

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

г. Петрозаводск
МЦНП «Новая наука»
2022

УДК 37
ББК 74
С66

Рекомендовано к публикации редакционной коллегией МЦНП «Новая наука»

Рецензенты:

Ершова Л.В.
доктор педагогических наук
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Борзова Е.В.
доктор педагогических наук
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»

Коллектив авторов:

Айларова З.А., Аксенова Т.В., Аль-Масоуди М.А., Аль-Субан А.К., Арсланов Б.,
Артюхиина А.И., Атаев З.В., Ахмадуллин У.З., Ахмадуллина Х.М., Базарова Л.В.,
Белогруд И.Н., Биль О.Н., Бирин Е.Р., Великанов В.В., Великанова О.Ф.,
Гаджибеков М.И., Гилязева Э.Н., Горбаткова Е.Ю., Гордеева В.В., Грохольская О.Г.,
Дадыкин А.К., Дмитриева Ю.В., Зайналов Ж.Р., Ильиных Т.В., Илясова П., Карапетов С.А.,
Кафиятуллина А.Г., Коптелова Л.В., Короткова Л.В., Лапина Н.В., Лукьяненко А.А.,
Любина Е.Н., Мазаева Т.В., Мочалкин П.А., Назарова А.С., Недюрмагомедов Г.Г.,
Нудельман М.А., Овчаренко Е.С., Пастушенко Е.Е., Петухова Д.И., Пчелинцева Е.В.,
Разаханова В.П., Рублевская Е.А., Самойлова В.С., Стрыгина С.В., Сулейманова У.,
Сычёва М.В., Ушаков Е.В., Хайруллина Д.Д., Чанго Андресанго Д.В.,
Чумаков В.И., Якса Н.В.

С66 СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ : монография / [Айларова З. А. и др.].
– Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2022. – 521 с. : ил. – Коллектив авторов.

ISBN 978-5-00174-782-6

В монографии рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными исследователями и педагогами, обозначается комплекс научной проблематики в описываемых областях, предлагается новое видение ряда проблем.

Издание может быть полезно научным работникам, специалистам-практикам, преподавателям всех уровней образования, интересующимся проблемами развития современной науки и образования.

Авторы публикуемых материалов несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00174-782-6

© Коллектив авторов, текст, иллюстрации, 2022
© МЦНП «Новая наука» (ИП Ивановская И.И.), оформление, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Глава 1. НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА: НОВЫЕ ПОДХОДЫ	7
<i>Артюхина Александра Ивановна, Чумаков Вячеслав Игоревич, Великанова Ольга Фёдоровна, Великанов Василий Викторович</i>	
Глава 2. СУЩНОСТЬ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ» В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ....	24
<i>Якса Наталья Владимировна</i>	
Глава 3. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ АБИТУРИЕНТОВ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ).....	44
<i>Любина Екатерина Николаевна, Кафиятуллина Алсу Гакилевна</i>	
Глава 4. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ.....	60
<i>Овчаренко Евгения Сергеевна, Лапина Наталья Викторовна, Аксенова Татьяна Викторовна, Карапетов Сергей Артурович</i>	
Глава 5. СИСТЕМА ОНЛАЙН-ПРОКТОРИНГА КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО МОШЕННИЧЕСТВА.....	78
<i>Хайруллина Динара Дилишатовна, Базарова Лилия Вязировна, Гилязева Эмма Николаевна, Мазаева Татьяна Викторовна</i>	
Глава 6. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	95
<i>Дмитриева Юлия Викторовна, Коптелова Лилия Валерьевна</i>	
Глава 7. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	104
<i>Ильиных Т.В.</i>	
Глава 8. МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ДНЕВНИКОВ САМОКОНТРОЛЯ В ВУЗАХ	121
<i>Пастушенко Евгения Евгеньевна</i>	
Глава 9. ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	136
<i>Зайналов Жахонгир Расулович</i>	

**РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СРЕДНЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 152**

Глава 10. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА 152

Рублевская Елена Анатольевна

Глава 11. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР-БРОДИЛОК
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА 168

Самойлова Виктория Сергеевна, Сычёва Марина Владимировна

Глава 12. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ
НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ В АСПЕКТЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ
ИГРЫ С ВООБРАЖАЕМЫМИ ДРУЗЬЯМИ..... 183

Пчелинцева Евгения Владимировна

Глава 13. ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДЕТСКОГО САДА И ПРЕОДОЛЕНИЯ У НИХ СТРАХОВ 199

Бирина Екатерина Романовна, Гордеева Вероника Викторовна,

Назарова Александра Сергеевна

Глава 14. РЕГУЛИРОВАНИЕ ИМПУЛЬСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С 6-7 ЛЕТ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ
ДВИЖЕНИЙ 215

Петухова Дарья Игоревна

**РАЗДЕЛ III. РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОГО КОМПОНЕНТА
В ОБУЧЕНИИ, РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ 245**

Глава 15. ПРИМЕНЕНИЕ ОСНОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ
ПРИ РАССМОТРЕНИИ СТИХОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ: (НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ
М.Ю. ЛЕРМОНТОВА) 245

Короткова Лариса Владимировна, Илясова Патма, Сулейманова Умида,

Арсланов Байрамдурды

Глава 16. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ОТ ДИСТАНЦИОННОГО
К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБУЧЕНИЮ 275

Дадыкин Алексей Кузьмич, Аль-Субаи Амджед Карим,

Аль-Масоуди Муртата Анвер

Глава 17. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ).....	312
<i>Биль Ольга Николаевна</i>	
Глава 18. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ БЕЛОРУССКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ	329
<i>Грохольская Ольга Глебовна</i>	
Глава 19. ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМЫ “СЛЕМЕНСЬ” В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПРАВОВЫХ ТЕКСТОВ КАНАДЫ	347
<i>Нудельман Мария Александровна</i>	
Глава 20. ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА КИЧУА НА КУЛЬТУРНОЕ УКРЕПЛЕНИЕ НАРОДОВ ЭКВАДОРА	364
<i>Чанго Андранго Диана Валерия</i>	

РАЗДЕЛ IV. ЧЕЛОВЕК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ..... 374

Глава 21. НАУКА И ЧЕЛОВЕК В НОВОМ МИРЕ ОПЫТ СОВЕРМЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ	374
<i>Лукьяненко Антон Александрович</i>	
Глава 22. ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ СТРАТЕГИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И СОХРАНЕНИЯ ПРИРОДНО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ	392
<i>Атаев Загир Вагитович, Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич, Разаханова Венера Пирмагомедовна, Гаджибеков Муратхан Исакович</i>	
Глава 23. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА	419
<i>Белогруд Игорь Николаевич</i>	
Глава 24. ЮВЕНАЛЬНОЕ ПРАВО ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН:.....	444
<i>ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ</i>	
<i>Стрыгина Светлана Владимировна</i>	
Глава 25. ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА	462
<i>Айларова Зарина Аликовна</i>	

РАЗДЕЛ V. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ..... 480

Глава 26. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В ВУЗАХ.....	480
<i>Ахмадуллина Хамида Минвалиевна, Горбаткова Елена Юрьевна</i>	
<i>Ахмадуллин Ульфат Зиганнурович, Мочалкин Павел Александрович</i>	

Глава 27. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ МЕДИЦИНЫ: ВЫЗОВЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	496
<i>Ушаков Евгений Владимирович</i>	
Глава 28. ПАРАДИГМА МЕДИЦИНСКОГО КАЧЕСТВА:.....	509
ДОСТИЖЕНИЕ БАЛАНСА В КОМПЛЕКСНОМ КОНТЕКСТЕ	
<i>Ушаков Евгений Владимирович</i>	

РАЗДЕЛ I.
**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Глава 1.
**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА: НОВЫЕ ПОДХОДЫ**

Артюхина Александра Ивановна

д.п.н., профессор

Чумаков Вячеслав Игоревич

к.п.н., доцент

Великанова Ольга Фёдоровна

к.б.н., доцент

Великанов Василий Викторович

к.э.н., доцент

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет»

Аннотация. В главе рассматривается актуальная проблема высшей профессиональной школы – вовлечение всех преподавателей в процесс непрерывного профессионально-педагогического развития и создание для этого условий. На примере деятельности федеральной инновационной площадки Волгоградского государственного медицинского университета при выполнении инновационного образовательного проекта «Система непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза (школа педагогического мастерства)» показаны новые подходы к

дополнительному профессиональному образованию и развитию педагогического творчества.

Ключевые слова федеральная инновационная площадка, инновационный образовательный проект, школа педагогического мастерства, повышение квалификации.

CONTINUOUS PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS: NEW APPROACHES

Artyukhina Alexandra Ivanovna

Velikanova Olga Fedorovna

Velikanov Vasily Viktorovich

Chumakov Vyacheslav Igorevich

Abstract. The article deals with the actual problem of higher professional school – the involvement of all teachers in the process of continuous professional and pedagogical development and the creation of conditions for this. Using the example of the federal innovation platform of Volgograd State Medical University in the implementation of the innovative educational project "System of continuous pedagogical development of teachers of medical university (school of pedagogical excellence)", new approaches to additional professional education and the development of pedagogical creativity are shown.

Key words: federal innovation platform, innovative educational project, school of pedagogical excellence, advanced training.

Введение. Успешное развитие общества и процветание государства в постиндустриальный период во многом обеспечивается сбережением и приумножением человеческого капитала. Будущее страны зависит от многих

факторов, но образование становится в наши дни ведущим из них. Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года утвердил 1 июля 2022 года председатель правительства Российской Федерации Михаил Мишустин. Быстрый, лавинообразный рост научных знаний и появление новых технологий, цифровая трансформация экономики актуализируют не только потребность в качественной подготовке высококвалифицированных кадров для всех отраслей народного хозяйства, но и постоянное совершенствование компетенций работающих специалистов. Высшая профессиональная школа своевременно должна отвечать на вызовы времени. Для высшей медицинской школы такими вызовами являются и постоянная модернизация отечественного здравоохранения, и пандемия COVID-19, и реформы высшего профессионального, в том числе педагогического образования. Значение решения проблемы подготовки высококомпетентных специалистов для системы здравоохранения представлено в проекте "Обеспечение здравоохранения квалифицированными специалистами" государственной программы «Развитие здравоохранения». Требования к выпускникам высшей профессиональной школы возрастают, а значит, возрастают и требования к профессионально-педагогическому мастерству преподавателей вуза [1].

Инновационные преобразования изменяют ландшафт высшего профессионального образования, если при решении задач качественной подготовки специалистов преподаватели университета будут систематически совершенствовать свои профессионально-педагогические компетенции, повышать квалификацию, мастерство, заниматься личностно-профессиональным развитием. Потребность в непрерывном педагогическом образовании преподавателей высшей школы хорошо можно проиллюстрировать цитатой из книги Льюиса Кэррола «Алиса в Стране Чудес»: «Нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а

чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!» [2,с.18]. Преподаватели несут ответственность не только за качественную организацию учебно-воспитательного процесса в вузе, за разработку и внедрение современных инновационных образовательных технологий, но отвечают и за конечный результат, а именно, пополнение профессиональной отрасли, например, здравоохранения, знающими компетентными специалистами. При этом совершенствование профессионального мастерства, повышение педагогической квалификации представляют собой образовательный процесс, который должен быть постоянным, систематическим. Волгоградский государственный медицинский университет был участником творческой проектной группы, реализующий проект Tempus IV 159328-TEMPUS-1-2009-1-FR-TEMPUS-SMHES, ориентированный на непрерывное обучения преподавателей в течение жизни. Знакомство с полезным опытом коллег из других медицинских вузов России и европейских стран, связанным с разработкой программ повышения квалификации разного уровня в соответствии с европейскими квалификационными требованиями, стало одной из предпосылок в поиске новых подходов к непрерывному педагогическому развитию педагогов-врачей. Непрерывное саморазвитие важно для преподавателя чтобы не только реализовать его акмеологические устремления, но и стать драйвером перемен, ведущих студентов к вершинам мастерства [3].

Повышение педагогической квалификации согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в подпункте 7 пункта 1 статьи 48, осуществляется педагогами, в том числе и высшей профессиональной школы, не реже, чем раз в три года. [4]. Результаты опроса преподавателей медицинского университета свидетельствует, что такой временной разрыв в совершенствовании профессионально-педагогических компетенций сегодня уже не удовлетворяет их образовательные потребности .

Соответственно проблема профессионального развития и повышения педагогического мастерства в дополнительном профессиональном образовании преподавателей медицинского вуза становится чрезвычайно актуальной

Диссеминация инновационной инфраструктуры в высшее образование представляется одним из возможных вариантов решений проблемы, однако научных исследований по данному вопросу мало [5].

Цель исследования заключалась в обобщении новых подходов к непрерывному педагогическому развитию преподавателей университета на примере деятельности федеральной инновационной площадки Волгоградского государственного медицинского университета.

Материалы и методы.

Эмпирической базой исследования являлся курс педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования кафедры медико-социальных технологий Института общественного здоровья Волгоградского государственного медицинского университета. В 2021 году Волгоградский государственный медицинский университет получил статус федеральной инновационной площадки, и проектная группа из трёх сотрудников приступила к реализации инновационного образовательного проекта «Система непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза (школа педагогического мастерства)». В течение 2021-2022 учебного года на курсе прошли профессиональную педагогическую переподготовку и повышение педагогической квалификации по 15 направлениям подготовки 1020 преподавателей.

В работе использованы методы теоретического познания наблюдения, системного анализа и оценки информации, анкетирования, сравнения, группировки данных, обобщения. Инновационный образовательный проект

«Система непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза (школа педагогического мастерства)», призван восполнить имеющийся дефицит научных исследований и показать новые подходы к непрерывному педагогическому развитию и повышению квалификации преподавателей медицинского вуза апробированные в ходе выполнения проекта.

Согласно заявленной цели инновационного образовательного проекта разработали механизм интеграции формального и неформального педагогического образования преподавателей высшей медицинской школы.

Ещё 7 лет назад международные эксперты «Отчета NMC Horizon: высшее образование — 2015» назвали среди острых проблем, затрудняющих внедрение технологий в высшем образовании, смешение формального и неформального обучения, что также свидетельствует об актуальности данного подхода. Эксперты подчёркивали, что смешение формального и неформального методов обучения и преподавания способно создать в высших учебных заведениях атмосферу, способствующую экспериментированию, и, самое главное, поощряющую творчество [6].

Школа педагогического мастерства, представляющая собой систему непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза, которая осуществляет интеграцию формального и неформального педагогического образования, развивает творческое начало педагогов, позволяет аккумулировать и диссеминировать опыт педагогических инноваций преподавателей высшей медицинской школы.

Формальное обучение проходит на курсах педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования с применением компетентностного, деятельностного, андрагогического подходов. Преподавателям предоставляется возможность выбора дополнительной профессиональной программы из широкого спектра

постоянно обновляемых программ, позволяющих удовлетворить разные образовательные потребности. Концепция системы непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза разрабатывалась, прежде всего, с учётом специфики профессорско-преподавательского состава Волгоградского государственного медицинского университета.

Исходный уровень преподавателей различается по исходному образованию. Педагоги, преподающие на младших курсах, заканчивали классический или педагогический университеты, тогда как преподаватели, ведущие занятия на профессиональном блоке освоения основной профессиональной образовательной программы, имеют базовое медицинское или фармацевтическое образование. При проведении занятий на циклах повышения квалификации проводим дифференциацию по образовательным потребностям и разделяем группы преподавателей клинических и неклинических кафедр. Поскольку профессионально-педагогическое развитие преподавателей зачастую ситуативное, имеет место краткосрочное целеполагание, не проводится рефлексия системно, то этим вопросам уделяем большое внимание на занятиях.

Школа педагогического мастерства в рамках деятельности федеральной инновационной площадки проводит апробацию методик по актуальным тематикам повышения педагогической квалификации научно-педагогических работников университета, в том числе в смешанном и дистанционном формате. Среди обученных сотрудников 361 преподаватель ВолгГМУ освоили новые ДПП: ПК Воспитательная работа с обучающимися в формировании и реализации образовательных программ; ПК Методология симуляционного обучения в реализации практической подготовки обучающихся; ПК Проблемно-ориентированное обучение: методология и технология применения в реализации дисциплин; ПК Организация процедур

обеспечения и контроля гарантий качества образовательной деятельности; ПК Содействие развитию добровольчества (волонтерства) и взаимодействие с социально ориентированными НКО; ПК Основы бережливого производства в сфере высшего образования.

Обучение преподавателей на курсах повышения квалификации организовано без отрыва от основной деятельности, то есть идёт параллельно с преподаванием студентам, что позволяет сразу использовать в образовательном процессе вновь полученные знания и умения. В отчёте по педагогической практике преподаватели, проходящие профессиональную переподготовку на цикле «Педагог профессионального образования, дополнительного профессионального образования», проводят анализ применяемых инновационных образовательных технологий.

Мотивация к профессиональному развитию по специальности у преподавателей выше, чем к педагогическому развитию, так же как и научная работа педагогов-врачей в большей степени ориентирована на базовую специальность, а не на тематику педагогики высшей школы. Для изменения такой ситуации используем повышение престижа преподавания путём вознаграждения по результатам рейтинга преподавателей, выполнения эффективного контракта; при этом применяем все известные приёмы мотивации обучающихся преподавателей на занятиях, даём возможность преподавателю в ходе повышения квалификации проявить свой талант и навыки преподавания. Приведём примеры наиболее эффективных приёмов вовлечения преподавателей в педагогическое творчество.

Работа с электронными образовательными ресурсами, независимо от контента цикла, их разработка (веб-весты, майнмэппинг) и обучение студентов совершенствованию работы в электронной информационно-образовательной среде и созданию образовательных ресурсов. Такой подход даёт позитивный результат. Дидактический электронный материал,

разработанный преподавателями и студентами, пополняет видеотеку кафедры, а вовлечённые преподаватели и студенты предлагают свои проекты. Так есть студенты, образовательные проекты которых вышли на региональный и общероссийский уровень, получили грантовую поддержку.

Широко используем проектную деятельность – и индивидуальную и коллективную. Тестовый контроль усвоения учебного материала обучающимися преподавателями применяем для текущего и рубежного контроля, а итоговый контроль осуществляем в проектном формате. Принципиально важно, что идёт внедрение в качестве выпускной работы по освоению дополнительных профессиональных программ выполнение слушателями образовательного проекта. Тему исследовательского проекта обучающиеся преподаватели выбирают в соответствии со своим интересом и пониманием значимости для совершенствования собственной профессионально-педагогической компетентности.

Обобщение и диссеминацию педагогического опыта проводим как на практических занятиях, так и в процессе подготовки публикаций по тематике высшей школы в рецензируемые журналы.

Инициативное участие в деятельности Центра педагогических инноваций, в событийном образовании.

Предложенный механизм мотивации педагогов медицинского вуза и медицинских колледжей к непрерывному профессионально-педагогическому развитию и повышению качества работы сочетает внедрение новых технологий обучения в образовательный процесс ВолгГМУ и вовлечение преподавателей в диссеминацию инновационного педагогического опыта.

Преподаватели клинических кафедр участвуют в непрерывном медицинском и фармацевтическом образовании на портале Министерства здравоохранения Российской Федерации, поэтому организация их непрерывного педагогического развития в медицинском вузе не должна

копировать данную систему – набор кредитов в двух системах очень усложнит жизнь педагогов-врачей. И здесь на помощь приходит неформальное образование, которое реализуется Центром педагогических инноваций в событийном формате на постоянной основе.

Участие преподавателей в работе Центра педагогических инноваций добровольное. Центр педагогических инноваций откликается на инициативное обращение преподавателей за помощью при внедрении новых образовательных технологий, подготовке публикаций по тематике педагогики высшей школы, разработке совместных проектов, в проведении педагогического эксперимента, на образовательном портале осуществляет психолого-андрагогическую и методическую поддержку профессионального развития преподавателей. Преподаватели, узнавшие или разработавшие новый приём обучения студентов, сообщают сотрудникам Центра, и затем информация распространяется среди профессорско-преподавательского состава университета [7].

Особую роль в неформальном профессионально-педагогическом развитии играет вовлечение преподавателей в событийное образование. Обратились мы к нему не случайно. Что представляют собой понятия «событие», «образовательное событие», «событийное образование»? Признаки события, характеристика его внутренней сущности детально исследованы в трудах учёных разных научных направлений. Выстраивание смысла, организация субъектности, взаимодействие субъектов и качественные изменения субъекта, а также ценностное и предметное изменение бытия как следствие влияния культуры рассматриваются в качестве признаков события философами [8]. Характеристика события в терминах ««взаимодействие», «становление», «актуальное и потенциальное в виртуальном единстве, акцент на социальную природу свойственны исследованиям социологов [9]. В исследованиях психологов к признакам события относят разрыв

непрерывности, изменения, затрагивающие смысловые связи и отношения [10].

В контексте наших задач важно понимание события с точки зрения ведущих педагогов-психологов. В.И. Слободчиков обращает внимание в исследовании на со-бытийную общность, которая представляет собой необходимую ситуацию развития человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой – развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной коллективной субъектности» [11,с.153]. Б.Д. Эльконин рассматривает событие как переживание, становление субъекта, осмысленное ответственное действие, переход от одних представлений к другим, из одного в другой тип поведения, от непонимания другого к его принятию [12]. Педагоги-исследователи делают акцент на такие стороны события как коммуникация встреча, придающая личностно-смысловую значимость, предоставляющая возможность профессионального движения вперед [13]. Согласно педагогической инноватике Н.В. Волкова определяет образовательное событие как феномен и реконструкцию инновационного образовательного опыта [14]. А.Г. Асмолов, М.В. Левит определяют образовательное событие как завершённый акт деятельности – от мотива до результата, и «рассказ» об этом акте «самому себе» и «другому» [15]. Событие представляет собой обучение в действии и предстаёт в виде интенсивной встречи идеальной и реальной образовательной деятельности, при этом имеют место инициативные формы, как порождения, так и оформления знания, коммуникации разного уровня. Образовательное событие рассматривают через призму поиска идентичностей, самоопределения, единицу образовательного проектирования, Особенности образовательных событий являются конкретная направленность и локальный характер

воздействия на сознание участника. В данном исследовании мы опирались на определение образовательного события как изменения, понимаемого человеком в качестве значимого для его образования и активно включённого в межсобытийные связи [16].

Педагогическая технология «событийное образование» стала широко применяться в жизни высшей профессиональной школы, поскольку позволяет интегрировать теоретические аспекты и лучшие практики профессиональной деятельности. Для внедрения смешенного обучения в образовательный процесс преподаватель должен иметь возможность апробировать такой вариант обучения и развития на себе. Поэтому за время деятельности федеральной инновационной площадки было проведено 4 мастер-класса, 7 межрегиональных круглых столов по актуальным вопросам педагогики высшей школы. Выбор тематики проводимых мероприятий осуществляли во взаимодействии с преподавателями университета как в форме гугл-опросов, так и при обратной связи на завершающем занятии каждого цикла повышения квалификации.

Были проведены мастер-классы: «Четырехступенчатая образовательная модель проблемно-ориентированного обучения»; «Воспитание в условиях цифровизации»; в том числе мастер-классы *с международным участием (Малайзия)*, «Межсекторальное взаимодействие: цели и технологии» (участники из Израиля, Великобритании, Италии, России), «Социальная активность студентов: региональные примеры» (участники из Великобритании, Иордании, России).

Организованы и проведены межрегиональные круглые столы по следующей тематике: «Воспитательная работа с обучающимися в формировании и реализации образовательных программ», «Инклюзивное обучение и разработка адаптированных образовательных программ в вузе», «Опыт и перспективы применения проблемно-ориентированного обучения»,

«Опыт организации внеучебной образовательной работы в системе персонализированного обучения студентов», «Профессиональное развитие педагога», «Поиск новых подходов к инклюзивному обучению в вузе», «Клинические рекомендации как основа разработки рабочих программ клинических дисциплин».

Среди участников и спикеров круглых столов были преподаватели, как из вузов Волгограда, так и из медицинских университетов научно-образовательного кластера «Южный», Москвы, Санкт-Петербурга, Пятигорска, Архангельска, Красноярска, University Sarswark (Малайзия), вузов других профилей подготовки. Преподаватели, заинтересованные в участии, но занятые в учебном процессе во время проведения мероприятий, имеют возможность познакомиться с записями мастер-классов и круглых столов, ссылка на которые представлена на странице Федеральной инновационной площадки Школы педагогического мастерства.

Новым подходом стала организация выставок – презентаций, которые обобщали педагогические достижения преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета и мотивировали к будущим свершениям. Так инновационный опыт преподавателей ВолгГМУ представлен на выставках: "Педагогическое творчество в публикациях преподавателей ВолгГМУ", "Лучшие образовательные практики научно-педагогических школ ВолгГМУ". Впервые был проведен «Конкурс на лучшее учебное издание ВолгГМУ», который теперь станет ежегодным. Положение о конкурсе, пакет документов разработан редакционно—издательским советом ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России.

Диссеминация инновационного опыта реализуется при ознакомлении коллег с работой федеральной инновационной площадки в выступлениях на всероссийских и международных конференциях (участие в 12 научных

конференциях за год), научных публикациях в рецензируемых изданиях, монографиях.

Работа федеральной инновационной площадки вызвала интерес преподавателей, следствием чего стала реализация в ВолгГМУ уже четырех новых проектов, способствующих как педагогической творческой самореализации преподавателей, так и позволяющих выстроить многовекторную систему подготовки и непрерывного педагогического развития преподавателей.

Апробация деятельности школы педагогического мастерства привела к пониманию, что в систему непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза надо вовлекать не только действующих преподавателей, но и будущих, что привело углублённому представлению о системе непрерывного педагогического развития педагогов-медиков. Школа педагогического мастерства теперь решает задачу интегрировать в систему не только формальное в рамках повышения квалификации и неформальное развитие преподавателей, но и их подготовку, начиная с педагогической ориентации студентов и продолжая мониторингом педагогической квалификации. Акцентировали внимание на поиске студентов, ординаторов, аспирантов, интересующихся педагогикой и их вовлечение в событийное образование, педагогическое развитие. В результате впервые на 79-ой Международной научно-практической конференции молодых учёных и студентов «Актуальные проблемы экспериментальной и клинической медицины» была образована секция «Образовательные технологии в медицинском вузе», где аспиранты, клинические ординаторы, студенты представили результаты своих научных исследований по педагогической тематике.

Совместное педагогическое творчество сплачивает коллектив, возникают новые идеи, причём инициаторами выступают как рядовые

сотрудники, так представители администрации университета. Иллюстрацией к сказанному могут служить проекты. Так, образовательный курс в рамках Школы молодого преподавателя «Диалог на равных», предложенный проректором по учебной работе С.В. Поройским и ориентированный на студентов младших курсов, строится на обсуждении заданной междисциплинарной проблемы между спикерами, студентами и преподавателем. Докладчики-студенты самостоятельно находят материал, представляют его (реализуется приём «ученик в роли учителя») и вместе с наставниками организуют дискуссию, совместный поиск решений в коворкинг пространстве университета. Это и пример событийного образования, внеучебной образовательной работы с обучающимися на основе познавательного интереса, и возможность самореализации как для студентов, так и для преподавателей. На студентов старших курсов ориентирован пионерский проект, который предложил ректор В.В. Шкарин после встреч со студентами, «Начни карьеру в ВолгГМУ».

Федеральная инновационная площадка ВолгГМУ реализуя новые подходы выступает драйвером, как развития университета, так и акмеологического развития его преподавателей, поскольку, во-первых, создаёт условия для личностно-профессионального развития преподавателей медицинского вуза и как следствие обеспечивает инновационное развитие образовательного процесса университета, а во-вторых, становится основой для реорганизации системы повышения педагогической квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей вузов Волгограда и других регионов.

Список литературы

1. Артюхина А.И., Великанова О.Ф., Чумаков В.И. Повышение педагогической квалификации преподавателей медицинского вуза в условиях цифровой трансформации образования. Сб.: Образование в условиях

цифровой трансформации образования. Избр. материалы научно-практической конференции в рамках НОМК "Южный" Ростов-на-Дону, 2022. С. 4-10.

2. Кэррол Льюис Алиса в Стране Чудес. Санкт-Петербург: Диамант. 1996. 78 с.

3. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Методика практического занятия в медицинском вузе : учебное пособие / А.И. Артюхина, В.И. Чумаков. — Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2022. — 224 с. — ISBN 978-5- 4497-1552-4.

4. Аверина Л.В. Роль федеральной инновационной площадки в системе дополнительного образования университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. Том 1. №3. С.6-18

5. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., и Freeman, A. (2015 год). Отчет NMC Horizon: высшее образование — 2015 г. Остин, Техас: New Media Consortium.

6. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Непрерывное педагогическое развитие преподавателей медицинских университетов: монография. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2021. 236 с.

7. Грякалов А.А. Письмо и событие: Эстетическая топография современности. СПб.: Наука, 2004. 340 с.

8. Еникеев А.А. Событие, сознание, текст в пространстве социально-философского знания: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург 2003. 23 с.

9. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.

10. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005., С. 153-157

11. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
12. Шевелева А. И., Кобзева Л. В., Клымчук Е. А. Образовательные события как практика понимания и принятия [электронный ресурс]. - <http://www.thetutor.ru/open/article12.html> .
13. Волкова Н.В. Образовательное событие - феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта // Сибирский психологический журнал, 2010, №36. С. 42-45.
14. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования [электронный ресурс]. - www.macsi.ru/publikacii/kulturnaya-antropologiya.doc.
15. Ковалёва Т.М., Жилина М.Ю. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения [Текст] // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образований. 2010. № 1 (43). С. 94-101.

Глава 2.
СУЩНОСТЬ КАТЕГОРИИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»
В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Якса Наталья Владимировна

д.п.н., профессор

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Аннотация: В публикации затрагивается тема профессионального образования будущего учителя в контексте идеи поликультурности. Поликультурность является важной составляющей современного образования и основывается на принципе диалога и взаимодействия различных культур, а поликультурное образование должно способствовать развитию межкультурной компетентности будущего учителя и адаптации субъектов образовательного процесса к различным культурным ценностям в условиях сосуществования множества разнородных культур.

Ключевые слова: поликультурность, профессиональная подготовка, содержание образования, поликультурное взаимодействие, поликультурное образование, культурные ценности, культурно-педагогический опыт.

**THE ESSENCE OF THE CATEGORY "PEDAGOGICAL EDUCATION
OF THE FUTURE TEACHER" IN THE CONTEXT OF THE IDEA
OF MULTICULTURALISM**

Abstract: The publication touches upon the topic of professional education of the future teacher in the context of the idea of multiculturalism. Multiculturalism is an important component of modern education and must be based on the principle

of dialogue and interaction of different cultures and multicultural education should contribute to the development of intercultural competence of the future teacher and to adaptation of the subjects of the educational process to different cultural values in the context of the coexistence of many heterogeneous cultures.

Key words: multiculturalism, professional training, multicultural interaction, multicultural interaction, cultural values, cultural and pedagogical experience.

На сегодняшний день проблема поликультурного педагогического взаимодействия остается актуальной и оказывает существенное влияние на сущность и содержание подготовки учителя-профессионала, конкурентоспособного на рынке труда вследствие усвоения комплекса профессиональных компетенций, среди которых – и поликультурные компетенции. Рост интереса к поликультурному образованию учителя в современной психолого-педагогической науке обусловлен несколькими факторами:

– изменением ведущих концепций философии образования, в результате чего происходит развитие плюрализма в научных позициях; создающимися условиями для развития многообразия и вариативности в жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, чему, безусловно, способствует само образовательное пространство, являющееся поликультурным;

– трансформациями социокультурного пространства, что приводит к необходимости учета базовых культурных универсалий, развитию аксиологической функции образования;

– изменениями во внутреннем и внешнем контексте субъектов образовательного пространства, вызванными, прежде всего, влиянием социального заказа;

– потребностью в создании социального пространства, определяемого взаимопроникновением культур

Проблема поликультурности в образовании, не являясь абсолютно новой, все же остается немаловажной для современного общества, поскольку религиозные, этнические, языковые отличия с одной стороны, и единое жизненное пространство – с другой, определяют дальнейшее развитие общества в целом и системы образования, как неотъемлемой его части, в частности. Таким образом, профессиональная подготовка будущего учителя к осуществлению поликультурного взаимодействия находится в непосредственной связи с такими понятиями, как: «образование» и «педагогическое образование», что и будет рассмотрено ниже.

В современной науке образование определяется как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. В процессе получения образования индивид усваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, отвечающих его интересам и общественным ожиданиям. Нельзя не отметить, что в образовании необходимо соотносить педагогическое руководство растущим человеком с его активностью и самостоятельностью в преодолении постепенно нарастающих трудностей обучения и воспитания. В научно-педагогическое обращение понятия «образование» введено Й.Г. Песталоцци. Долгое время оно не имело четко очерченного содержания и вплоть до первой половины XIX ст. выступало синонимом понятия «воспитание».

А.В. Луначарский в известной речи «Что такое образование?» (1918) отмечал: «Наше слово «образование», как и немецкое «Bildung», происходит от слова «образ». Очевидно, когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя каждый человек и что должно сделать из него общество, то вырисовывалось картина возникновения из какого-то материала подобия человеческого» [1, с. 178].

В XXI веке предполагается наращивание в образовании системных синергетических процессов усовершенствования человека и процесса

формирования. Не останавливаясь подробно на анализе исследований, посвященных проблемам образования в высшей школе вообще, в том числе педагогической, обратим внимание на рассмотрение трех взаимосвязанных подходов: образование как государственная ценность; образование как общественная ценность; образование как личная ценность. Очевидным становится тот факт, что содержательно все они включают поликультурное взаимодействие как цель и процесс, в котором меняется сам студент в соответствии с требованиями общества.

Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова, понимая сложность и невозможность однозначного толкования понятия «образование» определяют три его основных аспекта: результат и процесс усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства; процесс изменения, развития и усовершенствования сложнейшей системы знаний, умений навыков и отношений на протяжении всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями, навыками, связанными с изменяющимися условиями жизни; разнообразную личностно-ориентированную деятельность, обеспечивающую самоопределение, саморазвитие и самореализацию в динамической социокультурной среде, то есть становление, развитие и рост самой личности как таковой [2, с. 92-93]. Все вышеперечисленные научные позиции будут использованы нами для определения сущности поликультурного образования.

Большой интерес к пониманию роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. По его мнению, педагогическая деятельность сначала осуществляется на основе национального идеала, а затем уже трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала [3].

Для понимания сущности поликультурного образования особенное значение имеют положения М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающей во взаимодействие с другими личностями – культурами, творящими себя в процессе такого взаимодействия и влияющими на другие [4]. Эти положения впоследствии были использованы В.С. Библером, В. Оконем и другими при разработке теории и практики диалогового обучения [5; 6; 7].

Важные выводы обоснования поликультурного образования вытекают из культурно-исторической концепции развития поведения и психики Л.С. Выготского, согласно которой источники и детерминанты психического развития объединяются в исторически развивающейся культуре [8].

Современная педагогика рассматривает поликультурное образование не только как средство снижения социального напряжения в обществе, но и как инструмент формирования у личности целостного видения мира. Поликультурное образование определяется как образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены несколько культур с целью содействия развитию их взаимопонимания и взаимодействия, усвоению знаний о разных культурных мирах, осознанию всеобщей и особенной в различных образах жизни, культурных ценностях.

Все представленные выше идеи находят отражение в разработке теории поликультурного образования в Крыму. Существование культурных особенностей, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования Крыма. Так, для Крымского региона совершенно очевидным является сам факт сосуществования представителей разных национальностей и культур, сосуществующих вместе уже не одно столетие и уважающие разные культурные традиции. В результате наблюдается особый подход к обучению в учебных заведениях любого

уровня, учитывающий поликультурную специфику региона, что и привело к разработке теории поликультурного образования, предусматривающей уважение и признание языков и культуры всех этнических групп.

Поликультурное образование – важная составляющая современного образования, основывающаяся на принципе диалога и взаимодействия различных культур. Поликультурное содержание образования любого уровня может быть основано на междисциплинарном подходе и должно способствовать развитию межкультурной компетентности будущего учителя и адаптации субъектов образовательного процесса к различным культурным ценностям в условиях сосуществования множества разнородных культур, что предполагает профессиональную подготовку будущего учителя на основе междисциплинарности.

Основываясь на анализе сущности культурной деятельности подростков, проведенной Н.Б. Крыловой, выделим наиболее важные характеристики образовательной деятельности студентов – будущих учителей, а именно:

- определенность и сознание артефактов (процессов), которыми студент пользуется и получаемых в процессе деятельности;
- особый, ценностный характер взаимоотношений участников образовательного процесса, включающих отношения с другими нациями и народностями и, в определенной степени, влияющих на их деятельность;
- профессиональная направленность деятельности, ее многоаспектная связь с другими подобными видами деятельности;
- особые технологические параметры образовательной деятельности: высокий уровень организации, направленность на совершенство и достижение высочайшего качества, творческий и продуктивный характер, ее индивидуальная значимость, ценностные ориентации и личностное содержание [9].

При таком подходе преподаватель не ограничивает творческое развитие студентов и не обязывает их играть заданные поведенческие роли, а определяет границы совместной деятельности и создает условия для максимального творческого самоопределения, самовыражения и самоутверждения студентов как в педагогической профессии, так и в процессе взаимодействия с поликультурным окружением. Таким образом, разработка современных моделей системы профессионального педагогического образования должна учитывать организацию его саморазвития, включающего в себя такие черты, как: гибкость, адаптивность, динамизм и поликультурность.

В связи с важностью образовательных практик для жизнедеятельности студентов и овладения ими культурными ценностями рассмотрим более подробно отдельные из них.

Поликультурному и профессиональному развитию студента предшествует накопление в подсознании образов, символов, представлений, личного и коллективного опыта, без которых невозможно становление специалиста, адекватно вписывающегося в систему межличностно–межкультурных отношений.

Вместе с тем, существуют неосознанные формы культурного и педагогического опыта со знаком минус, которые сформировались на подсознательном уровне и не корректируются с помощью вербального воздействия. Поэтому актуальной задачей высшего учебного заведения является организация нового культурно–педагогического опыта, основанного на действии различных форм сознания в сочетании с эмоциональной насыщенностью жизни в условиях многонациональной среды. Как известно, психологи (А.В. Брушлинский, М.С. Каган, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, Т.С. Яценко и др.) установили, что разум и чувства в жизни человека тесно взаимосвязаны.

Обозначенные сферы являются необходимым полем образовательной деятельности студента, в котором накапливается и отражается не только индивидуальный, но и национально-исторический и поликультурно-исторический опыт.

Как справедливо указывает Н.Б. Крылова, культурный опыт, выступая главной составляющей жизнедеятельности человека, требует постоянного обновления и подпитки [9;]. Проектируя данное методологическое утверждение на педагогическое образование, можно отметить, что педагогический опыт, столь необходимый в овладении профессией, выступает важной составляющей образовательной деятельности и требует постоянного совершенствования, расширения, осмысления через различные виды продуктивной деятельности и продуктивного поликультурного взаимодействия. Осуществленный выше анализ процесса вхождения человека в культуру и профессию свидетельствует, что его основой является культурная деятельность человека, включающая в себя межкультурное и поликультурное общение, играющее решающую роль в личностном и профессиональном становлении.

Итак, сущность педагогического образования заключается в организации самостоятельной профессионально-культурной деятельности студента, способствующей развитию его как полноценного субъекта образования. По мнению ряда ученых (Н.Н. Баркова, Д. Белл, Б.М. Бим-Бад, И.Г. Дубов, Г.Б. Корнетов, А. Моль, А.Я. Флиер и др.), насущная задача процесса профессиональной подготовки – научиться осмысливать всю окружающую социальную реальность (этническую, экономическую, политическую), прежде всего, в категориях права и правоотношений, и в контексте диалога культур. С точки зрения А. Ю. Белогурова в большинстве современных регионов мира образовательные и другие общественные организации формируют образ человека как носителя определенного

этногенетического кода, знающего свой родной язык, особенности национальной культуры, традиции и обычаи [10]. Подобное стремление разместить личность в монокультурном пространстве обернется, как полагают ученые, дальнейшим культурным шоком, проявляющимся на уровне индивидуального сознания конфликтом нескольких культур, культурных норм и правил жизнедеятельности человека.

В современной этнопсихологии и культурологии нет единого взгляда на признаки, отличающие одну этническую группу от другой; их характеристиками в различных исследованиях выступают язык, ценности, социальные нормы, правила поведения, историческая память народа, религия, представление о мире, родной земле, мифы об общих предках, национальном характере, народном и профессиональном искусстве, способы социализации детей и т.д. В последние десятилетия активно продолжает свое формирование новая научная область – культурология образования, представители которой – А.И. Арнольдов, С.А. Арутюнов, В.С. Библер, Т.С. Георгиева, Н.Б. Крылова, Э.С. Маркарян, Н.Е. Щуркова и др. исходят из того, что образование является органической частью, компонентом культуры любого общества. Поэтому понятие «культура» имеет несколько «векторов» – предметно-практический и духовный, общественный и личностный.

Для нашего исследования особое значение имеет личностный вектор культуры, который формируется через культуру личности будущего учителя и может рассматриваться с разных позиций. Обзор философских исследований, посвященных проблеме культуры личности, показал, что одни ученые выделяют прежде всего ее личностный аспект (Кант, Гегель, Ницше и др.), а другие – деятельностный (Аристотель, Цицерон, Э.С. Маркарян, М.С. Каган, Л.Н. Коган и др.). Не вызывает сомнений, что человек, любое его личностное качество проявляется и развивается в деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, ядро личности – деятельность; М.С. Каган назвал личность

персонифицированной деятельностью; В.Е. Давыдович, М.С. Каган, Э.С. Маркарян определяют культуру как специфический способ человеческой деятельности. Другие исследователи (А.И. Арнольдов, Е.А. Баллер, Л.Н. Коган, В.М. Межуев) определяют культуру как творческую деятельность. С.И. Гессен рассматривал образование как культуру личности, а под содержанием воспитательного процесса понимал культурные ценности; цель образования он отождествлял с овладением совокупностью культурных ценностей [11]. П.Ф. Каптерев считал, что не передача важнейших культурных достижений, а саморазвитие личности выражает сущность педагогического процесса, внешняя сторона которого – обучение – влияет на внутреннюю, то есть на самодеятельность души [12]. По определению Н.Б. Крыловой, культура личности представляет собой индивидуальную форму выражения результатов культурного влияния общества на личность и результатов восприятия личностью культурных ценностей, меру активного индивидуального освоения общечеловеческих и национальных культурных богатств, меру ее индивидуальной культурной деятельности [9]. Таким образом, культура личности рассматривается нами как совокупность разнообразных явлений, таких как интеграция внутренних (ценности, содержание, знания, идеи, представления, отношения и т.д.) и внешних (различные социокультурные профессионально-ориентированные ситуации) составляющих, проявляющихся в разных видах деятельности

В аспекте нашей проблематики под внешними составляющими подразумеваем межличностное профессионально-ориентированное взаимодействие, направленное на развитие внутренних составляющих, а именно ценностных, отношенческих ориентаций личности будущего педагога, а также различные ситуации, складывающиеся в образовательной деятельности студентов.

Иной подход (И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель, Ф. Шиллер и др.) прямо связывает культуру и образование. Так, Г. Гегель идентифицирует понятия «культура» и «образование» [13]. В свою очередь именно совокупность форм сознания и результатов деятельности определяет тип культуры. Несомненно, и то, что образование и культура имеют общую сферу изучения – культуру формирующейся личности.

Анализ исследований данной сферы позволил выделить следующие наиболее значимые концепции соотношения образования и культуры: понимание образования как культуросообразной среды, с одной стороны и ориентация на культуру как на основную цель и в то же время способ, форму интегрирующего общечеловеческое, этнонациональное и межкультурное межличностное взаимодействие – с другой. Культуросообразное образование проявляется не только в передаче культурного опыта, но и в его интериоризации, рефлексивном осознании субъекта, возникающего только в процессе межличностного взаимодействия, в том числе и в сфере вузовского образования.

Вместе с тем выявлено, что такие уникальные с социально значимые феномены, как образование, культура и личность, имеют своеобразную «точку пересечения» – поликультурное образование личности. Поэтому в научное обращение и введены понятия «образовательное пространство», «образовательный регион», «поликультурная образовательная среда», «поликультурное образование» и так далее.

Образование в культурологии рассматривается и как один из важнейших культурных процессов в социуме и как одна из культурных практик субъекта, определяющих его индивидуальные цели. При этом будущий педагог должен научиться ставить и решать задачи образования, адекватные образовательным потребностям каждого конкретного ребенка. Все это дает возможность образованию стать пространством контекстных

культурных практик и практики поликультурного педагогического взаимодействия, в том же числе.

Образование предназначено для развития человеческих способностей и продуктивных деятельных сил. Однако это назначение реализуется явно недостаточно, поскольку процесс обучения в вузе по –прежнему остается малопродуктивным. Известно, что студенты включаются в реальную профессиональную практику только на третьем – четвертом курсах, и то эпизодически (практика составляет три в лучшем случае – четыре недели в год). Кроме того, план педагогической практики, как правило, не предусматривает задач межкультурного плана. Решение же подобных задач всецело зависит от создания условий, способствующих приобретению опыта работы в соответствующей отрасли. В идеале, хорошо бы, чтобы, а в дипломе о высшем профессиональном педагогическом образовании, наряду со специальностью, указывался бы срок овладения опытом (например: «учитель русского языка с трехлетним опытом работы в системе образования»).

Данный подход требует пересмотра сущности и организации учебно–воспитательного процесса в вузах, что позволит самим студентам выбирать срок работы в осваиваемой сфере и реально объединить теоретическую и практическую подготовку. Такая постановка вопроса требует включения студентов в приобретение опыта профессиональной деятельности с первого курса в вариативной форме. В этой связи в современных социальных условиях встает задача перестройки всей системы высшего образования таким образом, чтобы студент стал саморазвивающейся и самообразовывающейся личностью, имел достаточный опыт в сфере межкультурного взаимодействия и будущей профессиональной деятельности.

Вышеприведенный материал требует рассмотрения некоторых аспектов педагогического образования с позиции соотношения теоретизма и прагматизма в образовательном процессе. Так, еще К. Маркс дал объективную

оценку роли теории национального развития [14]. По аналогии можно выделить взаимосвязь теоретической оснащённости школы (в том числе и теоретическую подготовку педагогов) с возможностями ее развития. Высокий уровень принципа теоретизма значим не только в когнитивной сфере студента, но и для процесса его общего и профессионального развития, подчеркивающего связь знаний и личности. Знания, по мнению ученых (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, М.Я. Басов, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, и др.) является индивидуально-образовательным фактором, от глубины, обобщенности, наполненности и системности которого зависит содержательное наполнение развития человека. Для индивида тяжело установить размер и характер знаний; для профессионального развития конкурентоспособного специалиста определяется ядро его образования, а также объем и характер необходимых знаний, в которые знания о других культурах включаются только эпизодически. Традиционная система образования с ориентацией на теоретичность, приоритет фундаментального образования строилась под влиянием традиций и особенностей немецкой системы образования, для которой ценность теоретической мысли была неоспоримой.

В настоящее время речь все больше идет о том, что дефицит прагматичности в профессиональном образовании значительно снижает ее эффективность и соответственно студенты не приобретают необходимых компетенций, как и навыков поведения в поликультурной среде, порой, наполненной конфликтными ситуациями.

Англо – американская философия прагматизма, возникшая в конце XIX и распространившаяся в XXI веке, имеет меркантильно – практическую ориентацию образа жизни и мира ценностей. Главным принципом данной позиции является приоритет пользы и выгоды, определенный Д. Дьюи на основе заинтересованного отношения человека к природе [15].

Такой подход проявил себя достаточно жизнеспособным для системы профессионального высшего образования, поскольку позволяет избежать одностороннего развития человека в ситуации, когда его интеллектуальный потенциал, профессиональные знания остаются невостребованными практикой.

Еще одним важным аспектом является формирование ценностных ориентаций личности в образовательном процессе. Наличие конкретных норм и ценностей, несомненно, выражено в практической деятельности индивида, посредством которой субъект осуществляет в себе преобразования, необходимые, в нашем случае, для эффективного поликультурного взаимодействия, формирования терпимости к представителям иных наций и национальностей и к поведению других людей в различных ситуациях межкультурного общения. В Крыму была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности у студентов культуры межэтнического общения. Порядка 80 % опрошенных знакомы с основами культуры общения, особенно с представителями других этносов. Около 60% респондентов заявили, что периодически интересуются этнонациональными проблемами, преимущественно в ситуации обострения межэтнических отношений или проведения общенациональных мероприятий.

В современных условиях нормы поликультурного взаимодействия все еще продолжают разрабатываться. Вместе с ними дальнейшей продолжается изучение ценностей представителей различных наций и этнических групп, представленных в образовательном пространстве региона. Образуюсь из реальности жизненного мира, каждая область деятельности человека обладает имманентным для него ценностным измерением: ценности материальной жизни, экономики, социального порядка, политики, морали, искусства, науки, религии и т.д. Одни ценности принято относить к практическим, другие к – духовным. В зависимости от критериев выбранной классификации ценности

делятся на предметные и субъектные, жизни и культуры, ценности-средства и ценности-цели, относительные и абсолютные и т.д.

Рассмотрим универсальные ценностные компоненты, необходимые человечеству как значимые факторы развития цивилизации. Морально-нравственные ценности можно условно разделить на две взаимосвязанные и взаимообогащающие группы: 1) мораль – внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т.п., которые проявляются в отношении людей и природы; 2) нравственные ценности – совокупность норм, правил поведения человека в обществе и природе, обусловленные этими качествами.

Определенные группы ценностей характеризуют и межкультурное взаимодействие в большинстве полиэтнических регионов, к которым относится и Крымский регион. Нравственная ценность выражает общую направленность человеческой поликультурной деятельности, характер ее целей, нравственная же ценность отражает способ воплощения этих целей, форму их выражения в определенном целостном виде межкультурного взаимодействия. Достаточно существенные компоненты ценностей – интеллект, знание, ум, наука, стремление людей к творчеству, к познанию истины. Таким образом, состав понятия «ценности» допускает их условное разделение на три взаимосвязанных блока ценностных ориентаций, в которых доминируют моральные качества: эстетические, интеллектуально-когнитивные и экологические.

Определяя сущность понятия «духовные ценности» в общем понимании, мы полностью соглашаемся с учеными (Г.А. Балл, Л.Ю. Василевская, Д.М. Зарецкая, В.В. Смирнова и др.), что данная группа ценностей может быть охарактеризована, как результат различных видов умственной и эстетической деятельности человека, получивший высокое общественное признание и ставший фактором культуры и поликультурного

взаимодействия. Эти авторы различают две взаимосвязанные формы духовной культуры: форма духовного мира каждого отдельного человека и его деятельности по созданию духовных «продуктов» – творчество учителя, писателя, художника, законодателя и т.п.; форма самих этих продуктов – научных трудов, книг, полотен, музыки, законов, обычаев и т.п. Эти две формы должны быть пронизаны идеей поликультурности, то есть ими должен быть наполнен как духовный, так и материальный мир человека. Непрерывные и кардинальные общественные изменения в последние десять лет отмечают трансформацию ценностей молодых людей, что указывает на необходимость серьезных усилий по их стабилизации на основе гуманистических ценностей, которые и создают общую ориентацию различных социальных групп в поликультурном государстве.

Образование является центральным звеном в системе средств, обеспечивающих сбалансированность развития общества, поскольку цель образования в обществе и состоит в интеллектуальном, духовном и физическом развитии человека. Проблема духовного развития тесно связана с ценностным развитием личности, поэтому важным, как нам кажется, становится вопрос содержания ценностей и соответствующих им качеств личности. В нынешних условиях необходимо научиться переосмысливать существующую систему ценностей, учитывая утверждение П.П. Блонского о том, что успешно воспитывать и обучать можно при знании норм и ценностей социального окружения [16], чему и должна способствовать новая философия просвещения и воспитания.

Особое место в рамках данного направления занимают работы П.П. Блонского и С.Л. Рубинштейна [16;], провозглашающих базовые культурные ценности, которые побуждают к специфически человеческому развитию воспитанника, имея в виду культуру всей личности – как морально обогащающую подготовку человека к служению идеалу. Именно на этих

началах развивается гуманистическая парадигма образования, фокусирующая в себе цель, содержание и формы образования в единстве аксиологически-содержательного, культурологического, социально-исторического и индивидуально-образовательного пространства.

В настоящее время актуализируется проблема радикального пересмотра традиционной образовательной практики и педагогической деятельности (В.И. Бондарь, В.В. Кумарин, П.Г. Щедровицкий и др.). По мнению ученых, система образования сегодня должна быть направлена на изменение ценностных ориентиров, основанных на вечных человеческих ценностях – на благо общества. Ценности создают более гибкий уровень регуляции общества, подчиняя себе функционирование межкультурных отношений, обычаев, норм и знаний, особенно важных для общества. Любая классификация ценностей по типу и уровню неизменно условна в силу того, что в нее вносятся социальные и культурные значения. На наш взгляд, можно предложить еще одну условно упорядоченную классификацию ценностей: витальные (жизнь, здоровье, благополучие, качество жизни, комфорт и другие); социальные (патриотизм, равенство, толерантность, трудолюбие, статус, богатство, профессия, семья и другие); политические (конституция, свобода слова и другие); нравственные (добро, благо, любовь, дружба, долг, верность, честь и другие); религиозные (Бог, Священное Писание и другие); эстетические (идеал, гармония и другие).

Таким образом, ценностные ориентации, определяя всю жизнь человека, его образовательную и профессиональную деятельность, должны целенаправленно формироваться и развиваться в образовательном процессе высшего учебного заведения. Современная система педагогического образования неизменно поднимется на более высокий уровень в том числе, и в отношении поликультурного образования. В то же время возникает противоречие между чрезвычайно быстрой эволюцией общества и медленной перестройкой системы образования, которая не в состоянии отвечать

современным требованиям общества, его политическому строю, культурно-историческому развитию. Возникает также противоречие между высокими требованиями общества к учителю и восприятием этой профессии как непрестижной. Большие духовные и интеллектуальные потери несет общество, которое не предоставило учителю должного социального статуса. В рамках разрешения данного противоречия необходимо введение поликультурного образования, что позволит будущим педагогам осмыслить свое место в сфере образования и процесс развития демократических процессов в образовательной среде в том числе. В условиях поликультурной реальности, когда вступают в контакт представители разных культурных сообществ, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к аккультурации членов социумов, объединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированные на других, стремящиеся к диалогу с ними. Синтез обучения и ознакомления с культурными и социальными ценностями может и должен служить мощным средством взаимопонимания между народами. Еще одно противоречие, обнаруженное Б.С. Гершунским, свидетельствует, что с ускорением темпов социально-экономического развития постиндустриальной цивилизации человеку все труднее за время обучения в вузе овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками. Следовательно, необходимо пересмотреть всю систему высшего образования и сформировать у студентов потребность в самосовершенствовании на основе умений обобщать знания, способы деятельности, умений поликультурного взаимодействия, что позволит адаптироваться к возможному изменению в профессиональной деятельности в любой современной поликультурной ситуации.

Приведенные положения позволяют определить поликультурное образование как процесс и результат целенаправленной, институционализированной, педагогически организованной и планомерной

социализации человека, включающей развитие сложнейшей системы знаний, умений, навыков, а также формирование уважения к языку и культуре всех этнических групп, осуществляемой в интересах его субъектов и интересах общества, к которому они принадлежат.

Список литературы

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / [под. ред. З.И. Васильевой]. – М. : Владос, 2001. – 345 с.
2. Коджаспиров Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова. – М. : Владос, 2002. – 241 с.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Бахтин М. М. Парадоксы диалога / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1993. – 129 с.
5. Библер В. С. Школа диалога культур: основы программы / В. С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь ; [пер. с польск.]. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [пер. с польск.]. – М. : Высшая школа, 1988. – 382 с.
8. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 328 с.
9. Крылова Н. Б. Основные идеи продуктивного образования / Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? – М. : Инноватор. 2003. – Вып. 4 (15). – С. 3–9.
10. Белогуров А.Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования

[Электронный ресурс] / А.Ю. Белогуров. – Режим доступа :
<http://abelogurov.narod.ru/works/text1.html>

11. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.

12. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с

13. Гегель О. Энциклопедия философских наук / О. Гегель. – М. : Мысль, 1974. – Т. 1. – 452 с.

14. Маркс К. Сочинения в 30-ти т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат. – 1955. – Т.2. – 63 с

15. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М. : Мысль, 1981. – 165 с.

16. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов ; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 696 с. : 1 л. портр. - Указ.: с. 679-688. - Библиогр.: с. 689-691

17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

УДК 659.4

Глава 3.
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ
ВНИМАНИЯ АБИТУРИЕНТОВ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ
(НА ПРИМЕРЕ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Любина Екатерина Николаевна

д.б.н., профессор

Кафиятуллина Алсу Гакилевна

к.х.н., доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Ульяновский государственный
педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Аннотация: авторами обсуждается опыт привлечения внимания учащихся 10-11 классов, бакалавров и магистров педвузов к профессии учителя химии, к повышению социального статуса и престижа учительского труда. Актуальность проблемы обусловлена низкой заинтересованностью молодёжи к педагогической деятельности. Анализ реальной ситуации в современной школе говорит о дефиците кадров, о медленном процессе «омоложения» педагогического состава. Поэтому остро значимой на сегодняшний день является перспектива дальнейшего развития современного образования.

Ключевые слова: учитель, химия, самоопределение, профессия, призвание, абитуриент↔вуз↔школа.

**THE STATE OF THE PROBLEM OF DRAWING THE ATTENTION OF
APPLICANTS TO THE PROFESSION OF TEACHER
(ON THE EXAMPLE OF THE ULYANOVSK REGION)**

**Lyubina Ekaterina Nikolaevna
Kafiyatullina Alsu Gakilevna**

Abstract: The authors discuss the experience of attracting the attention of students in grades 10-11, bachelors and masters of pedagogical universities to the profession of a chemistry teacher, to raising the social status and prestige of teaching work. The urgency of the problem is due to the low interest of young people in pedagogical activity. An analysis of the real situation in the modern school indicates a shortage of personnel, a slow process of “renjuvenation” of the teaching staff. Therefore, the prospect of further development of modern education is acutely significant today.

Key words: teacher, chemistry, self-determination, profession, vocation applicant ↔ university ↔ school

Ежегодно у старшеклассников общеобразовательных учреждений достаточно остро стоит проблема выбора будущей профессионально-трудовой деятельности [8, с.447] и каждый ученик задумывается о своем самоопределении для того, чтобы личность была успешной завтра.

Как правило, молодые люди, понимая, что от правильно принятого решения зависит успешность реализации их жизненных планов, часто сомневаются в профиле дальнейшего образования, оказываются не в состоянии оценить собственные способности и интересы, опасаются трудностей с последующим трудоустройством [3, с.221].

Однако, перед выбором профессии в современном мире зачастую оказываются не только выпускники школ, но и вузов. Более того, даже состоявшиеся в своём деле специалисты сегодня легко могут столкнуться с невостребованностью, с неконкурентоспособностью на рынке труда. Поэтому, при принятии решения об обучении в пользу того или иного высшего образовательного учебного заведения есть смысл провести анализ биржи работников и выбрать для обучения те учреждения, выпускники которых пользуются спросом.

К числу одной из самых востребованных на сегодняшний день профессий в России можно отнести - профессию, обладатели которой во все времена стояли на особом месте, имели большие перспективы для карьерного роста и без которых невозможно представить жизнь общества [16, с.71]. Это Учителя! Уважительное отношение к деятельности которых присутствует в каждом из нас. Педагоги занимают одну из самых важных ниш социума и никакие компьютерные технологии и программы не способны их заменить, поэтому данная профессия останется актуальной еще долгие годы.

В соответствии с 43 статьей Конституции РФ граждане нашей страны имеют право на обязательное бесплатное общее образование и на бесплатное, на конкурсной основе, высшее образование. В частности, наш земляк Илья Николаевич Ульянов - в своей работе уделял особое внимание созданию новых школ, просвещению нерусских народностей края, подготовке учительских кадров, организации обучения и воспитания на основе передовой педагогики. Благодаря чему тысячи крестьянских детей получили доступ к образованию.

В истории российского образования перед глазами примеры самоотверженной работы учителей в школах в дни ленинградской блокады, когда невзирая на неслыханные трудности они обучали, воспитывали, объясняли мир.

И в нашем городе (г. Ульяновск) война нарушила мирный ритм жизни. Не только в школах, но и в ВУЗах несмотря на все трудности военного времени учителя продолжали вести занятия. В Ульяновском государственном педагогическом институте в 1943 году даже был открыт факультет истории, позже преобразованный в историко-филологический и открылась новая славная страница истории. В июне 1994 года УГПИ получил статус университета и в настоящее время объединяет 8 факультетов, 31 кафедру, центр языков и культур, аспирантуру, научную библиотеку, культурный центр, центр по воспитательной и социальной работе, центр по связям с общественностью и телестудию, лаборатории, технопарк «Кванториум» им. Народного учителя СССР П.П. Головина и др.

В настоящее время в России 280 педагогических вузов и филиалов. По данным, приведенным вице-премьером Т.А. Голиковой, на 2021/2022 учебный год было выделено 75,7 тысяч бюджетных мест. Однако, несмотря на то, что ежегодно выпускается огромное количество выпускников с профилем «Учитель», квалифицированных кадров в школах не хватает.

Так, по данным службы занятости Ульяновской области на 21 ноября 2022 года в регионе имеется 86 вакансий учителей. В соседнем Самарском регионе их 638. Это означает для выпускников педагогических специальностей некоторые гарантии занятости по окончании вуза.

Но почему же тогда в школах РФ дефицит кадров? Быть учителем довольно непросто. Труд современного педагога сопряжен с высокой загруженностью, ненормируемым рабочим днем, излишней коммуникативной деятельностью, ответственностью по сохранению национальной идентичности, обеспечивающей преемственность поколений. В своей работе он должен быть не только учителем-предметником, но еще и воспитателем в подготовке учащихся к жизни и работе в изменяющемся мире, что в свою очередь обеспечивает глобальную конкурентоспособность школьной системы образования [6, с.56; 4, с.52].

Многолетний опыт преподавания дисциплины «Химия» в средней школе и в ВУЗАХ позволяет нам утверждать, что к профессии учителя химии предъявляются особенные требования. Это присутствие химического эксперимента как неотъемлемой части урока [7, с.28], практика проведения исследовательских работ с учащимися во внеурочное время [2, с.17], в связи с этим ответственность за здоровье детей. Например, в случае изучения токсичных или взрывоопасных соединений, наличия в группе обучающихся с аллергией.

При этом умение проводить, наблюдать и объяснять химический эксперимент является одним из самых важных компонентов химической грамотности, формируя у учащихся культуру понимания и использования химических веществ, осознанного и безопасного обращения с ними [11; 10, с.904-910]. Изучение исключительно «меловой», «словесной» химии не только бесполезно, но может принести вред и создать формальные, непрочные знания по опыту. Это отмечали в своих работах выдающиеся методисты российской химической школы В.Н. Верховский, Л.А. Цветков и др. [5, с. 152]

Нельзя не отметить значимость владения математическими навыками, необходимыми для объяснения алгоритмов при решении задач, преобразования формул, расчетов при приготовлении растворов.

Кроме того, химия – достаточно сложный предмет и для преподавания, и для понимания учеником. Хотя на протяжении последних лет химию пытаются оттеснить на задворки учебных планов, сокращая часы на изучение дисциплины. Как следствие, маленькая учебная нагрузка по предмету для учителей.

В отчете, расположенном на сайте Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный институт оценки качества образования» (ФИОКО), об оценке образовательных достижений PISA в 2019

и 2020 годах школьников России зафиксирована тенденция снижения показателя по естественнонаучной грамотности у учащихся. В документе отмечается, что результаты России по данному показателю идут вниз на протяжении последних нескольких циклов, причем, начиная с PISA-2015, они стабильно ниже результатов по читательской и математической грамотности. Эта информация достаточно минорна, так как естественнонаучная грамотность является необходимым условием развития цивилизационного общества [12, с. 26] , формирует и развивает у учащихся единую научную картину мира. А учителю готовому к переменам, владение такими инструментами позволит выходить на новое качество образования.

Все вышеизложенное приводит нас к мысли о чрезвычайной важности на сегодняшний день роли учителя химии в школе и повышения интереса талантливой молодежи к профессии педагога. Безусловно, нам хочется видеть среди своих будущих студентов лучших выпускников школ, чтобы подготовить достойную смену старшему поколению учителей. Но вот парадокс! При поступлении на профиль «Учитель биологии и химии» педагогического вуза абитуриенты не сдают химию. В итоге первокурсники не имеют почти никакого представления о химии, и преподаватели вынуждены работать с ними с нуля.

В рамках внутривузовского гранта ФГБОУ ВО Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова «Ресурсы предмета «Химия» в профориентационной работе вуза с абитуриентами в условиях цифровизации. «Посмотри. Попробуй. Поступи»». (№110 от 13 мая 2021 года) на кафедре биологии и химии было проведено исследование состояния проблемы привлечения внимания учащихся 10-11 классов различных школ г. Ульяновска и Ульяновской области, магистров УлГПУ по направлению подготовки «Педагогическое образование» и бакалавров УлГПУ по профилю подготовки «Биология и химия», к профессии учителя химии, к повышению социального статуса и престижа учительского труда.

Опрос, связанный с выбором будущей профессии среди старшеклассников различных школ г. Ульяновска и Ульяновской области, показал следующие результаты. Большинство выпускников уже определилось с выбором профессии, их количество составило 76% от опрошенных.

К сожалению, только 17,6% респондентов рассматривают возможность своего дальнейшего обучения в педагогических вузах страны. Аналогичная тенденция спада интереса к профессии учителя и учителя химии в частности наблюдается во всех регионах Российской Федерации [15, с.315].

Кроме того, изучение ответов выпускников различных школ г. Ульяновска и Ульяновской области продемонстрировало низкую мотивацию к изучению предмета «Химия» (рисунок 1). Так на вопрос: «Заинтересованы ли в более глубоком изучении предмета «Химия»?» ответы выявили низкую мотивацию старшеклассников.

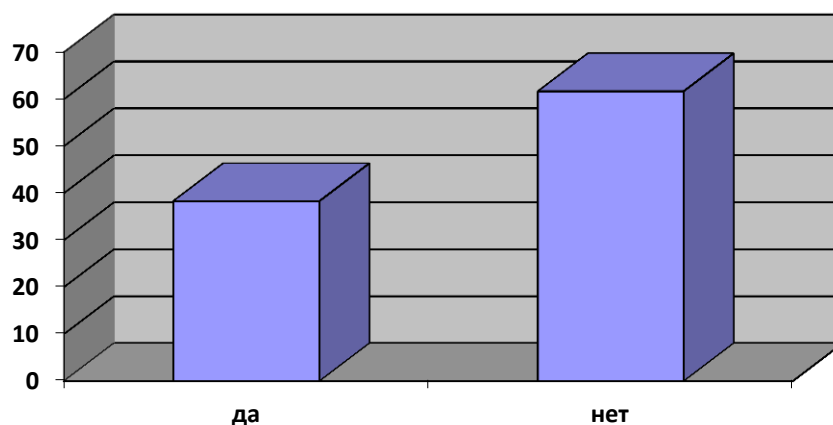


**Рис. 1. Оценка уровня мотивации обучающихся
к изучению предмета «Химия»**

Увы, вышеперечисленные факты свидетельствуют, что опрошенные нами выпускники школ не проявляют повышенного интереса к профессии «Учитель химии». Эта ситуация требует профессионально - ориентированного подхода в обучении химии, профориентационной работы, где акцент должен быть сделан на популяризацию профессии «Учитель» [1, с.17-19; 19, с.4-18].

Несмотря на все перечисленные обстоятельства, ежегодно на естественно – географический факультет УлГПУ поступает небольшая толика выпускников, желающих стать учителем в будущем!

Аудитория первокурсников, конечно же, надо признать - разношерстная. Среди них можно встретить тех, кто поступил в ВУЗ по призванию, ради «корочки», по наставлению родителей, «заодно с друзьями», вынужденно, по стечению обстоятельств и т.п. Поэтому анализируя ответы студентов уже 5 курса УлГПУ направления подготовки «Биология. Химия» на вопрос: «Планируете ли Вы работать в школе по предмету «Химия»» выявляется только 51% желающих связать свою дальнейшую жизнь с педагогической деятельностью (рисунок 2). Это объяснимо, поскольку выбор профессии у многих из них оказался случайным.

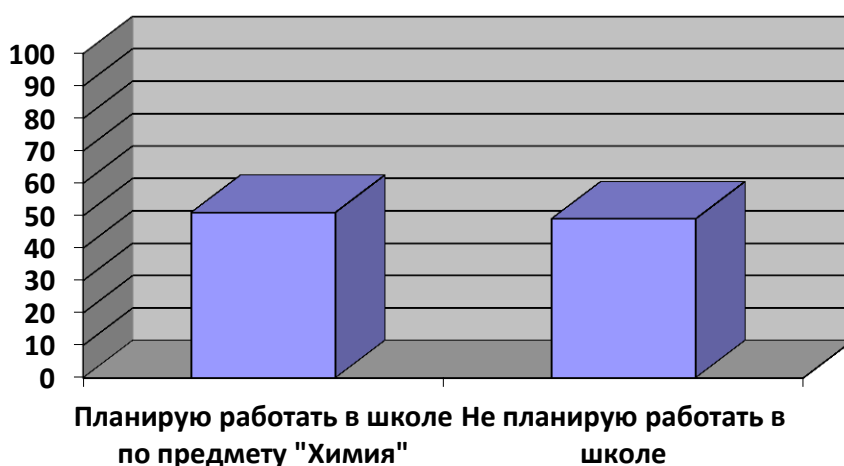


Рис. 2. Анализ профессионального самоопределения выпускников

Дополнительный оптимизм вселяет факт, что 10,42 % бакалавров на старших курсах уже работают в школе предметниками по химии, а 44,7 % выпускников стремятся поступить в магистратуру УлГПУ им. И.Н. Ульянова (профиль «Химическое образование») для своего дальнейшего образования.

Оценка профильного трудоустройства выпускников, к сожалению, выявило 49% респондентов, рассматривающих трудоустройство не в

соответствии с полученным дипломом. При этом из них 53,2% выпускников не смогли объяснить причин нежелания работать в школе.

Как изменить ситуацию? Полагаем, этим заняты умы разных людей [17, с.32]. Федеральные и региональные власти реализуют различные программы помощи и предоставляют льготы молодым учителям. К примеру, единовременная выплата учителям, переехавшим на работу в сельские населенные пункты – 1 миллион рублей, а в Дальневосточном федеральном округе – 2 миллиона рублей, компенсации расходов на оплату жилых помещений, отопления и освещения, правом на получение жилого помещения на безвозмездной основе для педагогов в сельской местности, льготы при оформлении ипотеки. В силу специфики работы учителям предоставляется удлиненный отпуск, причем не в течение всего года, а летом. Впрочем, по договоренности с руководителем школы, часть отпуска можно взять и в иное, каникулярное, время.

Также немаловажным подспорьем для учителей, работающих в сельской местности является специальный федеральный проект "Современная школа". Одной из задач данного проекта является создание Центров образования цифрового, естественно-научного и гуманитарного профилей «Точка роста», чтобы у детей, живущих в сёлах, труднодоступных местах, рабочих посёлках, были равные условия для получения качественного образования. Уже на сегодняшний день открыто в сельской местности и малых городах 2049 таких центров в 50 регионах нашей страны.

Однозначно важны для «укрепления» в своей профессии очные встречи, конкурсы, обмен мнениями, дискуссии для молодых педагогов между собой. Одной из площадок подобных встреч для молодых учителей образовательных организаций различных регионов России и Республики Беларусь стал УлГПУ им.И.Н. Ульянова. Данное мероприятие прошло в ноябре 2022 года в рамках IV межрегионального Форума молодых педагогов «Шаг в профессию-2022».

Фокусируя внимание общественности на обозначенной проблеме, в марте 2019 года президент России В.В. Путин в ходе послания Федеральному собранию предложил запустить проект ранней профориентации школьников «Билет в будущее». Он подчеркнул, что «школа должна отвечать на вызовы времени, тогда и страна будет готова на них ответить» [9, с.23].

В настоящее время данный всероссийский проект стартовал в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова. В технопарке универсальных педагогических компетенций УлГПУ «Учитель будущего поколения России» систематически проводятся встречи со школьниками 6–11 классов. Верим, что проводимые учебно-познавательные занятия образуют ту благодатную почву, которая поможет профессионально-личностному самоопределению ребят.

Таким образом, мы видим, что педагогическим работникам предоставляется государственная поддержка, так как профессия учителя одна из самых благородных и значимых профессий в мире, хотя и не является самой престижной для выпускников школ. Хотелось бы подчеркнуть, что наше государство также привлекает самое широкое внимание общества к вопросам образования, условиям педагогического труда, проводит популяризацию профессии Учителя. Возможно, всё это может изменить выбор профессиональных предпочтений у абитуриентов.

Очевидно, что профессиональный выбор в подростковом возрасте, осуществляется не только как собственное решение выпускников, поскольку они еще не готовы в полной мере осознать все стороны своей будущей жизни и нуждаются в поддержке, советах со стороны взрослых, прежде всего родителей.

Изучение ответов учащихся на вопрос о факторах, влияющих на выбор будущей профессиональной деятельности это подтвердило: 48% старшеклассников отметили важную роль в этом решении семьи. Но были и

такие ребята, которые написали, что родители их не понимают. Второе место среди наиболее значимых факторов, влияющих на выбор профессии по результатам опроса выпускников занимает школа. Ее роль в самоопределении будущей профессиональной деятельности отметили 23,5% старшеклассников (рисунок 3).

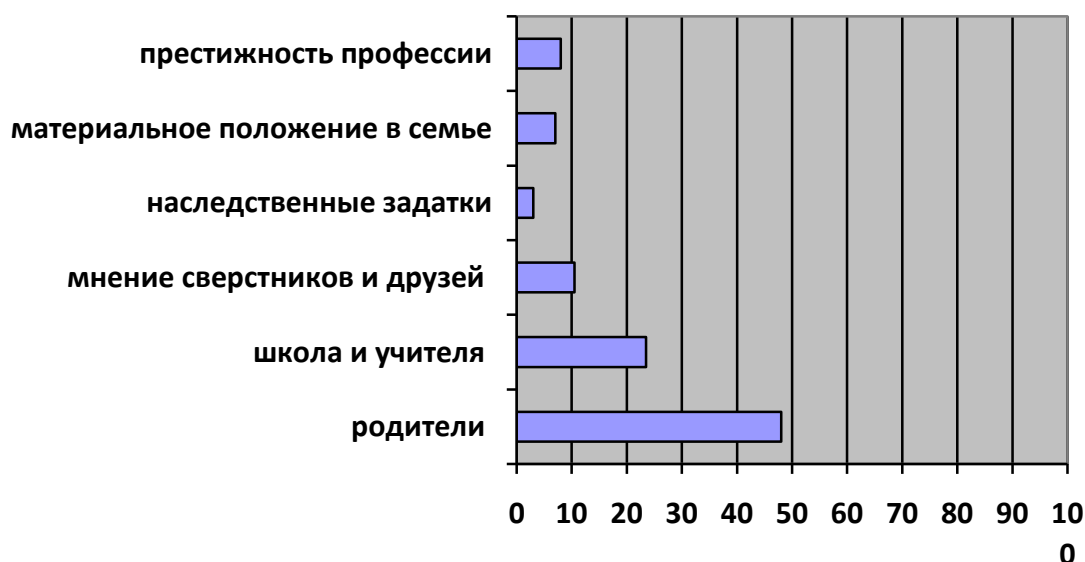


Рис. 3. Факторы, влияющие на выбор профессии у старшеклассников

Безусловно, школа может быть основной платформой для профориентации [14, с.26] и грамотное участие учителей в формировании профессионального самоопределения подростка переоценить трудно. Довольно часто случается, что интерес к отдельному школьному предмету автоматически переносится на будущую профессию, и тогда пятерка по предмету кажется школьнику достаточным основанием для выбора дальнейшего образовательного «маршрута». Подобным же примером эмоционально-окрашенного выбора является поступление в педагогический ВУЗ, основанное на желании подражать любимому учителю.

Таким образом, работа по организации взаимодействия семьи и школы по вопросам профориентации детей рассматривается как наиболее перспективная, помогающая старшеклассникам сделать более осознанный собственный выбор. В том числе в сторону профессии «Учитель химии».

Среди прочих факторов, влияющих на выбор профессии, были: мнение сверстников и друзей, наследственные задатки, материальное положение в семье, ее престижность (рисунок 3).

Очередным из действенных подходов способным вызвать заинтересованность у учащихся к педагогической профессии для осознанного выбора своей траектории «движения к профессии Учитель» на наш взгляд являются: очные встречи с университетом, педагогами, студентами. Роль вуза при этом рассматривается как один из важных элементов в системе подготовки абитуриентов к выбору будущей профессии [18, с. 104; 13, с. 306].

Одним из таких мероприятий является День Химика, известный не только в узких кругах специалистов, но и в широких массах, который ежегодно проводится и в УлГПУ на естественно-географическом факультете. Мероприятие, объединяющее школьников, бакалавров, магистров, преподавателей. Также в числе приглашенных гостей можно встретить и бывших выпускников факультета. Цели праздника, во-первых, обучающая, связанная с проведением и демонстрацией опытов студентами, во-вторых, воспитательная, включающая лекции преподавателей о выдающихся российских химиках. Ну и, безусловно, в- третьих, это - профориентационная работа с будущими абитуриентами. Ценно, что в этом году на Дне Химика выступил призёр Всероссийской олимпиады школьников по химии 2022 года - Селиверстовым Артём, который на конкурсе представлял Ульяновский регион.

Еще одним методом выстраивания траектории «движения к профессии Учитель» бакалавров может быть организация «Круглых столов» с привлечением учителей-предметников, работающих в школе, активных и не безразличных к процессу «омоложения» педагогического состава. Где когорты учителей рассказывают присутствующим о своем опыте работы, о востребованности профессии, об отношении к ней как к любимому делу, об

умении работать в коллективе. Для бакалавров это одна из возможностей получить ответы на актуальные, насущные для них вопросы.

По последним данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) - за последние пять лет (с 2017 по 2022г) показатель престижа профессии учителя в российском обществе вырос на 0,33 балла к значениям 2017 г. (3,19 баллов из 5 возможных). Прослеживаемая динамика, безусловно, рассматривается нами как оптимистичная. Надеемся, что эти результаты приведут абитуриентов к правильному выбору профиля обучения «Учитель химии». А значит, у профессии есть будущее!

Список литературы

1. Бельницкая, Е.А. Система профориентационной работы учителя химии в условиях профильного обучения / Е.А. Бельницкая // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник науч. стат. [Гл. ред. Е.Я. Аршанский]. - Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. - С. 17-19
2. Берестнев А.С. Перспективные возможности экспериментальной деятельности учащихся при изучении химии / А.С. Берестнев // материалы научно-практической конференции. Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе.- Витебск. – 2018. - С. 16-18
3. Вершинин С.И. Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе: дис. д-ра пед. наук / С.И. Вершинин. - М., 1997. - 326 с.
4. Весманов С.В. Перспективы развития профессии учителя: от передачи знаний к конкретным образовательным технологиям / С.В. Весманов, Н.В. Жадько, Д.С. Весманов, В.В. Источников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. - №3(49). – С. 52-60

5. Габриелян О.С. Химия в школе: Что делать? /О.С. Габриелян // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - № 9-1. – С. 149-153.

6. Глобальная конкурентоспособность российского образования: материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова, Ф.Ф. Дудырев, Ю.Н. Корешникова, И.А. Коршунов, С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.К. Нисская, Д.П. Платонова, П.С. Сорокин, Б.М. Таловская, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 112 с. (Современная аналитика образования. №3(20).

7. Давыденко, Л.В. Современный учитель химии на современном уроке / Л.В. Давыденко. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — Т. 0. — Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014.—С.27-30.

8. Касьянова С.Е. Профессиональное самоопределение старших школьников на разных этапах обучения / С.Е. Касьянова // Итоги международной научно-практической конференции «Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации. – Астрахань. – 2017. – С.447-446

9. Костаева Т.В. Профессионально – личностное самоопределение школьников: теоретический аспект/ Вестник науки и образования.- № 8(62). Часть 3. 2019. С. 23-26

10. Леонова В.Е. Современный учитель: сложности профессии / В.Е. Леонова // Конференция АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. - №2. – С.904-910

11. Леташкова Е.В. «Использование информационных технологий на уроках химии», <http://festival.1september.ru>

12. Лисичкин Г.В. Школьное естественно-научное образование в советское и постсоветское время: тенденции и перспективы / Г.В. Лисичкин, И.А. Леенсон // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Педагогическое образование. 2010. № 3. С. 10-27.

13. Лисичкин Г.В. Проблемы подготовки учителей химии в педагогических вузах и университетах / Г.В. Лисичкин, Т.Н.Ромашина // Журнал ВХО им. Д.И. Менделеева. – 1990. – Т.35. - №3. – С. 304-308.

14. Толстикова, Е.С. К вопросу о выборе профессии школьниками / Е.С. Толстикова, Д.Л. Витязева, М.А. Проскурякова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2018. — № 1 (15). — С. 26-28. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/15/1105/> (дата обращения: 25.11.2022).

15. Трикула Л.Н. моя будущая профессия – учитель / Л.Н. Трикула, О.С. Гутник, И.В. Бузакова // материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития науки и современного образования». – Белгород. – 2017. – С.315-317

16. Тыщенко В.А. Особенности взаимодействия Самарского филиала МГПУ и профильных педагогический классов школ самарской области и Якутска / В.А. Тыщенко// Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. - №1(2). – С. 71-73

17. Ушкова Д.А. Тут сошлись смычок и скрипка. «Традиционный общешкольный конкурс «Моя будущая профессия - учитель»: вчера...сегодня...завтра» // материалы научно-практического семинара, посвященного Дню российской науки «Преимственность как фактор развития научно-исследовательских способностей старшеклассников в системе "Школа-ВУЗ»». – Липецк. – 2018. – С.32-35

18. Фещенко Т. С. Подходы к построению университетской модели в работе с Будущим на примере Севастопольского государственного университета / Т.С. Фещенко, О.В. Рогова // Непрерывное образование в

контексте идеи Будущего: новая 467 грамотность: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) /сост. Н. И. Шевченко. – Москва: МГПУ, 2020. – С. 103-107.

19. Цифровизация как драйвер роста науки и образования: монография/ [Андрианова Л.П. и др.]- Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. – 195с.

©Любина Е.Н., Кафиятулина А.Г., 2022

Глава 4.

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ**

Овчаренко Евгения Сергеевна

к.м.н., доцент

Лапина Наталья Викторовна

д.м.н., профессор

Аксенова Татьяна Викторовна

к.м.н., доцент

Карапетов Сергей Артурович

ассистент

Федеральное Государственное Бюджетное
Образовательное Учреждение Высшего Образования
“Кубанский Государственный Медицинский Университет”
Министерства Здравоохранения Российской Федерации

Аннотация: Постдипломного образования врачей-стоматологов всех стоматологических специальностей в Российской Федерации претерпевает существенные изменения, которые заключаются в отказе от системы сертификации и перехода 2026 года на систему аккредитации (ст.69, 100 федерального закона № 323-ФЗ от 21.11.2011). В рукописи рассматриваются проблемы и перспективы развития постдипломного образования врачей-стоматологов в Российской Федерации и особенности работы кафедры стоматологии факультета повышения квалификации и профессиональной подготовки специалистов для осуществления обучения врачей-стоматологов в рамках программы непрерывного медицинского на базе Федерального Государственного Бюджетного образовательного Учреждения Высшего

Образования «Кубанский Государственный Медицинский Университет» Минздрава России.

Ключевые слова: аккредитация медицинских работников, непрерывное медицинское образование, постдипломное образование врачей-стоматологов.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION OF DENTISTS

Ovcharenko Evgenia Sergeevna

Lapina Natalia Victorovna

Aksenova Tatyana Viktorovna

Karapetov Sergei Arturovich

Abstract: Currently, the post-graduate education system of dentists and medical workers of other specialties in the Russian Federation is undergoing global changes, which consist in the refusal of certification, and from 2026 the professional suitability of medical workers will be confirmed only by an accreditation certificate (Articles 69, 100 of Federal Law No. 323-ФЗ dated November 21, 2011). This manuscript will consider the main problems and prospects for the development of postgraduate education of dentists and the stages of the consistent work of the Department of Dentistry of the Faculty of Advanced Training and Professional Training of Specialists to provide training for dentists within the framework of the continuing medical program on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State Medical University of the Ministry of Health of Russia.

Key words: accreditation of medical workers, continuing medical education, post-graduate education of dentists.

1.1 Проблемы современного постградуального образования врачей-стоматологов.

На данный момент происходит важный и весьма непростой этап реформирования Здравоохранение России, который напрямую взаимосвязан с изменениями в постградуальной подготовке врачей. Техническая и технологическая модернизация медицинских учреждений, с одной стороны, требует получения специалистами новых компетенция и умений, а с другой – обучение врачей приобретает характер процесса, сопряженного с новой направлением в системе образования, в которой главной действующей персоной становится сам обучающийся специалист. При этом важным моментом является самообучение и самообразование врачей разных специальностей, что имеет цель получения новых и совершенствование имеющихся у специалистов компетенций [1, с. 5]. Поэтому, самостоятельная работу обучающихся специалистов, направленная на получение новых знаний, умений и видов компетентности определяется целями, значимыми для личности врача в настоящее время и процесс последипломного образования врачей приобретает непрерывный и личностно-ориентированный характер [2, с.1].

Многолетний опыт работы с врачами-стоматологами, обучающихся на курсах повышения квалификации (ПК), профессиональной переподготовки (ПП), а также в клинической ординатуре на кафедре стоматологии факультета повышения квалификации (ФПК) и профессиональной переподготовки специалистов (ППС) Федерального Государственного Бюджетного Образовательного Учреждения Высшего Образования (ФГБОУ ВО) «Кубанский государственный медицинский университет», позволяет выделить основные проблемы и обозначить перспективы образовательного процесса данной категории специалистов. Прежде всего специфика постдипломного обучения врачей-стоматологов связана с различиями в сферах интересов

обучаемых, принадлежащих к различным поколениям [3, с. 29]. Большое количество практикующих врачей-стоматологов, относящихся к «поколению Х» 1963 - 1984 года рождения, отличает некая сдержанность, консерватизм и настороженность в освоении новых технологий, особенно связанных с цифровыми технологиями. Более молодые специалисты, относящиеся к поколению «миллениалов» 1985 - 2000 года рождения очень быстро осваивают работу с новым оборудованием, технологические навыки, в том числе активно применяют в своей практической деятельности цифровые технологии. Врачи, с большим опытом в практической деятельности, склонны к более тщательному и обдуманному анализу каждой клинической ситуации и выбору индивидуальной тактики лечения, предполагающей использование классических методов терапии и доступного оснащения. В отличие от старшего поколения молодые специалисты демонстрируют несколько упрощенный подход к диагностике и выбору порой очень сложного плана лечения, ориентированного на применение современного оборудования и технологий, который зачастую не всегда приносит пациентам удовлетворение от проведенного лечения из-за длительности и дороговизны лечения при этом не последнюю роль играет коммерческая составляющая, определяющая стоимость оказываемых услуг.

Разбор ситуационных клинических задач с врачами-стоматологами разных специальностей на сегодняшний день следует признать наиболее действенным и мотивирующим средством в последипломном образовании специалистов, которое позволяет выявить особенности и разноплановость профессиональных интересов обучающихся. Составление и качественная проработка клинических кейсов с использованием элементов теории принятия решений задача является отправной точкой перехода от исключительно дидактического принципа обучения к эвристическому, способствуя развитию клинического мышления. Также становится понятной и обоснованной роль

преподавателя в системе постдипломного и дополнительного профессионального образования, который должен обладать высоким уровнем клинических, педагогических, а также общекультурных компетенций, которые необходимы для процесса обучения специалистов с большим опытом работы.

В практической деятельности врачей-стоматологов большое значение имеет ее педагогическая направленность, связанная с вопросами профилактики стоматологических заболеваний. Большая часть специалистов стоматологов весьма формально относятся к организации и проведению профилактической и санитарно-просветительной работы, поэтому проведение практических занятий по индивидуальному подбору и корректному применению средств гигиены полости рта по принципам системы iTOP, разработанной профессором Иржи Шедельмайером является искусством, которому необходимо обучать и которое требует постоянного контроля со стороны специалиста, в совершенстве владеющего этим искусством. Также к очень важным вопросам стоматологии является правильная организация диспансерного наблюдения, в процессе которого врач также выступает в качестве авторитетного специалиста, не только оценивающего в динамике состояние пациента, но и воспитывающего у больного готовность к активному сотрудничеству в процессе реализации лечебно-реабилитационных мероприятий [4, с. 25], что особенно перспективно при воспалительных заболеваниях пародонта.

Также важным аспектом обучения врачей-стоматологов всех специальностей является преподавание юридических и организационных вопросов, особенно в связи с внедрением в организацию работы медицинских учреждений принципов страховой медицины, что повлекло за собой развитие контрактных взаимоотношений между пациентом и стоматологической практикой, что сформировало настоятельную потребность в знании вопросов

медицинского права, оформления медицинской документации в письменном и электронном виде, которые весьма важно напоминать обучаемым в процессе разбора ситуационных задач, составленных по мотивам реальных конфликтных ситуаций между пациентами и врачами.

Также очень важной и серьезной проблемой современного последиplomного образования является получение специалистами актуальных практических навыков на базе мультипрофильного аккредитационно-симуляционного центра КубГМУ, а также на многочисленных клинических базах, к числу которых относятся как муниципальные, так и частные стоматологические клиники, оснащенные современным оборудованием и применяющие в повседневной практике новейшие цифровые технологии для диагностики и лечения стоматологических заболеваний. Особое внимание на кафедре стоматологии факультета повышения квалификации (ФПК) и профессиональной переподготовки специалистов (ППС) уделяется практической подготовке клинических ординаторов в условиях медицинских учреждений, так как по данным проведенного анкетирования, около 80% молодых специалистов, зачисляемых в клиническую ординатуру указывают на высокую потребности в реальной клинической практике в связи с несовершенством практических мануальных навыков. Кроме того, этап практической подготовки позволяет сформировать востребованного современным практическим здравоохранением специалиста.

Таким образом, решение описанных выше проблем постдипломного образования врачей стоматологических специальностей требует творческого нестандартного подхода и повседневной активной работы преподавательского состава, осуществляющего процесс постдипломного обучения.

Последиplomное образование врачей в России претерпевает существенные изменения, что связано с рядом обстоятельств. Во-первых, современный этап развития человеческого общества характеризуется

стремительным обновлением знаний и технологий. Этот факт определяет необходимость постоянного образования специалиста в течение всего периода профессиональной деятельности. Эффективность обучения напрямую зависит от особенностей личности самого обучаемого. Способность самостоятельно ставить цели, имеющие отношение к совершенствованию в профессиональной сфере, и формировать индивидуальную образовательную траекторию является чрезвычайно важным навыком, которым должен владеть каждый специалист. Поэтому в процессе последипломного обучения врачей необходимо акцентировать внимание на совершенствовании таких, казалось бы, известных качеств, как умение учиться, умение оперировать фундаментальными и специальными знаниями, умение творчески подходить к решению различных задач. Другими словами, речь идет о формировании и поддержании профессиональной мотивации, которая зависит от индивидуальной потребности в получении новых знаний и навыков, востребованности этих знаний и навыков со стороны общества, а также от востребованности новых специалистов.

Во-вторых, в настоящее время наблюдается усиление известного «конфликта поколений», обусловленного существованием в едином территориально-временном пространстве представителей различных поколений [5, с. 125, 6, с. 158]. Для каждого поколения характерны свои системы ценностей и ментальные коды, что обусловлено различиями исторических периодов и информационных сред, в которых они формировались. В настоящее время самым активным и многочисленным является «Поколение X» (1963-1984 года рождения). Именно его представители доминируют в среде практикующих специалистов и вузовских преподавателей. Меньшая доля приходится на представителей «Поколения беби-бумеров» (1943-1963 года рождения) и «Поколения Y», или «Поколения Миллениум» (1984-2000 года рождения). Серьезным «камнем преткновения»

в общественной, профессиональной и образовательной коммуникации представителей различных поколений является различие в характере восприятия информации. Так, «иксы» отличаются самостоятельностью, прагматизмом, индивидуализмом, глобальной информированностью, тенденцией к обучению в течение всей жизни, значительную роль в восприятии ими новой информации играет эмоциональная составляющая. Представители «Поколения X» выросли на ценностях вербальной культуры, поэтому они достаточно легко усваивают текстовую (вербальную) информацию, их мышление характеризуется последовательностью, восприятие – линейностью. Характерной особенностью «Поколения Y» является уверенность в собственной ценности, отсутствие самостоятельности, желание получать немедленное вознаграждение за проделанную работу, неверие в отдаленную перспективу, его жизнь наполнена стремительными переменами, связанными с резким возрастанием объема информации и развитием информационно-коммуникационных технологий. Представители этого поколения отличаются нелинейным, «клиповым», восприятием мира [7]. Для них характерен визуальный, или аббревиатурный, тип мышления, который ускоряет реакцию при анализе поступающей информации, позволяет быстро решать поставленные задачи, формирует способность делать многие вещи одновременно и защищает мозг от ненужной информации и перегрузок. Вместе с тем «визуалы» не способны длительно концентрироваться на информации, не могут воспринимать большие объемы информации и решать сложные задачи, требующие анализа целостной картины воспринимаемой информации. Сниженный уровень вербального восприятия затрудняет их способность к аналитической деятельности и изложению своих мыслей, а также влечет за собой риск подверженности манипуляциям и влиянию извне.

Изложенное выше поясняет необходимость существенного пересмотра методик преподавания на современном этапе последипломного образования

врачей с учетом типа мышления обучаемой аудитории, что достаточно непросто в связи с разнообразием возрастных категорий обучающихся, принадлежащих к различным поколениям. Кафедра стоматологии ФПК и ППС ФГБОУ ВО КубГМУ на протяжении более 25 лет формирует опыт преподавания врачам-стоматологам, обучающимся по программам клинической ординатуры, а также циклов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Важной задачей своей повседневной деятельности преподаватели кафедры считают развитие комплементарности позитивных характеристик вербального и визуального мышления у обучаемых. Лекционный материал и материалы для самостоятельного изучения в рамках дистанционного образования включают тщательно структурированную на смысловые блоки вербальную (текстовую) информацию, которая дополняется образной (схемы, рисунки, фотографии, фильмы и т.д.). При проведении семинарских занятий большое внимание уделяется разбору ситуационных задач, составляемых на основании реального клинического опыта обучающихся и обучаемых. Разбор сопровождается обсуждением значимых вопросов фундаментальных и клинических дисциплин, которые позволяют провести целостный и всесторонний анализ каждой кейс-ситуации, а также выбрать рациональный вариант ее решения. Такой подход призван преодолеть доминирующую тенденцию клипового типа мышления – увлечение технологиями в отрыве от фундаментальных знаний. Практические занятия, проводимые в Центре практических навыков КубГМУ и на клинических базах, нацелены на освоение обучаемыми базовых навыков и новых технологий, необходимых в повседневной деятельности врачей-стоматологов различных специальностей. Особое внимание уделяется отработке навыков комплексного обследования и ведения стоматологического больного с участием команды специалистов стоматологического профиля и привлечением врачей других специальностей. Важным моментом при этом

является освоение регламента клинических рекомендаций (протоколов) при ведении пациентов с различными видами стоматологической патологии. Акцент делается на заболеваниях, вызывающих наибольшие сложности при диагностике и лечении: воспалительные заболевания пародонтального комплекса, слизистой оболочки рта, заболевания височно-нижнечелюстного сустава, патология прикуса, дефекты челюстно-лицевой области и т.д. Формирование высококвалифицированного специалиста с выраженным уровнем профессиональной компетентности неразрывно связано с воспитанием высоконравственной личности, что позволяет врачу преодолевать и предупреждать негативные последствия «конфликта поколений». Поэтому во время обучения разбираются вопросы профессиональной этики и деонтологии, приобретшие в последние годы особое звучание.

Таким образом, современный этап развития последипломного образования врачей-стоматологов связан с реформацией системы преподавания, что предъявляет особые требования к деятельности учреждений, занимающихся постдипломной подготовкой специалистов.

1.2 Анализ особенностей системы постдипломного обучения врачей-стоматологов в рамках программы непрерывного медицинского образования на кафедре стоматологии факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в Федеральном Государственном Бюджетном Образовательном учреждении Кубанского Государственного Медицинского Университета Министерства Здравоохранения Российской Федерации

В 2017 году запущен пилотный проект по реформированию отечественного здравоохранения и медицинского образования в нашей стране, который заключается в переходе от сертификации к аккредитации медицинских специалистов, а также от повышения квалификации один раз в

5 лет к непрерывному медицинскому образованию (НМО). В настоящее время нормативная законодательная база в данном отношении полностью не определена и разнообразная информация в сети «Интернет», которая весьма противоречива. Сложившаяся ситуация привела к тому, что у врачей сформировалось ошибочное представление в отношении будущих изменений в реализации программ дополнительного профессионального образования (ДПО), в том числе, в связи с сертификацией и аккредитацией специалистов [7, с. 17]. Проведя анализ действующих федеральных законов и нормативных актов, можно сделать, можно сделать следующие выводы:

1) На данный момент реализация программы ДПО врачей-стоматологов (профессиональной переподготовки (ПП) и повышения квалификации (ПК)) осуществляется в том же формате, что и раньше без каких-либо нововведений. Выдача или продление срока действия сертификата специалиста на пятилетний срок после освоения программы ПК (144 часа) будет осуществляться до 1 января 2021 года с сохранением их действия до истечения указанного в них пятилетнего срока (в том числе сертификаты специалиста, датированные декабрем 2020 года будут сохранять свое действие по декабрь 2025 года, а их обладатели до этого срока не должны будут проходить аккредитацию). Что касается ПП (504 часа), то в соответствии с приказом Минздрава России от 25.02.2016 года № 127 н [8, с. 1], выдача сертификата специалиста с пятилетним сроком действия после освоения программ ПП предусмотрена только до конца 2017 года, а с 1 января 2018 года врачи, которые успешно прошли программу ПП должны будут проходить первичную специализированную аккредитацию;

2) Согласно Федеральному закону № 323-ФЗ «Об основах здоровья граждан в Российской Федерации» [9, с. 1], переход к процедуре аккредитации специалистов осуществляется поэтапно с 1 января 2016 года по 31 декабря 2025 года включительно. Сроки и этапы указанного перехода, а

также категории лиц, подлежащих аккредитации специалистов, утверждены вступившим в силу 28.03.2016 года приказом Минздрава России от 25 февраля 2016 г. № 127. При этом, Положение, устанавливающее порядок организации и проведения аккредитации специалиста, пока не утверждено в установленном порядке, имеет статус проекта и находится в обсуждении.

3) Непрерывное медицинское образование в связи с отсутствием нормативной базы предполагается ввести в полном объеме с 2021 года с учетом результатов продолжающегося в настоящее время пилотного проекта в виде реализации модели отработки основных принципов НМО с участием ограниченного количества государственных Вузов и врачей на добровольной основе. Необходимость реализации повышения квалификации в рамках НМО по принципу: 50 кредитов в год и 250 кредитов за пятилетний период как обязательное условие аккредитации ни одним нормативным актом в настоящее не определена. Данная информация относится только пока к упомянутой выше модели (на период до 2020 года) и приведена на сайте Координационного совета по развитию непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России в следующей редакции: «В переходный период (с 2016 по 2020 год включительно) врачи получают сертификаты по существующей системе (в том числе по модели НМО). Но после получения последнего сертификата (ПК 144 часа), со следующего года должны будут накапливать по 50 кредитов в год по системе НМО. Для последующей аккредитации по специальности врач должен набрать за 5 лет 250 кредитов. К сожалению, из информации, представленной на данном сайте, пока остается неясным, каким образом могут врачи «накапливать» по 50 кредитов уже начиная с текущего года выпускники стоматологических ВУЗов, которые пройдут первичную аккредитацию, а также врачи с сертификатом (144 часа), срок действия которого истекает в 2020, чтобы к

2021 года иметь 250 кредитов, необходимых для прохождения процедуры аккредитации. Осуществлять подобные «накопления» в рамках НМО, основные принципы которого пока только отрабатываются в рамках пилотного проекта, рассчитанного до 2020 года, невозможно, в том числе, и по причине отсутствия в настоящее время достаточной и доступной для обучающихся базы данных, необходимых для полноценного повышения квалификации, тем более, по индивидуальной образовательной траектории, составленный на основе личных пожеланий.

По мнению большого количества исследователей, непрерывное медицинское образование позволяет врачу постоянно совершенствоваться в течение всей жизни, непросто поддерживать уровень имеющихся знаний и компетенций, но и приобретение новых, идущих ногу с современными технологиями и достижениями в медицине.

В 2017 – 2021 годах на кафедре стоматологии факультета повышения квалификации (ФПК) и профессиональной переподготовки специалистов (ППС) ФГБОУ ВО КубГМУ Министерства Здравоохранения России на курсах повышения квалификации (ПК (144 часа)), профессиональной переподготовки (ПП (507 часов)) и курсах в рамках программы непрерывного медицинского образования (НМО (36 часов)) по всем стоматологическим специальностям прошли обучение 2542 врача-стоматолога.

Из них за 5 лет на курсах ПК проучились –1753 человека (в 2017 году – 388 курсантов, в 2018 году 470 – курсантов, в 2019 г. – 351 врач-стоматолог, в 2020 г. – 298 слушателей курсов ПК; 2021 году – 246 курсантов); по ПП (507 часов) за прошедшие 5 лет обучение прошли всего 100 врачей-стоматологов, потому что получение каждой новой стоматологической специальности требует набора от 144 до 250 часов в рамках программы НМО по каждой специальности, что с экономической и временной точки зрения не для

каждого доктора возможно, поэтому обучение на курсах профессиональной переподготовки постепенно изживает себя и об этом четко говорит статистика, если по программа ПП (504) часа за 2017 и 2018 годы проучились 100 человек по разным стоматологическим специальностям, то с 2019 по 2021 год никто обучение не проходил. В рамках пилотного проекта по НМО, который был запущен в 2017 году и по настоящее время постепенно произошел переход на данную систему постдипломного образования в рамках НМО с последующей процедурой аккредитации врачей-стоматологов обучились 689 курсантов: 83 человека – в 2017, 58 курсантов – в 2018 году, 183 человека – в 2019 году, 97 курсантов – в 2020 году и 268 человек – в 2021 году и показатели роста числа слушателей курсов НМО (36 часов) за последние 5 лет значительно увеличились в 3 раза по сравнению с количеством врачей-стоматологов, проходивших обучение в рамках программы НМО (36 часов) в 2017 году. Такая тенденция указывает на постепенную перестройку системы постдипломного образования врачей-стоматологов.

Проводя сравнительный анализ количества врачей-стоматологов, прошедших обучение на курсах 144 и 36 часов за последние 5 лет (2017 – 2021 года), наглядно видно, что в приоритете для врачей-стоматологов остаются такие специальности как «стоматология терапевтическая» (860 человек) и стоматология общей практики (639 человек). Из общего числа врачей-стоматологов терапевтов в рамках НМО за 5 лет обучение прошли 283 курсанта, а по стоматологии общей практики – 109 курсантов (рис.1).

**Сравнительный анализ количества врачей-стоматологов, прошедших
обучение на циклах НМО (36 часов) и НМО ПК (144 часа)
в 2017 – 2021 гг. на кафедре стоматологии ФПК и ППС.**

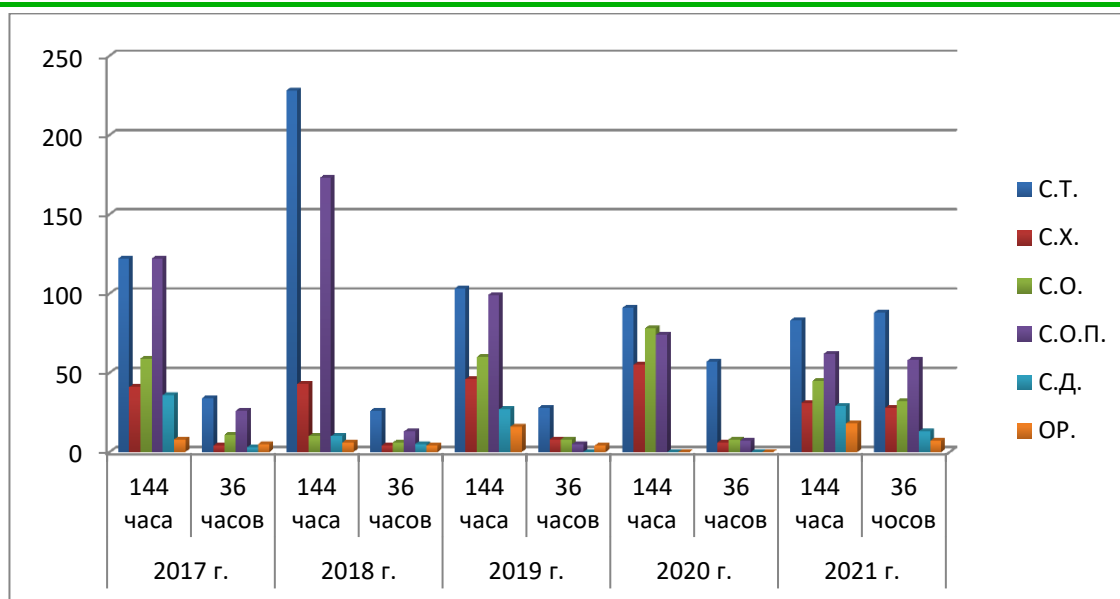


**Рис. 1. Примечание: С.Т. – стоматология терапевтическая;
С.Х. – стоматология хирургическая; С.О. – стоматология
ортопедическая; С.О.П. – стоматология общей практики;
С.Д. – стоматология детская; ОР. – ортодонтия**

В связи с отсутствием полноценной законодательной базы, наличием запутанной и непонятной информацией в сети «Интернет», отдаленностью большого количества регионов нашей страны от центральных Вузов и невлаждением докторами старшего возраста компьютерными технологиями и психологической неподготовленностью врачей к системе НМО [10, с. 26], привело к количественному спаду врачей-стоматологов, обучающихся в рамках НМО на 30% (на 35 курсантов в 2018 году проучилось меньше, чем в 2017 году), а в 2019 году наоборот наблюдается положительная динамика роста врачей-стоматологов, обучающихся в рамках программы НМО (36 часов) на 70% - 183 человека, по сравнению с 2018 годом. В 2020 году наблюдался спад слушателей по данным циклам (36 часов) на 50 % - 97 человек, в связи большим количеством курсантов, желающих в данный период продлить свои сертификаты по специальностям стоматологическим в

2020 году, так как с 2021 года система сертификации врачей-стоматологов утратила свое значение, а в 2021 году количество курсантов, проходящих обучение на курсах 144 часа (246 человек) и 36 часов (268 человек) вышло практически на одинаковый уровень. «Классическая» система постдипломного образования для врачей-стоматологов остается актуальной в настоящее время, так как большое количество курсантов в возрасте 40 лет и старше продолжает обучаться в том же формате, что и раньше, предпочитая обучение ПК НМО (144 часа) продолжительностью 4 календарные недели (рис.1).

Одновременно с этим система НМО имеет положительные аспекты: обновление знаний врачей происходит постоянно и ежегодно, при этом врач сам выбирает учебное учреждение и тематику лекционных и практических курсов, которые ему действительно необходимы, уменьшение сроков пребывания на курсах, особенно молодым специалистам и докторам, имеющих несколько мест работы. Анализирую полученные данные, можно сделать вывод, что обучение в рамках системы НМО имеет определенные сложности, связанные с недоработкой законодательной базы, необходимостью освоения новых методов преподавания и психологической неподготовленностью медицинского сообщества, что в свою очередь ставит перед профессорско-преподавательским составом кафедры новую задачу: сформировать у врачей-стоматологов мотивацию к новым образовательным формам обучения, улучшая качество лекционного и интерактивного материала и создавая психологическую готовность к обучению в системе НМО.

Список литература

1. Романцов М.Г. Российское национальное медицинское образование на этапе его реформирования / М.Г. Романцов, И.Ю. Мельникова, О.В. Шамшева. – Текст: электронный // Российское медицинское образование.

– 2014. - № 1. – Режим доступа: URL: <https://www.rosmedobr.ru/journal/2014-god/> (дата обращения 09.02.2021).

2. Зорин К.В. Проблемы организации личностно-ориентированной модели развития здравоохранения, образования и работы врача / К.В. Зорин. – Текст: электронный // Российское медицинское образование. – 2019. - № 1. – Режим доступа: URL: <https://www.rosmedobr.ru/journal/2019-god/> (дата обращения 09.02.2021)

3. Тенхунен П.Ю. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации [Текст] / П.Ю. Тенхунен, Ю.А. Елисеева // Интеграция образования. – 2015. - Т. 19, № 4. – С. 28 – 34.

4. Зиньковская Е.П. Значение комплаенса в стоматологической практике и анализ факторов, влияющих на комплаентность пациентов / Е.П. Зиньковская, Е.В. Честных, Л.А. Горева, Е.Л. Захарова, А.А. Авакян. – Текст: непосредственный // Тверской медицинский журнал. _ 2020. – Выпуск № 3. – С. 25-34.

5. Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный X / Е. Шамис, Е. Никонов // М.: Издательский дом Университета «Синергия», 2017. – 140 с.

6. Шамис Е. Теория поколений. Стратегия Беби-бумеров / Е. Шамис, Е. Никонов // М.: Издательский дом Университета «Синергия», 2017. – 255 с.

7. Ющук, Н.Д. Непрерывное обучение врачей – требование современной практики здравоохранения / Н.Д. Ющук, Ю.В. Мартынов // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2013. - №1. – С. 16-26.

8. Приказ Минздрава России от 25 февраля 2016 г. № 127 н «Об утверждении сроков и этапов аккредитации специалистов, а также категорий лиц, имеющих медицинское, фармацевтическое или иное образование и подлежащих аккредитации специалистов».

9. Федеральный закон от 21.11.11 г. «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации» №323-ФЗ.

10. Бабичева, О.В. Результаты анкетирования врачей по вопросу непрерывного медицинского образования / О.В. Бабичева, Н.В. Иванова // Материалы IX региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием «Инновации в образовании». – Краснодар, 2018. - С. 26 – 29.

УДК 37.013

Глава 5.

**СИСТЕМА ОНЛАЙН-ПРОКТОРИНГА КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ
АКАДЕМИЧЕСКОГО МОШЕННИЧЕСТВА**

Хайруллина Динара Дилшатовна

к.филол.н., доцент

Базарова Лилия Вязировна

к.филол.н., доцент

Гилязева Эмма Николаевна

к.филол.н., доцент

Мазаева Татьяна Викторовна

старший преподаватель кафедры филологии

Набережночелнинский институт

Казанского (Приволжского) федерального университета

Аннотация: Проблема академического мошенничества, проявляющегося в форме списывания, использования электронных средств связи и других вспомогательных средств в ходе контроля знаний, является актуальной для современного вузовского образования. В настоящей статье раскрыто понятие академического обмана в студенческой среде, проанализированы причины подобного поведения студентов, исследовано и обосновано использование системы прокторинга как средства выявления нарушений при сдаче онлайн-экзаменов. В данном обзоре систематизированы виды прокторинга, их преимущества и недостатки, основные условия для успешной сдачи экзамена с помощью прокторинг системы.

Ключевые слова: дистанционная форма, академический обман / мошенничество, система прокторинга, онлайн-экзамен, информационные технологии.

**ONLINE PROCTORING SYSTEM AS A MEANS
OF DETECTING ACADEMIC FRAUD**

Khairullina Dinara Dilshatovna

Bazarova Liliya Vyazirovna

Gilyazeva Emma Nikolaevna

Mazaeva Tatyana Viktorovna

Abstract: The problem of academic fraud, which involves cheating, the use of electronic communication devices and other aids during exams, is urgent for contemporary higher education. This article reveals the concept of the academic fraud in the student environment, analyzes the reasons for such student behavior, explores and justifies the use of proctoring system as a means of detecting violations when taking online exams. The short review systematizes types of proctoring, their advantages and disadvantages, the main conditions for successfully passing the exam using proctoring system.

Key words: distance education, academic fraud / cheating, proctoring system, online exam, information technologies.

Введение

Во время продолжающейся пандемии коронавирусной болезни-2019 (Covid-19) высшие учебные заведения по всему миру перевели студентов на дистанционную форму обучения из-за возникновения угрозы распространения инфекции. Однако для многих университетов и преподавателей, которым не хватало опыта и знаний в разработке и проведении онлайн-курсов, данный быстрый и радикальный образовательный переход стал очень сложным [1, 2], в связи с чем возникла некоторая тревожность в отношении качества обучения

и оценивания успеваемости студентов [3]. Поскольку университеты и преподаватели не уделяли достаточного внимания методам оценивания в начале пандемии [4], впоследствии неподготовленное проведение онлайн-экзаменов с использованием того же инструмента, что и для традиционного обучения, привело к увеличению количества случаев списывания студентов. Чтобы уменьшить возможности списывания в последующие сроки, многие университеты внедрили онлайн-системы прокторинга экзаменов, представляющие собой преимущественно коммерческие продукты с относительно высокими ценами.

Спрос на онлайн-образование и онлайн-экзамены быстро рос, в области педагогики и образовательных технологий постепенно появлялись исследования, изучающие проблемы академического обмана в условиях организации дистанционного обучения [5, 6, 7, 8], эффективность онлайн-продуктов прокторинга и их различные технические характеристики и функции [9], преимущества и недостатки их использования [10, с. 71; 4] и др.

Трудно сказать, перевешивают ли преимущества современных технологий их риски, но в условиях продолжающейся пандемии Covid-19 у университетов не было лучшей альтернативы для сдачи зачетов и экзаменов, чем использование систем онлайн-прокторинга на основе технологий искусственного интеллекта.

Треугольник академического мошенничества

Академический обман – в широком смысле любая попытка обучающегося обманом получить признание за академическую работу, выполненную не им самим [11]. В отечественной и зарубежной литературе, посвященной проблемам образования, встречается несколько терминов для обозначения явления академического обмана: «академический обман» (англ. “academic fraud / deception”), «академическая нечестность» (англ. “academic

dishonesty”), «академический проступок» (англ. “academic misconduct”), академическое мошенничество» (англ. “academic cheating”) и др., используемые, как правило, в качестве синонимов [7, с. 66]. Согласно данным исследований, проведенных в Америке, Европе и России, во время обучения в университете к академическому мошенничеству прибегают более 50% студентов [12, с. 32], несмотря на множество негативных последствий:

- 1) завышенные оценки, следовательно – снижение качества в образовании, выпуск неквалифицированных специалистов;
- 2) запятнанная репутация вуза в связи с общественным мнением о безнаказанности академического мошенничества;
- 3) низкая производительность труда или обман выпускника в дальнейшем на месте работы и др. [8, с. 94-95]

Нечестность в учебе, к которой можно отнести плагиат, списывание, несанкционированную помощь других студентов в выполнении заданий или в сдаче экзаменов и др., возникает по разным причинам, включая чувство незаинтересованности предметом, неподготовленность по теме, а также представление о том, что «нечестное» поведение не будет наказано в случае обнаружения [13].

Первоначально используемую для объяснения махинаций в области бизнеса, концепцию «треугольника мошенничества» для диагностики мотивов обмана обучающихся применил Д. Беккер [14]. Треугольник мошенничества – это схема, используемая для объяснения причин, стоящих за решением человека прибегнуть к обману для получения личной выгоды. Он состоит из трех компонентов: возможности, стимула и рационализации. Все три названных элемента присутствуют в каждом случае академического мошенничества [15].

Стимул, исходящий от самих учащихся (внутреннее давление) или со стороны ожиданий других лиц, таких как родители, однокурсники и др., а также тяжелая рабочая нагрузка в рамках сложной учебной программы (внешнее давление) могут способствовать обманному поведению [5]. Списывание снижается, когда в учебной среде формируется мотивация к получению реальных знаний, овладению умениями и навыками, а не заикленность на результате или оценке [16, 17 с. 102]. Студенты, внутренне мотивированные на освоение профессии, посвящают обучению больше времени, а это означает, что они пытаются учиться осознанно ради понимания предмета, ради собственной необходимости, а не ради оценок, родителей, диплома. Такие студенты имеют хорошие отношения с преподавателями, а вероятность мошенничества для них ниже, чем для студентов, которые менее мотивированы. Одной из самых важных причин, влияющих на студенческое решение обмануть, является социальное давление. Психологи отмечают, что студенты, которые считают, что их сверстники не одобряют академический обман, с меньшей вероятностью обманут, и наоборот.

Второй элемент треугольника мошенничества – возможность, относится к способности участвовать в нечестном поведении из-за отсутствия или недостаточности мер контроля для его предотвращения. Учебная среда, в которой отсутствуют четкие правила и наказание за списывание, предоставляет возможность для академической нечестности [5, 18], то есть мошенничество возможно, когда в системе есть слабое место, которое может использовать в своих целях любой студент. Неудивительно, что на экзаменах, где плохо контролируют, многим студентам трудно сопротивляться искушению списать, благодаря целому ряду возможностей, включая доступ к онлайн-ресурсам, общение с другими и даже сдачу экзаменов за кого-то другого [18].

Последний элемент треугольника мошенничества – рационализация, дающая учащимся возможность увидеть, что обманное поведение не противоречит их личному этическому кодексу, то есть это способность оправдать «законность» своих действий перед самим собой. Университетам сложно найти эффективные способы влияния на причины мошенничества, связанные с ценностями и этикой, которые кроются в получении выгоды всегда и везде, моральном уровне современного общества, конкурентоспособности и личном успехе. Достижение цели любой ценой, сделка со своей совестью, выбор пути наименьшего сопротивления ведет к обесцениванию традиционных человеческих и общественных ценностей и этических норм.

Рассмотрим условия для случаев академического мошенничества студентов на примере сдачи экзамена (Рис. 1). Давление на студента (первая сторона треугольника) может оказать необходимость представить работу в определенные сроки с нужным процентом правильных ответов, страх получить неудовлетворительную оценку, боязнь потерять право на получение стипендии и др. Вторая сторона треугольника создается возможностью получить доступ к ответам на экзаменационные вопросы, используя современные гаджеты и Интернет, снисходительным отношением в вузе к академической нечестности и др. При этом студент всегда может оправдать себя высказываниями «Так действуют все мои однокурсники», «Преподаватель нам не объяснял этого», «Мне не хватило времени», «Преподаватель редко замечает списывание», «Это неважный предмет» и др. Если студент способен оправдать использование нечестных способов перед самим собой, найти для этого аргументы и извинения, то он совершает академическое мошенничество. Это третья сторона, которая представляет собой этическую составляющую треугольника.



**Рис. 1. Треугольник академического мошенничества
при сдаче онлайн-экзамена**

Вероятность мошенничества гораздо выше, когда давление и предполагаемые возможности высоки, а личная честность низкая. Доказано, что на онлайн-экзаменах обманывают чаще, чем на традиционных очных [13]. При рассмотрении трех упомянутых ранее элементов треугольника мошенничества кажется разумным ожидать, что, хотя стимулы могут быть одинаковыми в двух типах обучающей среды, возможностей для мошенничества больше в онлайн-среде. Однако независимо от того, проводятся ли курсы онлайн или очно, студенты указывают, что прокторинг является основным фактором предотвращения списывания на экзаменах [19].

Системы онлайн-прокторинга: преимущества и недостатки

Программное обеспечение для онлайн-прокторинга, впервые созданное в Америке в 2008 году, в настоящее время стало чрезвычайно

распространенным явлением в высших учебных заведениях по всему миру, особенно после того, как пандемия Covid-19 заставила многие университеты перевести обучение на онлайн-режимы. Сегодня имеется немало крупных организаций, предоставляющих услуги онлайн-прокторинга, таких, как Kryterion и ProctorU в США или ProctorExam в Европе. Самыми крупными компаниями в России, которые занимаются разработкой и внедрением прокторинговой системы, считаются «Экзакус» и ProctorEdu. Именно их услугами пользуются большинство топовых российских вузов, таких как СПбГУ, НИУ ВШЭ, МФТИ, РАНХиГС, МГИМО, МИСиС, КФУ, ЮФУ и др.

До вспышки Covid-19 преподаватели следили за поведением обучающихся во время традиционных экзаменов в аудитории и не позволяли им взаимодействовать друг с другом и использовать смартфоны или другие вспомогательные средства хранения и передачи информации (учебники, конспекты, шпаргалки и др.). И студенты, и преподаватели вполне привыкли к этой практике, существенно укоренившейся в педагогической культуре вуза. Наказание студентов, пойманных на списывании на экзаменах, не было распространенным явлением, поскольку меры контроля в целом были эффективны для предотвращения неправомерных действий студентов.

В весеннем семестре 2020 года преподаватели были вынуждены проводить занятия в режиме реального времени с использованием Zoom, Skype и Microsoft Teams. Данные сервисы также позволяли преподавателям видеть своих студентов во время онлайн экзаменов, поэтому многие решили оставить их в качестве открытого экзаменационного пространства. Однако, поскольку студенты неправильно устанавливали свои веб-камеры, было трудно понять, читают или рассказывают они ответ на вопрос, пользуются ли другими устройствами (смарт часы, микронаушники, мини Wi-Fi камеры и др.), бумагами или книгами. Естественно, что такая среда создавала многочисленные возможности для списывания. Студенты могли тайно делать

снимки экрана и передавать их своим сверстникам, чтобы те делились экзаменационными вопросами и ответами, иногда используя онлайн-приложения для обмена сообщениями или даже смартфоны. Соответственно, многими преподавателями отмечалось завышение оценок на онлайн-экзаменах и частые случаи подозрительных результатов (к примеру, слишком схожие ответы на экзаменационные вопросы). Эта ситуация привела к увеличению количества жалоб как со стороны преподавателей, так и со стороны честных студентов, беспокоящихся о том, что онлайн-оценивание несправедливо. В ответ на это многие образовательные учреждения внедрили систему онлайн-прокторинга.

Прокторинг – это высокотехнологичная процедура, а не просто видеозапись с экрана и рабочего стола. В ее основе – умный алгоритм, обнаруживающий любые запрещенные действия перед и во время экзамена, обращающий внимание на изменения в поведении студента, которым преподаватель может и не придать значения. Наблюдение ведется из трех источников: аудио-, видеопоток и запись экрана рабочего стола.

Если преподаватель принимает экзамен в аудитории, то он должен одновременно осуществлять и работу преподавателя, и работу контролера (слушать отвечающего и следить за ходом подготовки других: подсказывают ли они друг другу, куда отводят взгляд, пользуются ли вспомогательными средствами), при этом внимание, скорость и качество работы преподавателя неизбежно снижаются. В случае использования системы прокторинга контроль за соблюдением правил сдачи зачета или экзамена берет на себя программа и специально обученные люди – прокторы, что делает процесс качественнее и эффективнее, чем обычный экзамен в университетской аудитории.

Основные сферы применения прокторинга в ВУЗе:

1. Сдача экзаменов онлайн:

- текущих экзаменов для студентов;
- вступительных экзаменов для абитуриентов (в частности из других стран или регионов).

2. Проведение олимпиад, всероссийских диктантов и других онлайн мероприятий вуза (рост зарегистрировавшихся и принявших участие).

Важно соблюдать определенные условия для успешной сдачи экзамена с помощью прокторинг системы, среди которых можно выделить следующие:

- своевременная и добросовестная подготовка к экзамену;
- наличие отдельного помещения с хорошим освещением, без посторонних шумов;
- ограничение доступа посторонних лиц;
- наличие стационарного компьютера или ноутбука;
- предварительный контроль оборудования (настройка веб-камеры и микрофона);
- установка современной операционной системы (Windows 7, Windows 8, Windows 8.1, Windows 10 или Mac OS X Yosemite 10.10 и выше);
- использование актуальной версии браузера Google Chrome или Яндекс Браузер;
- наличие и скорость интернет-соединения (не ниже 1 Мбит/сек) и др.

Очевидными преимуществами системы прокторинга являются:

- невозможность пройти тест (зачет, экзамен) без реальных знаний;
- сокращение временных затрат;
- экономия финансовых ресурсов;
- доступность и гибкость;
- возможность сдавать экзамен в любом месте и с любого компьютера;
- академическая прозрачность и качество онлайн экзамена;
- исключение субъективной оценки;

- снятие некого психологического барьера между студентами и преподавателями;
- быстрое получение результатов;
- минимизация коррупционных проявлений и др.

К недостаткам системы можно отнести:

- технические проблемы (проблемы с качеством и областью видимости, «мыльность» изображения, трудность заметить все, что происходит во время сеанса и др.);
- давление и стресс тестируемых и их влияние на производительность;
- необходимость чрезмерной «ручной» работы из-за возможности машинных ошибок;
- отсутствие обучения среди пользователей системы;
- высокие затраты на эксплуатацию программы;
- безопасность и конфиденциальность и др. [20, с. 131]

Стоимость онлайн-экзамена в России по предоставляемым данным одной из прокторинговых организаций колеблется от 100 до 300 руб. за 1 час в расчете на каждого студента [20, с. 131]. Очевидно, что далеко не все учебные заведения в нашей стране пока могут обеспечить такую часть расходов на прокторинг.

Многих беспокоит вопрос сохранности конфиденциальности получаемых прокторинговыми системами данных. Несмотря на то, что прокторинговые компании гарантируют полную передачу получаемых данных учебному заведению и удаление их на своих серверах (к примеру, через 30 дней), в договоре об оказании услуг есть пункт, что в случае слияния/покупки сторонней организацией данной компании, последняя передает свои данные покупателю. Заметим, что собираемые данные являются биометрическими данными (лица, глаза). Отрицательная реакция со стороны студентов подкрепляется их восприятием онлайн-прокторинга в качестве

вторжения в личную жизнь. Также делается акцент на том, что не у всех иностранных студентов в чужой стране есть компьютерное обеспечение, поддерживающее прокторинговую систему, и идеальное интернет-соединение, которое всегда исправно работает.

Существуют следующие виды прокторинга:

1. Синхронный прокторинг с проктором – самый точный и ресурсоемкий вид. За ходом экзамена в режиме реального времени онлайн наблюдает проктор, в задачи которого входит идентификация личности студента, контроль за соблюдением процедуры экзамена, в случае необходимости комментирование действий студента письменно в специальном чате (предупреждения, замечания), наблюдение за несколькими студентами одновременно, прерывание экзамена, в случае возникновения нарушений.

Синхронный прокторинг можно также подразделить на:

а) синхронный внешний прокторинг, когда за ходом экзамена в режиме реального времени онлайн наблюдает сторонний проктор, обеспечивающий прозрачность проведения экзамена;

б) синхронный внутренний прокторинг, когда за ходом экзамена в режиме реального времени онлайн наблюдает специально обученный сотрудник университета.

2. Асинхронный прокторинг с постпроверкой – наименее затратный по ресурсам вид прокторинга, не требующий согласования графиков прокторов и предполагающий выборочную перепроверку видеозаписей. Идентификация личности и весь ход экзамена обеспечивается программно: система в автоматическом режиме отслеживает некоторые запрещенные действия и в случае нарушений помечает видео соответствующего экзамена как подозрительное. Минусом данного вида прокторинга является то, что система может допускать ошибки, поэтому проктор после завершения экзамена

пересматривает отклоненные системой моменты, чтобы оценить корректность процедуры, убедиться в нарушении, исключить ложные срабатывания, подтвердить или изменить оценку системы.

3. Автоматический мониторинг – вид прокторинга, направленный на сокращение «ручных» усилий, исключая участие человека, использующий методы машинного обучения для анализа записанных видео- и аудиоданных учащихся во время онлайн экзамена. Он автоматически обнаруживает подозрительное поведение и классифицирует его как «мошенничество» или «отсутствие мошенничества». Однако полностью автоматический подход к контролю и оцениванию имеет те же проблемы, что и другие методы машинного обучения в образовании: проблемы обеспечения конфиденциальности, безопасности, надежности и др. Все это провоцирует рост страхов по поводу опасных возможностей искусственного интеллекта. В ряде случаев невозможно полностью полагаться на автоматические методы, чтобы определить, пытается ли «обмануть» студент на онлайн-экзамене или нет [21, с. 23].

Не смотря на главное преимущество автоматического мониторинга – его низкую стоимость, вузы чаще используют синхронный и асинхронный виды прокторинга, так как студенты изобретательны и постоянно ищут новые способы обходить автоматическую систему.

Основные нарушения, выявляемые системой прокторинга:

- наличие посторонних лиц в кадре;
- подмена или отсутствие в кадре тестируемого;
- передача реквизитов доступа к своей учетной записи в системе прокторинга третьим лицам;
- выход из зоны видимости веб-камеры во время экзамена;
- увод взгляда с экрана на посторонние предметы;
- вербальная и невербальная коммуникация во время экзамена;

- смена активного окна в компьютере;
- подключение второго монитора;
- отключение микрофона во время тестирования;
- использование запрещенных сайтов или ПО;
- использование запрещенных технических средств (мобильный, наушники, калькулятор, и др.);
- использование справочных материалов (если иное не разрешено условиями конкретного экзамена) и др.

Выводы

Вопросы академической честности все больше беспокоят профессиональное сообщество, поскольку любые злоупотребления, особенно касающиеся оценивания знаний, дискредитируют саму идею как офлайн-, так и онлайн-обучения.

Электронные системы контроля позволяют значительно повысить уровень образования, поскольку в сравнении с обычным, очным экзаменом, они являются более автоматизированными и позволяют сократить количество списывания. Важность процедуры прокторинга для университета при сдаче зачетов и экзаменов подтвердили коронавирус и вынужденный перевод обучения в дистанционный формат. Система имеет свои плюсы и минусы, однако, очевидно, что онлайн-прокторинг с каждым годом будет только совершенствоваться, пока будут появляться новые технологии. Тем не менее, многие тестируемые все равно будут стараться находить способы превзойти и обмануть ее.

Список литературы

1. Хайруллина Д.Д. Удовлетворенность студентов дистанционным обучением в условиях вынужденной самоизоляции / Д.Д. Хайруллина, Л.В. Базарова, Э.Н. Гилязева, Т.В. Мазаева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 91-95.

2. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., & Koole M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
3. Coghlan S., Miller T., & Paterson J. (2021). Good proctor or “big brother”? Ethics of online exam supervision technologies. *Philosophy & Technology*, 34, 1581-1606. <https://doi.org/10.1007/s13347-021-00476-1>
4. Lee K., Fanguy M., Bligh B., & Lu S. (2021). Adoption of online teaching during the COVID-19 Pandemic: A systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2021.1978401>
5. Finchilescu G., & Cooper A. (2018). Perceptions of academic dishonesty in a South African university: A Q-methodology approach. *Ethics & Behavior*, 28(4), 284-301. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1279972>
6. Lee K., Fanguy M. (2022). Online exam proctoring technologies: Educational innovation or deterioration? *British Journal of Educational Technology*, 53 (3), 475-490. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13182>
7. Безгодова С.А. Академический обман в цифровой среде: социально-психологический анализ / С.А. Безгодова, А.В. Микляева // *Science for Education Today*. 2021. Том 11. № 4. С. 64-90.
8. Дремова О.В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // *Педагогика и психология образования*. 2020. № 2. С. 93-111.
9. Nigam A., Pasricha R., Singh T., & Churi P. (2021). A systematic review on ai-based proctoring systems: Past, present and future. *Education and Information Technologies*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10597-x>
10. Arnò S., Galassi A., Tommasi M., Saggino A., & Vittorini P. (2021). State-of-the-art of commercial proctoring systems and their use in academic

online exams. International Journal of Distance Education Technologies, 19(2), 55-76. <https://www.igi-global.com/gateway/article/full-text-pdf/271279>

11. Golden J., & Kohlbeck M. (2020). Addressing cheating when using test bank questions in online classes. Journal of Accounting Education, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100671>

12. Рощина Я.М. Образовательные стратегии и практики студентов профессиональных учебных заведений в 2006-2012 гг. // Мониторинг экономики образования. М.: НИУ ВШЭ, 2013. Вып. 8 (71). 53 с.

13. Young J.R. (2013). Online classes see cheating go high tech. The Education Digest, 78, 4-8. <https://www.proquest.com/magazines/online-classes-see-cheating-go-high-tech/docview/1349973397/se-2?accountid=27828>

14. Becker D., Connolly J., Lentz P., & Morrison J. (2006). Using the business fraud triangle to predict academic dishonesty among business students. Academy of Educational Leadership Journal, 10(1), 37-54. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/using-business-fraud-triangle-predict-academic/docview/214232023/se-2?accountid=27828>

15. Еременко Т.В. Зоны повышенной этической напряженности в работе студентов с информацией: кейс-анализ на основе «треугольника академического мошенничества» / Т.В. Еременко, В.А. Фулин // Книга. Культура. Образование. Инновации («Крым-2019»): материалы V Междунар. профессионал. форума. Судак, 2019. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42937791>

16. Pulfrey C.J., Vansteenkiste M., & Michou A. (2019). Under pressure to achieve? The impact of type and style of task instructions on student cheating. Frontiers in Psychology, 10, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01624>

17. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество студентов учебная мотивация vs образовательная среда / Е.Д. Шмелева, Т.В. Семенова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2019. № 3. С. 101-129.

18. Peled Y., Eshet Y., Barczyk C., & Grinautski K. (2019). Predictors of Academic Dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.012>
19. Harmon O.R., Lambrinos J., & Buffolino J. (2010). Assessment design and cheating risk in online instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(3). https://ojdla.com/archive/fall133/harmon_lambrinos_buffolino133.pdf
20. Григорьев В.Ю. Легенды и мифы онлайн-тестирования: истина где-то рядом / В.Ю. Григорьев, С.Е. Новикова // Управленческое консультирование. 2020. № 10. С. 124-134.
21. Афанасьев Н.С. Системы прокторинга для сдачи экзаменов онлайн и альтернативный метод использования 360-градусной камеры в системах прокторинга // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. №6-1 (74). С. 20-25.

Глава 6.

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Дмитриева Юлия Викторовна

старший преподаватель

Коптелова Лилия Валерьевна

старший преподаватель

АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права»

Аннотация. В статье авторами рассмотрены и охарактеризованы платформы, влияющие на выбор образовательных курсов, с целью оптимизации их построения и сформирован вывод о массовом внедрении в учебный процесс онлайн-платформ образования в качестве инструмента стратегии цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая экономика, трансформация, онлайн-платформа, электронная образовательная среда, образовательная платформа.

**FEATURES OF THE USE OF ONLINE PLATFORMS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE TRAINING OF
SPECIALISTS HIGHER EDUCATION**

Dmitrieva Yulia Viktorovna

Koptelova Lilia Valeryevna

Abstract. In the article, the authors reviewed and characterized the platforms that influence the choice of educational courses in order to optimize their

construction and formed a conclusion about the massive introduction of online education platforms into the educational process as a tool for the digital transformation strategy of education.

Key words: digitalization, digital economy, transformation, online platform, electronic educational environment, educational platform.

Введение. В настоящее время наблюдается мировая тенденция от перестройки традиционных форматов представления данных на цифровые для обеспечения роста эффективности бизнес-процессов и улучшения качества жизни посредством увеличения скорости взаимообмена, доступности и защищенности информации. Эскалация цифровых продуктов в сфере образования достаточно быстрыми темпами приближает данную отрасль к этапу цифровизации, становясь главным ее инструментом.

Термин «цифровизация» определяет создание в экономическом пространстве цифровых платформ, которые позволяют решать вопросы стратегического характера в любой области, а также предполагает трансформацию информационных ресурсов в конкретной сфере деятельности [1, С. 12]. Касаясь реализации образовательных программ – ключевую роль играет применение цифровых технологий в образовательном процессе.

Теоретический анализ проблемы. Акцентируя внимание на образовательные учреждения, стоит отметить их способность быстрого перехода на новые формы взаимодействия с обучающимися посредством цифровых и дистанционных технологий. Процесс цифровизации образовательного процесса в учебных заведениях высшего образования направлен на использование новых образовательных технологий, что положительно сказывается на формировании их имиджа.

Любой переход должен быть максимально безболезненным, а онлайн-сервисы (например, электронная запись на различных образовательных

порталах и площадках) – удобными и понятными для обучающихся и педагогов, обладающих определенными цифровыми компетенциями. Именно поэтому в образовательных учреждениях при использовании цифровых технологий ключевую роль играет выбор онлайн-платформы для взаимодействия преподавателя с обучающимися, обеспечивающей равный доступ всех участников учебного процесса к получению образовательных услуг и повышению эффективности форм обучения. Однако образовательные учреждения столкнулись с проблемой отсутствия собственных онлайн-платформ, именно поэтому активизировался поиск и применение уже имеющихся онлайн-платформ, подходящих под систему высшего образования, ориентированную на конкретные образовательные курсы и конкретное учебное заведение. Исходя из этого, основной целью данной статьи является выбор онлайн-платформ, используемых при построении образовательных курсов для подготовки специалистов высшего образования.

Методы и организация исследования. Объектом настоящего исследования явились технологии организации дистанционного обучения, а именно образовательные платформы. Перечень образовательных онлайн-платформ достаточно широкий, поэтому для исследования были выбраны следующие: «Coursera», «EdX», «Открытое образование», «Универсариум», «Лекториум». Выбор перечисленных онлайн-платформ выполнен по таким критериям, как:

- подходящая платформа для внедрения цифровых технологий в системе высшего образования;
- перечень имеющихся учебных материалов;
- определение бюджета учебного учреждения;
- отзывы пользователей.

В ходе исследования использовались такие общенаучные методы, как обобщение, наблюдение, сравнение и группировка.

Результаты и их обсуждение. За период развития цифровых технологий в образовательный процесс активно внедрялись такие виды образовательных технологий, как электронные учебники, программы имитационного моделирования, дистанционные учебные курсы, электронные библиотеки и многое др. [2, С. 265].

Перспективным направлением цифровизации в сфере образования является стратегическое обновление системы высшего образования, повлекшее за собой массовое внедрение в учебный процесс платформ онлайн-образования [3, С. 131]. В свою очередь, онлайн-образование подразумевает применение онлайн-платформ.

По данным сервиса для выбора курсов дополнительного образования по расположению, отзывам и ценам «CourseBurg» и сервиса бизнес-аналитики для анализа рынков и конкурентной онлайн-среды «SimilarWeb» нами были отобраны 5 онлайн-платформ с массовыми открытыми онлайн-курсами (МООК). Главной целью массовых открытых курсов является возможность обучения на дому [4, С. 87].

В таблице представлены результаты проведенного авторами анализа образовательных зарубежных онлайн-платформ «Coursera» и «EdX», а также российских онлайн-платформ «Открытое образование», «Универсариум», «Лекториум», используемых при построении образовательных программ, направленных на обучение студентов высшего образования.

Таблица

Характеристика образовательных обучающих онлайн-платформ

Название платформы	Ежемесячное посещение, тыс. чел.	Зарегистрировано пользователей, тыс. чел.	Средняя продолжительность визита, мин.	Отказы, %	Доля зарегистрированных пользователей, %
Coursera	897,84	162,5	10	35,9	41%
EdX	161,56	40,7	5	46,68	10%
Открытое образование	296,08	84,5	7	40,9	21%
Универсариум	200,22	60,1	8	43,32	15%
Лекториум	131,32	51,1	4	49,23	13%

Данный сравнительный анализ проводился по четырем основным критериям: ежемесячное посещение пользователей, количество зарегистрированных пользователей, средняя продолжительность визита, соотношение количества посетителей сайта к числу посетителей, не просмотревших более 1 страницы.

По результатам авторского анализа международных и российских платформ представлена гистограмма, характеризующая объемы ежемесячного посещения пользователей образовательных платформ (рис. 1).

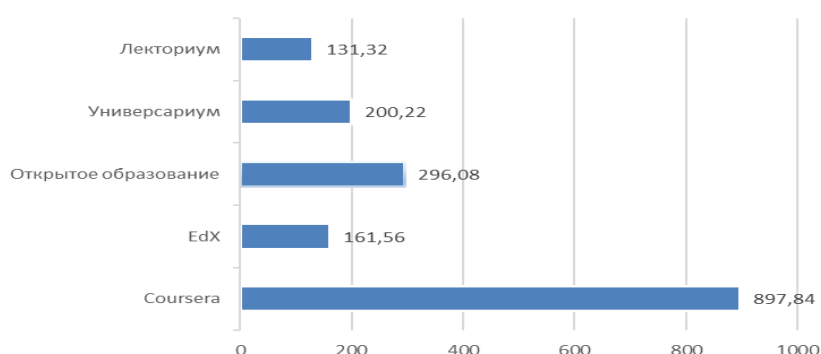


**Рис. 1. Показатели ежемесячного посещения пользователей, тыс. чел.
в образовательных онлайн-платформах**

В результате анализа установлено (см. рис. 1), что наиболее посещаемой зарубежной платформой является «Coursera» – 897,84 тыс. чел., среди наиболее популярных отечественных платформ следует выделить «Открытое образование» – 296,08 тыс. чел.

По итогам анализа лидером среди зарубежных онлайн-платформ, размещающих образовательные программы, является «Coursera». Так, на долю зарегистрированных пользователей платформы приходится 41 % от общего трафика. При этом самой непопулярной у пользователей является американская платформа «Edx» (рис. 2), где доля числа зарегистрированных пользователей составила всего 10 %.

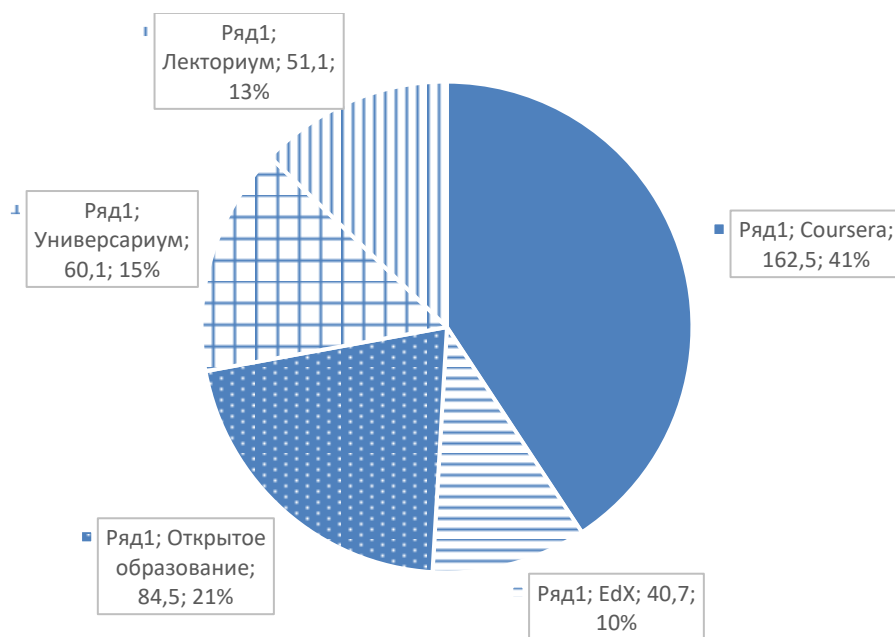


Рис. 2. Доля зарубежных и отечественных онлайн-платформ по количеству зарегистрированных пользователей платформы, тыс. чел.

Анализируя показатель по средней продолжительности визита российские платформы «Открытое образование» и «Универсариум» показывают неплохую статистику в отличие от зарубежных платформ «Coursera» и «Edx» (рис. 3). Однако лидером выступает зарубежная онлайн-платформа «Coursera» – 10 мин., за которым следует отечественная платформа «Универсариум» – 8 мин.



Рис. 3. Посещения пользователей зарубежных и отечественных онлайн-платформ по продолжительности, мин.

Анализ по критерию «отказы» зарубежных и отечественных образовательных онлайн-платформ проводился путем соотношения количества посетителей сайта к числу посетителей, которые покинули сайт со страницы входа или не просмотрели больше 1 страницы (рис. 4).

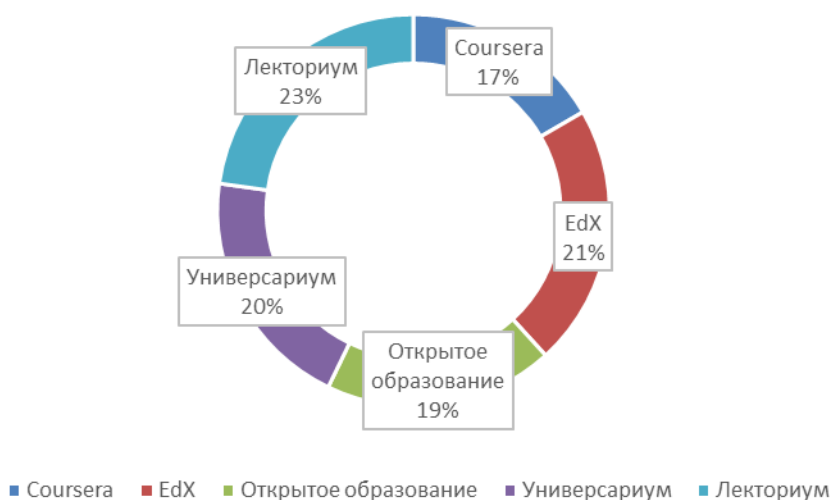


Рис. 4. Результаты анализа образовательных онлайн-платформ по проценту отказов, %

Необходимо отметить, что у платформ «Лекториум» и «Edx» более 20% пользователей уходят с первой страницы просмотра. Такие результаты (по которым пользователи чаще всего покидают страницы сайта, не просмотрев более одной) объясняются рядом факторов, выявленных при посещении образовательных онлайн-платформ и их процесса работы:

- непонятная информация;
- сложность интерфейса;
- отсутствие категоризации в каталоге;
- отсутствие необходимых пользователю курсов.

В результате проведенного анализа можно сказать, что самыми конкурентоспособными российскими образовательными платформами в настоящее время являются «Открытое образование» и «Универсариум», а зарубежной платформой – «Coursera».

Основными ограничениями данного исследования следует считать количество исследованных образовательных онлайн-платформ, учитывая многообразие спектра зарубежных и отечественных образовательных онлайн-платформ, поскольку были отобраны наиболее актуальные из всех имеющихся, ориентированные на высшее образование, а также исследованные по наполняемости и доступности необходимых курсов.

Заключение. Проведенные исследования показывают то, что в настоящее время система образования РФ соответствует этапу цифровизации информационного общества, которому свойственна разработка и внедрение цифровых образовательных онлайн-платформ, а также оказание самостоятельных образовательных услуг на основе информационных технологий.

Исследование впервые обозначило проблему выбора онлайн-платформ для высших учебных заведений с учетом показателей, представленных в данной статье. Также стоит отметить, что использование онлайн-платформ как инструментов персонализированного образования, комбинированного обучения позволяет уделять обучающимся более индивидуальный подход.

Практическая значимость заключается в том, что применение рекомендованных онлайн-платформ в образовательном процессе для подготовки специалистов высшего образования позволит обеспечить эффективный взаимообмен учебными материалами между участниками образовательного процесса.

Таким образом, применение онлайн-платформ в системе высшего образования способствует оптимизации построения образовательных курсов на основе одной из выбранных образовательных платформ.

Список литературы

1. Стрельчук Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике /

Е.Н. Стрельчук // Перспективы науки и образования. – 2019. – №1 (37). – С. 10-19.

2. Кузьмина Ю.В. Использование digital-инструментов для повышения результативности стратегии маркетинговых коммуникаций / Ю.В. Кузьмина // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2018. – №3 (70). – С. 264-272.

3. Роздольская И.В. Использование ресурсов hr-аналитики и digital-технологий в условиях перехода к сетевой цифровой экономике / И.В. Роздольская, Е.Н. Висторобская, Л.Г. Гребеник // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2017. – №5 (66). – С.129-143.

4. Сидорова Л.В. Плюсы, минусы и перспективы онлайн образования / Л.В. Сидорова, Ю.В. Крупская // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – №2. – С. 87-88.

© Ю.В. Дмитриева, Л.В. Коптелова, 2022

Глава 7.

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Ильиных Т.В.

Старший преподаватель

Северо-Западный Институт Управления

Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при президенте Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности мультимодального обучения. Затрагиваются вопросы возникновения мультимодальных исследований, произошедшие в связи с этим изменения представления о центральном положении речи и письма в социально-семиотическом мире. Определяется понятие мультимодальности и мультимодального текста. Усложнение форм и каналов коммуникации, возрастающее культурное и лингвистическое разнообразие, ведут к расширению базового понятия грамотности. Рассматриваются модусы передачи информации и их специфика. Дается характеристика мультимодальной грамотности и обосновывается необходимость ее развития в современном образовании. Перечисляются принципы мультимодального обучения, способы визуализации текста, особое внимание уделяется гипертекстуальности. Делается вывод, что интерактивность цифрового текста, в частности, создание цифровых нарративов в ответах студентов, положительно влияет на мотивацию и вовлеченность в обучение.

Ключевые слова: мультимодальное обучение, мультимодальная грамотность, модусы передачи информации, цифровые образовательные технологии, обучение иностранному языку, цифровой нарратив

CHARACTERISTICS OF APPLICATION OF THE THEORY OF MULTIMODAL LEARNING IN MODERN HIGHER EDUCATION

Ilinykh T.V.

Abstract: The article discusses characteristics of multimodal learning; touches the issues of origin of multimodal studies, related changes in the central position of speech and writing in the social-semiotic world. The paper further defines the concept of multimodality and multimodal text. Complicated forms and channels of communication, a growing cultural and linguistic diversity lead to broadening of the general ideal of literacy. The article considers modes of information and their features, gives characteristics of multimodal literacy and proves necessity of its development in modern education. It further lists principles of multimodal learning and methods of text visualization, directing special attention to hypertextuality. It is concluded that interactive nature of digital text, in particular, creation of digital narratives in students' answers, makes a positive effect on motivation and involvement in learning.

Key words: multimodal learning, multimodal literacy, modes of information transfer, digital educational technologies, foreign language teaching, digital narrative

Nowadays, the amount of information vital for successful professional activities keeps growing; therefore we face a challenge: how to ensure optimal conditions within educational systems in order to master such knowledge to be broadest extent. Technological progress made learning process get advanced to a new level. Currently, educational information environment is a multi-level system designed for presenting information in various semiotic systems, combining traditional and innovative technologies. Information technologies have long become

an essential element of modern educational systems of all levels. Our century is the age of “visible”, screen culture, which requires certain level of reading competence and special visual literacy. It is obvious that learning communication can easily apply the whole variety of semiotic systems and modalities of delivery and reception of information. [1, 112-113] It can be said that modern reality gets more and more focused on multimodal ways for presenting information and holding communication thanks to broad application digital technologies. Multimodal approach ensures a dynamic convergence of several communication modes within the text, which influence the general meaning of the text. It is worth noting that texts are currently multimodal. Therefore, we witness rapid changes in the package of competencies and literacies - basic components of competencies - that a student, the future professional, should possess; hence for educators it becomes essential to study characteristics of new learning form and competencies, and find new teaching methods for developing new competencies.

Multimodal studies originated in the late 1980s, with development of social semiotics aimed at study of functions of a linguistic sign in society. The term of multimodal literacy was introduced by the New London Group to define a type of literacy that includes various methods of work with linguistic, visual, sound, gestural and spatial information [2; 29]. Development of the multimodality theory gradually ruined the idea that speaking and writing occupy the central role in the socio-semiotic world. Multimodality implies that representation and content of a message are always based on interaction of modes. It is achieved by analyzing and description of a full range of ways to make the meaning (visual, spoken, gestural, written, 3D, etc.) in various contexts. [3, 13] Multimodality states that there are certain extra-linguistic, semiotically heterogeneous resources used to achieve a goal, while the norms and rules acting when the meaning is made serve as a background for selection and configuration of the modes used to make that meaning [4, 25-28].

Multimodal text and multi-literacy are most intensively studied under social-semiotic, semiotic-sociological, semiotic-social-psychological, communicative approaches. The leading scientific schools of “multimodality” are currently located in the UK at the London Institute of Education (New London Group: M. Nakata, J.P. Gee, M. Kalantzis, C. Luke, N. Fairclough, G. Kress), Denmark (Centre for Multimodal Communication: Theo van Leeuwen, N. Norgaard, A. Holsting), Singapore at the National University (Semiotics Research Group (SRG), Multimodal Analysis Lab: K. Judd, L. Manovich, P. Wignell, F. Dezheng, L.Yu, M. Owyong) and Australia (Multimodal Analysis Group: K. O'Halloran, J. Callow, P. Tian, J. Frawley). Those authors state that a multimodal text is rather a combination of several ways of transmitting information, than application of only one way; such ways are modes or means of transmitting information used simultaneously. Those modes include textual, visual (graphics, drawings, gestures, facial expressions, video), audio resources, etc. Each semiotic resource provides certain opportunities and imposes certain limitations (both separately and in combination), and entails some analytical issues related to the nature of discourse, and difficulties arising out of integration of semiotic resources. [5, 41]

New London Group researchers made a classification of verbal and non-verbal components of multimodality, each having its peculiar characteristics of meaning making:

- audio (music, sound effects, etc.);
- gestural (elements that determine behavior, physical bodies, gestures, sensations, feelings and emotions, kinesthetics, proxemics, etc.);
- linguistic (verbal) (representation method, vocabulary and metaphors, modality, transitivity, process normalization, information structure, local/global connectivity relations);
- spatial (ecosystem, geographic, architectural, etc.);
- visual (colors, perspective, vectors, plan - near / far); [6, 83]

A very important shift from mono-modality to multimodality is represented by enhancing importance of non-verbal components (firstly, visual, static and dynamical) and by digitalization, which has greatly broadened possibilities for creation and distribution of multimodal texts not only by specialists in multimodal resources, but also by a widest range of people, thus, promoting fundamental changes in communication, professional activities and education. So, in terms of the social semiotic approach multimodality envisages several modes for meaning making, where a verbal mode does not have to be dominant; rather, various combinations of modes and the role of each mode come afloat in multimodal texts of various types and genres. Research in multimodality is aimed at studying characteristics of each mode, their role in general presentation of information, development of methods for analyzing multimodal texts, definition of a structure of multimodal competencies and finding effective methods for their development [7, 8].

Currently, higher education faces a priority task – development of principally new skills to ensure that each student can speed up and facilitate the information exchange, easily classify information as primarily and secondarily important, and focus on most important aspects of professional activities. Naturally, this task must be closely related to acmeological prospects of the learnt competencies, such as, for instance, improvement of professional skills and adaptive abilities in a rapidly changing world. A very important process is development of an adaptive ability; therefore, communicative competence and forms of its implementation become especially interesting. Complication of forms and channels of communication, as well as a growing cultural and linguistic diversity, lead to expansion of the basic concept of literacy. In modern world, literacy should not be limited to skills; neither should it be limited to certain areas of application. Literacy should be treated with due account for social, technological and economic factors. It is necessary to highlight two above-mentioned characteristics of the changing literacy: on the one

hand, a shift from dominance of speaking/writing to dominance of the image; on the other hand, a shift from the book to the screen. Therefore, both shifts revolutionized ideas about literacy, representation and communication. More complicated visual perception methods, including virtual ones, require another level of readiness to perceive visual information. The culture moves from the power of word to the power of image. Phenomenon of literacy is changing together with the information medium. Electronic media combine different channels of information: verbal-textual, visual and auditory, which gives rise to multi-channel or multimedia perception. It facilitates multilateral interaction of communication parties.

Since the demand in media and information literacy has been promoted due to increasing engagement in productive communication based on modern scientific and technical resources, the concept of multimodal literacy has become a popular object of research.

The concept of multi-modal literacy is based on a fundamental idea of diversity and variability of texts and languages. Literacy has traditionally been treated as language proficiency in linguistic sense, not taking into account a language of images, a language of dance, colors, sounds, etc. A poly-logical and poly-semiotic world requires a new communicative discourse, and education must meet this need, developing information openness and flexibility. Students should switch from one semiotic system to another, from one register to another. They should be able to recognize, evaluate, interpret and, if necessary, recode the information structure with which they come into contact.

Multimodal literacy is a unity of diverse literacies, among which are written, audiovisual, mathematical, computer, media literacy, etc. It should be highlighted that multimodal literacy serves not as a means of communication, but as a way of learning. This method should update training of highly qualified specialists, develop high-quality differentiated training programs; promote adaptive abilities in educational systems and in education development policy. Students must be able to

switch from one semiotic system to another, recognize, evaluate, interpret and, if necessary, recode the information structure the contact with. [9, 49]

Multimodal competence can be defined as a set of knowledge and skills that allow evaluating characteristics and quality of a multimodal text and creating multimodal texts that, on the one hand, comply with requirements of quality standards, and on the other hand, demonstrate original nature of the idea and its implementation [10, 109-112]. At the same time, despite the fact that modern technologies create ample opportunities for creating multimodal texts of various types and genres, multimodal competencies are not synonymous to digital, electronic, information, information, communication, multimedia or media competencies.

Theoretically, multi-literacy is an ability to read, write, and interact using a variety of platforms, tools and media, ranging from semiotic and verbal cues, including handwriting, printed text, television, radio and film to digital social media. Modern people require skills in reading and writing with fundamentally new means (screen, keyboard, PC, smartphone, etc.). Often we face lack of the source text in a finished form. Therefore, online reading is beginning to be treated as a completely new kind of literacy. In any form, it involves an ability to find information using a computer, maintain a website, blog, use e-mail and online mailing lists, visit Internet stores, etc. This list implied a mixture of general cultural skills, like search for information, using e-mail, skype, online reading and specific professional skills (website administration, digital product creation).

Based on the above, we can make several educational prospects. First of all, students must be provided with an educational opportunity to articulate their thoughts and feelings in the language that is most convenient and organic for them. Further, development of new types of literacy is impossible unless students independently generate meanings, which involves semiotic skills, including production of speech, figurative, event texts with different levels of grammatical,

morphologic and reading rules. Finally, work in an open information space, in global networks, requires an ability to find non-linear connections between various sources of information, integrate data, independently interpret the result.

At present, multimodal resources in teaching foreign languages provides fundamentally new opportunities and is actively included in educational practice. Various forms of work with visual, audio and video materials of different genres, as integral components of academic, scientific and professional discourse, are applied in multiple projects on educational multimodal, for instance, banks of photo and video materials, multimodal text corpus, info-graphics, scientific posters, electronic presentations, mass and social media, PR and advertising resources, electronic fiction, numerous video genres - video summary, video application for a project, video report, video instruction, video demonstration, video presentation; online presentation and communication resources, like websites, social media accounts, online conferences, webinars, interviews, etc. Work with multimodal texts in foreign language courses is aimed at development of components of multimodal competencies and their combination through upgrading of students' skills in perceiving, understanding and evaluating multimodal texts and creating their own multimodal works. [11, 340-341]

The theory of multimedia learning argues that learning process is more efficient if combines verbal and visual educational material simultaneously. This theory relies upon several principles: principles of modality; redundancy; spatial and temporal connection; consistency; individual differences. The first principle states that in the course of learning, the brain must simultaneously encode visual and auditory information. The principle of redundancy means that learning process is more efficient if dynamic animation tools are involved. The principles of spatial and temporal connection indicates that effectiveness of learning will increase if words and their visualizations are located close to each other on the screen and if verbal and visual educational information is presented synchronously, rather than

sequentially. The principle of consistency requires exclusion of secondary material from the visual content. The principle of individual differences states that visual effects work more intensely with for poorly skilled students. [12, 158-159]

Text is known to act as the main presentation form for didactic learning material; traditionally, text used only the language mode, despite the fact that there are other ways effectively applied in communication. Pedagogy used to treat an image, gesture and action as an illustrative support for written or oral speech, as aimed at clarifying the meaning. However, it has been agreed that communication is multimodal and all ways of conveying meaning of the message are fully representative. Leading educators promote a wider use of multimodal teaching aids in the learning process, including multimodal texts combined with traditional oral and written forms. [13, 80] Texts are called multimodal, if their meaning consists of various semiotic systems (verbal, visual static (illustrations, font) and dynamic (animation, video), etc.). Creation of digital multimodal texts involves communication technologies; however, although development of multimodal literacy is closely related to growth of digital communication technologies, the word “multimodal” is not synonymous with the word “digital”. Multimodal text can be in paper, like books, comics, posters; digital, like slide presentations, digital narratives, e-books, blogs, e-posters, web pages, social media, animations, films, video games. Multimodal text can be live, like dance, performance, oral storytelling and presentations. [14, 70] Although multimodality can be characteristics of paper texts, the range of semiotic components of a digital text is much wider: these are not only static illustrations, but also integrated sound and moving images. There is a positive effect of multimodality on learning motivation. [15, 84-86]

As said discussed, a multimodal text, or text-image, is typical for the multimedia era and conveys information through a set of modalities: visual images, design, verbal components of the written language and other semiotic means. Multimodal text, full of graphic elements, color combinations, sound

accompaniment, etc., is widely represented in advertisements, websites, posters. Multimodal text, due to its intensity and fragmentation, possesses a great potential for transmitting both information and evaluative-reflexive components, i.e. a subject and social context of the meanings. The text in its multimodal form is becoming one of the most important tools for knowledge representation in modern education. [16, 340-341]

It occurred that both teachers and students must have skills in creation of multimodal texts. This skill goes beyond writing texts. After all, development of didactic materials, as well as teaching and learning can no longer be treated as purely linguistic phenomena. If students must know how to read multimodal texts, it is logical to assume that an experienced multimodal text reader is likely to be an effective multimodal text writer. Therefore, learning multimodal literacy is a challenge of the time. Complexity of writing multimodal texts increases as long as the number of modes grows and relations between them get more tangled. Easy-to-create multimodal texts include posters, storyboards, oral presentations, illustrated books, brochures, slideshows (PowerPoint), blogs and podcasts. More complex digital multimodal text products include web pages, digital stories, interactive stories, animations and films. Communication based on multiple modes and multiple contexts (environments) poses two key questions: what should be learnt, and what support multi-literacy pedagogy should provide. Understanding the essence and structure of multimodal texts is necessary for their effective use in teaching, it is especially important to know all semiotic systems composing a multimodal text.

Exploring ways of learning material visualization, one can identify several types of how to accompany text with images. The most popular is presentation, where a visual component of the learning narrative is aimed at complementing verbal information. For instance, when working with drawings and formulas, comments are used where the visual component dominates over the verbal in

meaning making. Both visual and verbal components duplicate the semantic content. Another type of visual accompaniment is creolization. Creolization is a narrative where visual and verbal components of a text act as a single information space: complete meaning of the information can be transmitted only in case of simultaneous perception of all components. Such interaction between verbal and non-verbal ways of representing the meanings proves that educational communication in the electronic environment is multimodal in its nature.

The main unit of interaction is a multimodal complex belayed in a combination of verbal-non-verbal codes expressing meanings in communication; verbal-non-verbal codes are bricks of modal levels that always accompany any act of communication; and the basic principle of operation and existence of such a complex is the principle of simultaneity [17, 47-49]

The structure of a multimodal complex can consist of several signs:

- kinesthetic sign, which a pre-verbal means of communication in the form of action or look, conveying no emotional expression
- mimic sign, which a pre-verbal means of communication of a non-sound nature, conveying the emotional state or attitude of the speaker;
- vocal sign, which means sounds made by a person related to verbal speech (for example, crying, screaming, hemming and hawing etc.), as well as separate syllables and sounds that do not act as words;
- physical sign, which is a pre-verbal means of communication, signifying an object as a part of the semiotic situation. Signs can be combined in different ways: verbal-phonation vocal sign and physical sign; mimic sign and verbal-phonation vocal sign and physical sign; kinesthetic sign and physical sign; mimic sign and physical sign; kinesthetic sign and verbal-phonation vocal sign and physical sign) are typical for any kind of communication

Despite the increasing role of oral and non-verbal forms of communication in the digital environment, text still remains as the main form of communication and

means of transmitting information. The text serves a basic component of digital educational resources, and learning courseware. Besides, many acts of communication that used to be in oral form in the pre-digital era are presented in the form of a written text in the virtual environment (though, containing signs of oral language), this tendency is also typical of educational communication. Therefore, it is necessary to understand how a digital text is arranged and what characteristics of text reading in the virtual environment are.

Understanding the genre and composition of digital texts is necessary in order to develop students' skills in creating such texts that serve as a creative result of an educational project or a way of social communication. In terms of multimodal literacy, targeted training in creation of such texts is included in educational standards

Digital text are interactive in the nature, meaning that the reader can add, change or move the text, add marks and comments to the text. In addition, modern technologies allow the reader to write directly to the author of the text without any difficulty. An analysis of empirical studies has shown that ability to add notes, highlight and underline text is an important characteristic that make students feel are comfortable when working with the text for educational purposes.

In terms of education, digital texts and digital reading can be treated in several ways. First and foremost, the way how the reader interacts with digital texts, what leading strategies and reading patterns are bred in the digital environment, is important for targeted development of information-processing skills, including those related to different types and genres of texts, like non-continuous and non-linear texts, hypertexts, etc. Such skills are crucial for development of general of literacy in order to promote personal growth and active involvement in social life.

Hypertext means the way of arranging information as a chain of interconnected nodes that can be explored in a non-linear manner. In the digital space, hypertext is characterized by hyperlinks that direct the reader to other pages

with additional information. Researchers state that the logic of non-linear text on the screen is changed: while the book was organized based on the logic of writing, the screen text is based on the logic of image, including the logic of space simultaneous depiction of its visual elements in space [18]. Acquiring information from a digital screen, the reader assesses the whole page immediately and independently selects the way of reading. Therefore, interacting with digital hypertext, the role of the readers changes: they rather turn into a co-author, picking up the way of perceiving information, each time deciding whether to follow the link, go deep into the context or continue linear reading.

Naturally, the need to navigate in a non-linearly organized digital text affects process of reader's perception, quality and speed of grasping, understanding and acquisition of information. On the one hand, hyperlinks may increase cognitive load and negatively affect understanding of the text and memorization of information compared to presentation of the text in a linear traditional format. On the other hand, hyperlinks can improve the understanding of inter-textual relations and can serve as additional means of understanding, being an advantage of a digital educational text.

In the learning process non-linearly organized digital text can be applied in multimodal presentation of learning outcomes through a new method of digital storytelling. The method has become a wide-spread way of organizing and delivering information. Telling stories through digital technologies involve audio, images, texts, videos and files, i.e. a combination of several modes. It serves as an effective tool to develop speech skills in a multimedia environment. Digital storytelling promotes several types of literacy: multimodal literacy (ability to select, apply and understand several semiotic modes in relevant situations); universal literacy (ability to read, answer, summarize); information literacy (ability to find, assess, synthesize information); digital literacy (ability to communicate with peers to discuss and collect information); technical literacy (ability to use computer technologies).

Educationalists argue that digital storytelling develops such skills as language and artistic skills; technical skills and abilities; skills to use tools and applications in terms of the required topic, ensures involvement in the learning process; encourages students to deliver a multimedia product with images, promotes cooperation with each other and comprehensive acquisition of learning material. [19, 118]

Application of digital technologies in education provides great opportunities for principles of multimodality and interactivity, bringing the educational process to a new level. The principle of multimodality implies the impact of information materials on different modes of perception simultaneously. In teaching aids, we should rely on a multi-channel perception of reality by students. Necessity to create multimodal teaching aids is based on a change in the modern information field. Constant use of digital technologies significantly reduces efficiency of linear sources of information and makes it difficult to work with linear printed texts. Modern teaching aids must contain a set of semiotic modes having a multimodal form. In courseware multimodality can be presented in sound (audio recordings), verbal and non-verbal (images) texts, information can also be visualized in font variation, list markers, schemes, tables, graphs and diagrams, drawings, photographs. With focus on multimodality, textbooks have become are a set of semiotic modes, where one of the leading ones is the image, which, together with a verbal sign increase a semantic load of the text, makes a learning situation close to real communication, and effect cognitive and emotional sphere of the students.

Список литературы

1. Колесникова И.А. Научный электронный журнал Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия. // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (summer 2013) 109-122 Электронный ресурс URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21352074_45372903.pdf (дата доступа: 20.11.2022)

2. Гендина Н.И. Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта. – Школьная библиотека. – 2009. № 9-10. – С. 28-39;
3. Грищенко В.Д., Резцова С.А., Степанова Н.Ю. Мультиmodalность и цифровые технологии в современном иноязычном образовании // Академическая наука на службе обществу и государству Сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2022. С. 12-18
4. Kress, G. (2010), *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London, Routledge Publ., 212 p.
5. Махова В.В., Занина О.Н. Мультиmodalность как объект в зарубежных лингвистических исследованиях // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 3. С. 38-53.
6. New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures // *Harvard Educational Review*. Cambridge, Mass., 1996. V.66, N1. P. 60-92
7. Kress G. Semiotic work. Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality // *AILA Review*, 2015. V.28 P.49-71 URL: <https://www.jbeplatform.com/content/journals/10.1075/aila.28.03kre> (дата доступа: 20.11.2022)
8. New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures // *Harvard Educational Review*. Cambridge, Mass., 1996. V.66, N 1. P. 60-92
9. Штифанова Е.В., Киселева А.В. Мультиmodalная грамотность: акмеологический аспект // В сборнике: Акмеология профессионального образования. Материалы 16-й Международной научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2020. С. 47-50.

10. Гаврилова М. В. Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов // Политическая наука, 2016. № 3. С. 101-115
11. Бовтенко М.А. Развитие мультимодальных компетенций в обучении иностранным языкам в вузе // В сборнике: Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Редакционная коллегия: И.Ф. Уманец, ответственный редактор М.В. Рябинина, Д.В. Богданова. 2020. С. 333-345.
12. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158-160.
13. Шевалдышева Е.З. Мультимодальные тексты в обучении иностранному языку // Academy. 2019. № 4 (43). С. 79-80.
14. Ильиных Т.В. Мультимодальная грамотность как элемент преподавания иностранного языка // Вестник научных конференций. 2020. № 10-4 (62). С. 69-71.
15. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74-98.
16. Глебова Л.Н., Платонова Ю.А. Мультимодальный образовательный текст массовых открытых онлайн-курсов (моок): рекомендации по визуализации контента // Научный диалог. 2016. № 10 (58). С. 336-348.
17. Шамне Н.Л., Петрова А.А. Интерактивное пространство медиаполитического дискурса: коммуникативный и мультимодальный аспекты // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2014. № 3 (22). С. 39-51.
18. Kress G. R. Literacy in the new media age. Psychology Press, 2003

19. Ilinykh T.V. Digital Storytelling as a Means of Developing Multimodal Literacy in Foreign Language Classes at North West Institute of Management, RANEPА // В сборнике: Лучшая научная статья 2022. сборник статей LI Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза, 2022. С. 117-120.

Глава 8.

**МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ
ДНЕВНИКОВ САМОКОНТРОЛЯ В ВУЗАХ**

Пастушенко Евгения Евгеньевна

доцент

Московский государственный областной университет

Аннотация: В работе приведен пример практического заполнения электронного дневника самоконтроля с помощью работы с электронными таблицами, программы «Microsoft Excel». Кроме введения статистических данных дано описание ввода формул: формула индекса массы тела (ИМТ), формула пробы Руфье. А также введение в электронный дневник функции «ЕСЛИ» для значений индексов ИМТ и пробы Руфье. Это позволяет индивидуализировать контроль самостоятельной учебной деятельности и мотивирует студентов к повышению своих физических качеств, а также к занятиям физической культурой в целом.

Ключевые слова: физическая культура, электронный дневник самоконтроля, формулы и функции в программе «Microsoft Excel» для предмета физическая культура.

**METHODS OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL
TRAINING OF STUDENTS USING ELECTRONIC DIARIES
OF SELF-CONTROL IN UNIVERSITIES**

Pastushenko Evgeniya Evgenievna

Abstract: The paper provides an example of the practical filling of an electronic diary of self-control by working with spreadsheets, the program "Microsoft Excel". In addition to the introduction of statistical data, a description of the input of formulas is given: the body mass index (BMI) formula, the Roufier test formula. As well as the introduction of the "IF" function to the electronic diary for the values of the BMI indices and the Rufier sample. This makes it possible to individualize the control of independent learning activities and motivates students to improve their physical qualities, as well as to engage in physical culture in general.

Key words: physical culture, electronic diary of self-control, formulas and functions in the program "Microsoft Excel" for the subject of physical culture.

ВВЕДЕНИЕ

Считается, что для развития интереса у студентов посещения занятий по физической культуре и выполнению целей этих занятий является применение различных методик проведения. Одним из первых, представляется процесс введения информационных технологий в учебный процесс в области физкультурного образования, который стартовал относительно, не так давно и в настоящее время является неполным. Учеными разрабатываются электронные тренировочные пособия согласно различным дисциплинам, которые содействуют увеличению познавательной инициативности студентов и развитию у них стабильной заинтересованности к изучаемой дисциплине. Изобретены и применяются в учебном процессе компьютерные программы контролирования самостоятельной работы студентов, что позволяет в первую очередь индивидуализировать контроль самостоятельной учебной деятельности. Но в настоящее время это проблематично осуществить. Это обуславливается, во-первых, некрепкой материально-технической основой вузов; во-вторых, непрерывным обновлением программно-технического обеспечения; в-третьих, недостаточной компьютерной грамотностью преподавателей и студентов [1, с. 145]. Из этого вытекает решение: во-первых,

использовать знания, которыми обладают практически все преподаватели в области компьютерных технологий; во-вторых, раз будут использоваться знания и умения самих преподавателей и студентов, то и программы несложно будет обновлять; в-третьих, использовать то техническое оборудование, которое имеется в наличие как у преподавателей, так и у студентов. Чтобы осуществить задуманное, выбор пал на одну из самых популярных программ для работы с электронными таблицами, программы «Microsoft Excel» (далее по тексту MS Excel). [2, с. 240]. Известно, что программа MS Excel – функциональный инструмент визуализации и анализа данных [3].

Был проведен ряд исследовательских работ по созданию дневников самоконтроля в программе MS Excel [2, 4]. Исследования выявили, что ведение электронных дневников самоконтроля мотивировало студентов к повышению своих физических качеств, а также к занятиям физической культурой в целом.

Цель работы: описание методики создания электронных дневников самоконтроля для мотивации студентов повышения своего функционального состояния.

Теоретическая часть

Теоретическая часть программы содержала лекционные занятия. Были изучены пять основных физических качеств человека: выносливость, быстрота, гибкость, сила, ловкость. Каждое физическое качество (ФК) можно измерить определенными тестами или нормативами. То есть определенный уровень развития ФК можно измерить (сравнить) с нормой для этого пола и возраста (норматив).

Для определения выносливость в вузах существует тест на выносливость – бег на длинные дистанции (от 1 км). Тест считается пройденным, если студент выполнит определенный норматив, утвержденный

в данном учебном заведении. Тест на скорость – бег на короткие дистанции (бег 100 м, челночный бег 10х10 и т. п.). Тест на силу (отжимания, подъем туловища, приседания). Тест на гибкость можно проводить разными способами и методами. Ж.К. Холодов и В.С. Кузнецов выделили следующие основные педагогические тесты для оценки подвижности различных суставов: подвижность в плечевых суставах, подвижность позвоночного столба, подвижность в тазобедренном суставе, подвижность в коленных суставах, подвижность в голеностопных суставах. Чаще всего в вузах (без физкультурной специализации) используется тест – наклон туловища из положения стоя.

Частота сердечных сокращений (ЧСС) или по-другому пульс. Изучение понятия «ЧСС в покое». Какой пульс должен быть у взрослого здорового человека. ЧСС – малая нагрузка, средняя нагрузка, высокая нагрузка. Объяснение слова – «диапазон», применяемый в этих случаях. Как нужно осуществлять контроль за своим состоянием. Виды контроля.

Для контроля уровня физической нагрузки и процесса восстановления после нее на занятиях физической культурой в вузах часто используется проба Руфье [5]. Проба Руфье представляет собой нагрузочный комплекс, предназначенный для оценки работоспособности сердца при физической нагрузке [6]. У испытуемого, находящегося в положении лежа на спине в течение 5 минут, определяют число пульсаций за 15 секунд (P_1); затем в течение 45 секунд испытуемый выполняет 30 приседаний. После окончания нагрузки испытуемый ложится, и у него вновь подсчитывается число пульсаций за первые 15 секунд (P_2), а потом – за последние 15 секунд первой минуты периода восстановления (P_3). Оценку работоспособности сердца производят по формуле:

$$\text{Индекс Руфье} = \frac{4 \cdot (P_1 + P_2 + P_3) - 200}{10} \quad (1)$$

Для студентов была предложена методика заполнения электронного дневника с помощью программы MS Excel – функционального инструмента визуализации и анализа данных. Эта методика заполнения электронных дневников самоконтроля позволяет систематизировать вносимые данные, дает представление об изменении функционального состояния занимающихся, их тренированности, утомляемости [7, с. 4]. Достоинство программы MS Excel состоит в том, что она является наиболее доступной и не требует дополнительного технического и программного оснащения.

Теоретическая часть. Содержание дневника

В работе показана программа создания интегральной модели электронного дневника самоконтроля (ЭДС) на основании данных студентов за один семестр. Ход работы с интегральной моделью электронного дневника состоит в том, чтобы внести данные, а затем их обработать с помощью формул и средних значений показателей на основании электронных таблиц Microsoft Excel.

В дневнике должны указываться субъективные и объективные данные, оценка данных [8].

1. Субъективные данные. К ним относятся самочувствие, сон, аппетит и т.д. Оценка данных чаще всего ведется по пятибалльной системе, где «5» – отлично, «1» – «очень плохо».

Ход работы. Создать строку в интегральном модуле электронного дневника «Самочувствие». Оценка – по пятибалльной системе. В сводной таблице анализа данных внести формулу среднего арифметического значения субъективных показателей по дням, а также общий средний показатель за период.

2. Объективные данные. К ним относятся масса тела (вес), рост.

Ход работы. Создать строку «Рост». Создать строку «Вес». Внести формулу среднего арифметического значения строки «Вес» в отдельную строку.

3. Индекс массы тела (ИМТ). Рассчитывается по формуле: $I = m/h^2$ (2), где m – масса тела в килограммах, h – рост в метрах. Интерпретация показателей ИМТ показана в таблице 1.

Таблица 1

Интерпретация показателей ИМТ

Показатели	Значение
16 и менее	выраженный дефицит массы тела
16 - 18,5	недостаточная масса тела (дефицит)
18,5 - 25	норма
25 - 30	избыточная масса тела (предожирение)
30 - 35	ожирение I степени
35 - 40	ожирение II степени
40 и более	ожирение III степени

Ход работы. Создать строку «Индекс массы тела», «Значение индекса массы тела».

4. Оценка работоспособности сердца при физической нагрузке – Проба Руфье (ПР). Оценку полученного индекса производят в соответствии со шкалой (см. табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценки индекса Руфье

Показатели	Значение
более 15	Неудовлетворительный результат, или плохая работа сердца, возможно, тяжелая сердечная недостаточность
10-15	Плохой результат, плохая работа сердца, или сердечная недостаточность средней степени тяжести
6-9	Удовлетворительный результат, средняя работоспособность, недостаточности нет
3-5 (норма)	Хороший результат, хорошая работоспособность
0-3 (норма)	Отличный результат, отличная работа сердца

Ход работы. Создать строку «ЧСС в покое», «ЧСС после нагрузки», «ЧСС восстановление», «Индекс пробы Руфье», «Значение индекса пробы Руфье».

5. Физическое качество выносливость. Бег 2000 м. Оценка по пятибалльной системе, где «5» – отлично, «1» – «очень плохо».

Ход работы. Создать строку «Бег 2000 м».

6. Физическое качество быстрота. Бег 100 м. Оценка по пятибалльной системе, где «5» – отлично, «1» – «очень плохо».

Ход работы. Создать строку «Бег 100 м».

7. Физическое качество сила. Оценка по пятибалльной системе, где «5» – отлично, «1» – «очень плохо».

Ход работы. Создать строку «Приседания, отжимания, подъем туловища».

8. Физическое качество гибкость. Оценка по пятибалльной системе, где «5» – отлично, «1» – «очень плохо».

Ход работы. Создать строку «Гибкость».

9. Для обобщения эмпирических показателей за месяц подвести итог за каждый месяц.

Ход работы. Создать столбец «Средний балл».

Практическая часть. Создание дневников самоконтроля

Материалы: компьютерное устройство (компьютер, ноутбук) с установленной одной из версий Microsoft Excel: 2016, 2013, 2010, 2007, 2003, айфон, смартфон, на которые можно установить вышеуказанные версии MS Excel. Создать таблицу в программе MS Excel 10 строк (1–10), 16 столбцов (А–Р). Произвольно заполнить данные (см. Рис. 1).

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье					Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР					
3	1 студент	5	165	55			16	25	17			5	5	5	4	
4	2 студент	4	168	46			15	26	18			5	4	4	5	
5	3 студент	5	175	76			18	30	28			3	5	5	5	
6	4 студент	4	181	97			17	36	30			3	3	4	4	
7	5 студент	3	159	63			23	31	26			5	5	4	5	
8	6 студент	5	163	45			19	26	24			4	4	4	3	
9	7 студент	4	170	52			16	30	18			5	5	5	5	
10	8 студент	4	154	68			16	24	17			4	4	5	5	
11																

Рис. 1. Дневник самоконтроля с заполненными данными

Цветовая гамма в оформлении электронного дневника самоконтроля может быть различная. Рекомендации в заполнении заключаются в том, чтобы отделить визуально разделы по тематике.

Формулы для дневника самоконтроля.

Формула среднего арифметического значения

В ЭДС эта формула будет использована для столбцов «бег 2000 м», «бег 100 м», «приседания отжимания, подъем туловища», «гибкость». Существует несколько способов внесения формул в программу MS Excel [7, с. 12–14]. В данной работе предложен один из самых легких способов – использовать ручную формулу среднего арифметического значения. Выделяем первую ячейку, куда нужно вносить нужное нам значение. Диапазон ячеек L3–O3 для ячейки P3. В строку формул вносим следующую формулу: «=(L3+M3+N3+O3)/4», затем нажимаем «Ввод» (см. Рис. 2).

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1		Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье				Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл	
2								ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР					
3	1 студент	5	165	55				16	25	17			5	5	5	4	4,75
4	2 студент	4	168	46				15	26	18			5	4	4	5	
5	3 студент	5	175	76				18	30	28			3	5	5	5	
6	4 студент	4	181	97				17	36	30			3	3	4	4	
7	5 студент	3	159	63				23	31	26			5	5	4	5	
8	6 студент	5	163	45				19	26	24			4	4	4	3	
9	7 студент	4	170	52				16	30	18			5	5	5	5	
10	8 студент	4	154	68				16	24	17			4	4	5	5	
11																	

Рис. 2. Внесение формулы среднего арифметического значения диапазона ячеек L3–O3 для ячейки P3

После нажатия «Ввод», в ячейке P3 автоматически появляется результат. В нашем ЭДС – это 4,75 балла. Далее эту формулу переносим для ячеек P4-P10 (Рис. 3).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значения ИМТ	Проба Руфье					Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР					
3	1 студент	5	165	55			16	25	17			5	5	5	4	4,75
4	2 студент	4	168	46			15	26	18			5	4	4	5	4,5
5	3 студент	5	175	76			18	30	28			3	5	5	5	4,5
6	4 студент	4	181	97			17	36	30			3	3	4	4	3,5
7	5 студент	3	159	63			23	31	26			5	5	4	5	4,75
8	6 студент	5	163	45			19	26	24			4	4	4	3	3,75
9	7 студент	4	170	52			16	30	18			5	5	5	5	5
10	8 студент	4	154	68			16	24	17			4	4	5	5	4,5
11																

Рис. 3. Внесение формулы среднего арифметического значения в ячейки P3–P10

Формула ИМТ

Представим формулу (2) ИМТ для ячейки E3 следующим образом: «D3/(C3/100*C3/100)» (см. Рис. 4). Затем нажать «Ввод».

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

E3																
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье					Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР					
3	1 студент	5	165	55	20,20202		16	25	17			5	5	5	4	4,75
4	2 студент	4	168	46			15	26	18			5	4	4	5	4,5
5	3 студент	5	175	76			18	30	28			3	5	5	5	4,5
6	4 студент	4	181	97			17	36	30			3	3	4	4	3,5
7	5 студент	3	159	63			23	31	26			5	5	4	5	4,75
8	6 студент	5	163	45			19	26	24			4	4	4	3	3,75
9	7 студент	4	170	52			16	30	18			5	5	5	5	5
10	8 студент	4	154	68			16	24	17			4	4	5	5	4,5

Рис. 4. Внесение формулы (2) в ячейку E3

Так как в формуле (2) ИМТ используется значение роста в метрах, в ЭДС использовалась адаптированная формула, которая автоматически переводит рост в сантиметрах в метры. Далее формулу ИМТ перенесем из ячейки E3 в ячейки E4-E10.

Формула индекса пробы Руфье

Представим формулу (1) для ячейки J3 следующим образом: «4*(G3+H3+I3)-200)/10» (Рис. 5). Затем нажать «Ввод».

J3																
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье					Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР					
3	1 студент	5	165	55	20,20202		16	25	17	3,2		5	5	5	4	4,75
4	2 студент	4	168	46	16,29819		15	26	18			5	4	4	5	4,5
5	3 студент	5	175	76	24,81633		18	30	28			3	5	5	5	4,5
6	4 студент	4	181	97	29,60838		17	36	30			3	3	4	4	3,5
7	5 студент	3	159	63	24,9199		23	31	26			5	5	4	5	4,75
8	6 студент	5	163	45	16,93703		19	26	24			4	4	4	3	3,75
9	7 студент	4	170	52	17,99308		16	30	18			5	5	5	5	5
10	8 студент	4	154	68	28,67263		16	24	17			4	4	5	5	4,5

Рис. 5. Внесение формулы (1) в ячейку J3

Далее формулу (1) Пробы Руфье перенесем из ячейки J3 в ячейки J4-J10.

Применение функции «ЕСЛИ» для определения «значения ИМТ»

На основании таблицы индексов массы тела (Таблица 1), функция значения ИМТ для ячейки F3 звучит так: «ЕСЛИ E3 < 16, то "Дефицит массы тела (МТ)"; ЕСЛИ E3 > 16 или = 16, но < 18,5, то "Недостаточная МТ"; ЕСЛИ E3 > 18,5 или = 18,5, но < 25, то "Норма"; ЕСЛИ E3 > 25 или = 25, но < 30, то "Избыточная МТ (Предожирение)"; ЕСЛИ E3 > 30 или = 30, но < 35, то "Ожирение 1 степени"; ЕСЛИ E3 > 35 или = 35, но < 40, то "Ожирение 2 степени"; ЕСЛИ E3 > 40 или = 40, то "Ожирение 3 степени", где E3 – индекс массы тела. Внесем эту функцию в ЭДС для ячейки F3 следующим образом: «ЕСЛИ(И(E3<16); "Дефицит МТ"; ЕСЛИ(И(E3>=16; E3<18,5); "Недостаточная МТ"; ЕСЛИ(И(E3>=18,5; E3<25);"Норма"; ЕСЛИ(И(E3>=25; E3<30); "Предожирение»;ЕСЛИ(И(E3>=30; E3<35);"Ожирение 1 степени"; ЕСЛИ(И(E3>=35; E3<40); "Ожирение 2 степени»; ЕСЛИ(И(E3>=40); "Ожирение 3 степени")))))))). Без пробелов. В итоге, в ячейке F3 отобразится результат (см. Рис.6). В нашем случае он будет звучать, как «Норма».

F3		=ЕСЛИ(И(E3<16); "Дефицит МТ"; ЕСЛИ(И(E3>=16; E3<18,5); "Недостаток. МТ"; ЕСЛИ(И(E3>=18,5; E3<25); "Норма"; ЕСЛИ(И(E3>=25; E3<30); "Пред-ожирение"; ЕСЛИ(И(E3>=30; E3<35); "Ожирение 1 степени"; ЕСЛИ(И(E3>=35; E3<40); "Ожирение 2 степени"; ЕСЛИ(И(E3>=40); "Ожирение 3 степени"))))))))																		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье				Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания, отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл					
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР									
3	1 студент	5	165	55	20,2020	Норма	16	25	17	3,2		5	5	5	4	4,75				
4	2 студент	4	168	46	16,29819		15	26	18	3,6		5	4	4	5	4,5				
5	3 студент	5	175	76	24,81633		18	30	28	10,4		3	5	5	5	4,5				
6	4 студент	4	181	97	29,60838		17	36	30	13,2		3	3	4	4	3,5				
7	5 студент	3	159	63	24,9199		23	31	26	12		5	5	4	5	4,75				
8	6 студент	5	163	45	16,93703		19	26	24	7,6		4	4	4	3	3,75				
9	7 студент	4	170	52	17,99308		16	30	18	5,6		5	5	5	5	5				
10	8 студент	4	154	68	28,67263		16	24	17	2,8		4	4	5	5	4,5				
11																				

Рис. 6. Функция «ЕСЛИ» для визуализации значения ИМТ

для ячейки F3 (студент 1)

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Далее функцию «ЕСЛИ» для определения значения ИМТ перенесем из ячейки F3 в ячейки F4- F10. Проверка. Так как ИМТ студента 1 (значение ячейки E3) равно 20,2, по таблице 1 это будет являться «нормой». Утверждение в ячейке K3 для студента 1 – верно. В итоге значение ИМТ получилось: для студента 2 – «недостаточная масса тела», для студента 3 – «норма», для студента 4 – «предожирение», для студента 5 – «норма», для студента 6 «недостаточная масса тела», для студента 7 – «недостаточная масса тела» и для студента 8 – «предожирение» (см. Рис. 7).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье					Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР	Значение ПР					
3	1 студент	5	165	55	20,20202	Норма	16	25	17	3,2		5	5	5	4	4,75
4	2 студент	4	168	46	16,29819	Недостаточ. МТ	15	26	18	3,6		5	4	4	5	4,5
5	3 студент	5	175	76	24,81633	Норма	18	30	28	10,4		3	5	5	5	4,5
6	4 студент	4	181	97	29,60838	Предожирение	17	36	30	13,2		3	3	4	4	3,5
7	5 студент	3	159	63	24,9199	Норма	23	31	26	12		5	5	4	5	4,75
8	6 студент	5	163	45	16,93703	Недостаточ. МТ	19	26	24	7,6		4	4	4	3	3,75
9	7 студент	4	170	52	17,99308	Недостаточ. МТ	16	30	18	5,6		5	5	5	5	5
10	8 студент	4	154	68	28,67263	Предожирение	16	24	17	2,8		4	4	5	5	4,5

Рис. 7. Значение ИМТ для ячеек F3- F10 (студенты 1–8)

Применение функции «ЕСЛИ» для определения индекса пробы Руфье

На основании таблицы 2 внесем функцию «ЕСЛИ» для определения индекса пробы Руфье в ЭДС для ячейки K3 следующим образом: «=ЕСЛИ(И(J3<3);"Отличный результат";ЕСЛИ(И(J3>=3;J3<6);"Хороший результат";ЕСЛИ(И(J3>=6;J3<10);"Удовл.результат";ЕСЛИ(И(J3>=10;J3<15);"Плохой результат";ЕСЛИ(И(J3>=15);"Неудовлетворительный результат"))))))» (см. Рис. 8).

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

K3

✖

✓

fx

=ЕСЛИ(И(J3<3);"Отличный результат";ЕСЛИ(И(J3>=3;J3<6);"Хороший результат";ЕСЛИ(И(J3>=6;J3<10);"Удовл. результат";ЕСЛИ(И(J3>=10;J3<15);"Плохой результат";ЕСЛИ(И(J3>=15);"Неудовлетворительный результат")))))

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье				Значение ПР	Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл				
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР										
3	1 студент	5	165	55	20,20202	Норма	16	25	17	3,2	Хороший результат	5	5	5	4	4,75				
4	2 студент	4	168	46	16,29819	Недостаточ. ИМТ	15	26	18	3,6		5	4	4	5	4,5				
5	3 студент	5	175	76	24,81633	Норма	18	30	28	10,4		3	5	5	5	4,5				
6	4 студент	4	181	97	29,60838	Пред-ожирение	17	36	30	13,2		3	3	4	4	3,5				
7	5 студент	3	159	63	24,9199	Норма	23	31	26	12		5	5	4	5	4,75				
8	6 студент	5	163	45	16,93703	Недостаточ. ИМТ	19	26	24	7,6		4	4	4	3	3,75				
9	7 студент	4	170	52	17,99308	Недостаточ. ИМТ	16	30	18	5,6		5	5	5	5	5				
10	8 студент	4	154	68	28,67263	Пред-ожирение	16	24	17	2,8		4	4	5	5	4,5				

Рис. 8. Значение индекса пробы Руфье для ячейки K3 (студент 1)

Проверка. Так как значение ячейки J3 равно 3,2, по таблице 2 это будет являться «хорошим результатом». Утверждение в ячейке K3 – верно. Далее функцию «ЕСЛИ» для определения индекса пробы Руфье перенесем из ячейки K3 в ячейки K4–K10. В итоге значение пробы Руфье получилось: для студента 2 – «хороший результат», для студента 3 – «плохой результат», для студента 4 – «плохой результат», для студента 5 – «плохой результат», для студента 6 «удовлетворительный результат», для студента 7 – «хороший результат» и для студента 8 – «отличный результат» (см. Рис. 9).

K3

:

✕

✓

fx

=ЕСЛИ(И(J3<3);"Отличный результат";ЕСЛИ(И(J3>=3;J3<6);"Хороший результат";ЕСЛИ(И(J3>=6;J3<10);"Удовл. результат";ЕСЛИ(И(J3>=10;J3<15);"Плохой результат";ЕСЛИ(И(J3>=15);"Неудовлетворительный результат")))))

	A	B	C	D	E	F	Г				K	L	M	N	O	P
1	Студент	Самочувствие	Рост (см)	Вес	ИМТ	Значение ИМТ	Проба Руфье				Значение ПР	Бег 2000 м	Бег 100 м	Приседания отжимания, подъем туловища	Гибкость	Средний балл
2							ЧСС в покое	ЧСС после нагрузки	ЧСС восстановления	Индекс ПР						
3	1 студент	5	165	55	20,20202	Норма	16	25	17	3,2	Хороший результат	5	5	5	4	4,75
4	2 студент	4	168	46	16,29819	Недостаточ. ИМТ	15	26	18	3,6	Хороший результат	5	4	4	5	4,5
5	3 студент	5	175	76	24,81633	Норма	18	30	28	10,4	Плохой результат	3	5	5	5	4,5
6	4 студент	4	181	97	29,60838	Пред-ожирение	17	36	30	13,2	Плохой результат	3	3	4	4	3,5
7	5 студент	3	159	63	24,9199	Норма	23	31	26	12	Плохой результат	5	5	4	5	4,75
8	6 студент	5	163	45	16,93703	Недостаточ. ИМТ	19	26	24	7,6	Удовл. результат	4	4	4	3	3,75
9	7 студент	4	170	52	17,99308	Недостаточ. ИМТ	16	30	18	5,6	Хороший результат	5	5	5	5	5
10	8 студент	4	154	68	28,67263	Пред-ожирение	16	24	17	2,8	Отличный результат	4	4	5	5	4,5

Рис. 9. Значение индекса пробы Руфье для ячеек K3-K10 (студенты 1–8)

Заключение

Студенты, ведущие электронные дневники самоконтроля отмечали, что им было очень интересно составлять электронные дневники самоконтроля. Заполнять таблицу в электронном виде и видеть, как показатели графиков их достижений растут вверх. При использовании ЭДС студенту более наглядно видна картина своей работы. А визуальность – это еще один «плюс» к мотивации занятиям физической культурой. Включается момент состязательности. Умение пользоваться методикой создания электронных дневников самоконтроля мотивирует студентов повышения своего функционального состояния. Применение методики ЭДС в учебном процессе по предмету физическая культура – один из методов контроля самостоятельной работы студентов. Эта методика позволяет индивидуализировать контроль самостоятельной учебной деятельности.

Список литературы

1. Сморчкова, А.Е. Как увеличить интерес у студентов к занятиям физкультурой? / А. Е. Сморчкова, В. А. Филиппович // Эпоха науки. – 2019. – № 18. – С. 144–148.
2. Пастушенко, Е.Е. Оптимизация работы преподавателей физической культуры вузов с помощью электронных таблиц на примере использования индексов пробы Руфье / Е.Е. Пастушенко, М.М. Умаров, Д.А. Соколов, Т.В. Реутина, А.И. Матвиенко // Modern Humanities Success. – 2022. – № 6. С. 239–243.
3. Приложение для работы с электронными таблицами Microsoft Excel / Microsoft 365 // [website]. – 2022. – URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-365/excel> (дата обращения 19.11.2022).
4. Оценка функционального состояния студентов на дистанционных и очных занятиях физической культурой с помощью дневников самоконтроля /

А.Н. Алешкин, А. С. Попов, М. А. Шолотонов [и др.] // Успехи гуманитарных наук. – 2022. - № 7. – С. 221–225.

5. Умаров М.М. Комплекс дыхательных упражнений как средство восстановления организма студентов после физических нагрузок / М.М. Умаров, Д.А. Соколов, Е.Е. Пастушенко, И.М. Успенская, М.В. Наумов, З.А. Россихина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3 (205).

6. Проба Руфье-Диксона // [website]. – 2022. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 23.11.2022).

7. Составление дневников самоконтроля с помощью электронных таблиц. Модуль 1 : Методическое пособие / Е.Е. Пастушенко, Е.Е. Пастушенко, М.М. Умаров, О.Е. Малахова. – Москва: Московский государственный областной университет., 2022. – 28 с.

8. Хоменко И.О. Учебно-методический практикум по дисциплине «Физическая культура для обучающихся всех направлений подготовки и специальностей (Дневник самоконтроля) / О.И. Хоменко // Инфоурок : [website]. – 2020. – URL: <https://infourok.ru/uchebno-metodicheskij-praktikum-po-fizicheskoj-kulture-dnevnik-samokontrolya-4262883.html> (дата обращения 11.11.2022).

Глава 9.

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Зайналов Жахонгир Расулович

д.э.н., профессор

Самаркандский институт экономики и сервиса

Аннотация. Качество обучения всегда являлось краеугольным камнем в развитии государства. Именно поэтому так много внимания уделяется совершенствованию системы образования, повышению его качества, проведению мер и мероприятий, направленных на устранение проблем, возникающих в данной сфере.

В работе определено мнение автора относительно роли и значения каждого участника учебного процесса, а также, раскрыта сущность и содержание некоторого количества современных педагогических технологий, применяемых в современном образовательном процессе. Подчеркнуты особенности и преимущества применения современных инновационных педагогических технологий с рекомендацией их непосредственного использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: образование, студент, педагогические технологии, инновационные технологии в образовании, практические навыки, теоретическое обучение, семинар.

PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Zaynalov Jahongir Rasulovich

Abstract. The quality of education has always been a cornerstone in the development of the state. That is why so much attention is paid to improving the

education system, improving its quality, taking measures and activities aimed at eliminating the problems that arise in this area.

The paper defines the author's opinion regarding the role and importance of each participant in the educational process, and also reveals the essence and content of a number of modern pedagogical technologies used in the modern educational process. The features and advantages of the use the modern innovative pedagogical technologies are emphasized with the recommendation of their direct use in the educational process.

Key words: education, student, pedagogical technologies, innovative technologies in education, practical skills, theoretical training, seminar.

О необходимости повышения качества обучения в образовательной системе речь идет уже давно. И трудно назвать хотя бы несколько проблем, способных «на равных» соперничать с данной, по степени известности и актуальности. Тем не менее, меры, принимаемые в целях повышения качества обучения, продолжают. Умения, которые студент должен приобрести в процессе обучения – это умение мыслить и правильно в строгой последовательности излагать свои мысли. Если мысли четкие, логически стройные, то и их материализация будет соответствующей. Поэтому качество обучения студентов должно проявляться в умении мыслить, анализировать и синтезировать, прослеживать причины и следствия, принимать решения.

Если высшее образование – это и есть самообразование, то высшая школа – это и есть одно из крупных пособий. Поэтому высшая школа должна учить студента и мыслить, и обсуждать осмысливаемое. Одна из основных причин, сдерживающих повышение качества обучения – это недостаточное умение формировать собственное мнение. И студент в этой школе будет не только обучаться, но и изучать. При этом сама высшая школа будет не субъектом по производству, а субъектом, дающим знания, научные

инновации. Безусловно, тогда из него выйдет специалист – профессионал и ученый.

Поэтому задачей образования, в том числе института, является придание студенту образа человека творчески мыслящего, человека эрудированного и интеллектуала.

Качество образования граждан страны зависит от организации учебного процесса.

В сфере высшего образования происходит системная модификация, которая определяется повышением требований к качеству образования со стороны потребителей образовательных услуг, росту конкурентоспособности вузов Узбекистана.

Развитие инновационных форм обучения в сфере образования предъявляет новые требования к качеству подготовки специалистов, конкурентоспособных на международном рынке труда. В результате – на первое место выходит конкурентоспособность выпускника. Такая качественная характеристика обучения в вузе является актуальность приобретенных компетенций. Это приводит к необходимости в рамках необходимости преобразования вузов. Здесь понятие инновационный институт включает новые подходы:

- во-первых, к организации образовательного подхода;
- во-вторых, к оценке результатов и качеству подготовки специалистов;
- в-третьих, к организационной культуре образовательного учреждения.

В нынешних условиях модель инновационного обучения должно проводиться:

- в активное участие студента в процессе обучения;
- на социальную и профессиональную компетенцию студента.

Реализация модели инновационного обучения закладывается через формирование плана инновационного развития института, в структуре которого в качестве основных направлений развития можно выделить:

- укрепление позиций вуза в каждом конкретном направлении образования;
- совместимость учебных планов по всем образовательным программам с ведущими Вузами страны;
- расширение состава программ с двойными дипломами как отечественного, так и международного характера, а так же совместных;
- расширение образовательных курсов на английском языке по каждому направлению образования;
- предоставление условий для эффективной апробации полученных студентами компетенций на рабочих местах;
- развитие международного сотрудничества, в том числе с ведущими вузами стран СНГ и дальнего зарубежья;
- достижение устойчивого конкурентно способного состояния;
- создание инновационной материальной базы, позволяющей реализовать миссию института;
- построение базы для перехода к электронному вузу.

Качество образования является источниками обеспечения высокого и стабильного экономического роста. Никакая модернизация общества не возможна без квалифицированных специалистов, талантливых ученых, без овладений знаний и без качественного образования людей.

Достижение предполагаемых задач предполагает использования знаний и методов инновационного менеджмента.

Деятельность института по реализации образовательных программ - это учебный процесс, поэтому эффективная организация обучения студентов является первостепенной задачей при введении любых инноваций.

Поэтому в условиях реформирования деятельности ВУЗов в рамках Программы стратегии действий основными инструментами инновационного развития образовательных программ в рамках ведущих вузов мира должна являться:

- каскадная детализация учебного планирования в рамках кредитной технологии;
- каскадные условия для гарантированного усвоения знаний студентами с обеспечением гарантированного объема их учебной работы;
- внедрение модульной системы, организации учебного процесса в рамках рейтингования студентов;
- использование системы зачетных единиц;
- оценка трудоемкости и достижение образовательных уровней;
- накопительная результирующая оценка по дисциплине;
- групповое проектное обучение;
- формирование практических компетенций;
- внешняя экспертиза учебных образовательных программ;
- экспертиза качества подготовки выпускников.

Результатом каскадной детализации учебного планирования по каждому направлению обучения, реализуемого ВУЗом должно являться распределение объема аудиторной нагрузки по видам занятий и планирование расписания занятий на семестр для каждого студента данного направления.

Каскадный мониторинг усвоения знаний студентами должен представлять собой трехуровневый контроль качества учебного процесса. Данный процесс также должен реализовываться в информационно – интеллектуальной системе каскадного мониторинга усвоения знаний.

Мониторинг, то есть включенный контроль качества учебного процесса, должен начинаться с уровня учебных занятий, что обязывает включать текущую и промежуточную аттестацию, и направлен не только на

обеспечение гарантированного качества обучения, но и контроля за выполнением определенного объема учебной работы, с использованием автоматизированной информационной системы.

Сейчас стандарты современного образования, направлены на подготовку образованного, думающего и творчески развитого человека, способного адаптироваться в современном социально-экономическом окружении [1].

1. Творческая личность студентов.

Для каждого мыслящего студента творческая личность проявляется в умении ассоциировать, комбинировать новые идеи на старых понятиях, концентрировать новые идеи на старых понятиях, концентрировать мысль на одних моментах при игнорировании других, чтобы свести умственный процесс к взаимосвязи простейших элементов.

2. Творческая работа.

Основными моментами творческой работы, на наш взгляд, являются:

- слушать, чтобы понять;
- смотреть, чтобы иметь представление;
- задавать вопросы, прежде всего, самому себе;
- быть готовым давать определения, в целях уточнения расплывчатым понятиям;
- четко комбинировать понятия;
- приспособливать понятия одних сфер к другим;
- представлять изучаемый объект в любых ситуациях;
- принимать решения, т.е. преподнести изученное в виде рекомендации, вывода, использовать при составлении проектов и т.д.

При этом следует особо подчеркнуть, что для студента еще важно и абстрагироваться от необычных для него пока категорий и видеть за ними конкретных людей, конкретные механизмы и взаимосвязи между ними.

В нашей стране до введения Закона «Об образовании» [2] для высшей школы была присуща крайняя экстенсивность преподавания: лекции, групповые практические занятия и семинары, зачеты и экзамены (а иногда только лекции и экзамены). При этом преобладала диалоговая технология, т.е. осуществлялось взаимодействие по схеме: «преподаватель-обучаемый», «сказал-слушай», если не услышал - «спросил-ответил». В настоящее время, когда в высшей школе все шире применяются современные методы обучения, то его неотъемлемым элементом становятся активные методы преподавания конкретных дисциплин, причем педагогическая практика все настойчивее требует от преподавателя, чтобы он этими методами владел свободно, хотя большинство преподавателей имеют лишь в общее представление о них. Что такое активные методы обучения и как их следует применять в учебном процессе? Зачастую не всем это известно, для чего нужны активные методы обучения? Ведь это лишь затраты времени и энергии для преподавателя, нагрузки на студентов, порой финансовые затраты.

Новые педтехнологии требуют от студентов самостоятельных усилий, поэтому акцент и делается на самостоятельную работу студентов и самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя, что занимает больше времени, отводимого на изучение дисциплины. Ибо, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, или собственными силами при помощи новой педтехнологии.

Следует передать обучающемуся не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать все новое, познавать роль изучаемого материала. Эта способность должна быть постоянной и дать ему средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет стремиться учиться всю жизнь. Это и составляет основу учения.

3. Навыки знаний.

Традиционно навыки в обучении трактуются преимущественно с точки зрения инновации в выводах, в то время как его педагогическая сторона остается малоисследованной. Поэтому функционирующая и постоянно развивающаяся система обучения нуждается в теоретическом осмыслении. На наш взгляд, инновация в обучении должна проявляться в самостоятельной работе студента. Ибо учиться – это, прежде всего, занимаясь, усваивать и запоминать услышанное и освоенное.

Отсюда вывод, что обучение – это изменение поведения, т.е. улучшение выполнения чего-либо с использованием полученных знаний. Значительная часть новых знаний, навыков, которые люди приобретают в течение своей жизни (ведущих к формированию инновационного поведения) была изучена ими без участия преподавателя.

При этом возникает вопрос: нужны ли преподаватели?

Мы живем в инновационном веке новых педтехнологий, когда студенты могут получать знания с помощью аудиовизуальной записывающей аппаратуры, компьютерных дисков памяти, передачи звука и изображений через искусственные спутники, телефонные сети и др. Даже можно полученные сведения сохранить в таком формате, который дает возможность студентам использовать их по мере необходимости (а не тогда, когда преподаватель читает лекции по данному вопросу).

Значит ли это, что преподавателя можно заменить?

Да. В контексте только что сказанного. Но заменять следует не электронными средствами обучения. Целесообразнее изменить роль преподавателя, который до сих пор был лишь «передатчиком информации», или лектором.

4. Роль преподавателя в процессе обучения.

Роль преподавателя в современных условиях заключается в облегчении и ускорении процесса обучения.

Представляется, что нам всегда нужен преподаватель в различных областях образования и обучения.

1. Преподаватели вызывают реакцию, которую называют изучением, т.е. он как бы выступает катализатором реакции изменения поведения.

2. Студенты, конечно же, могут изучать многие вещи самостоятельно, но... преподаватель может ускорить процесс изучения и он может делать это в условиях «надежного» оборудования (аудитории, лаборатории, оборудование, макеты, имитация и др.).

3. Преподаватели не могут «учить» обучаемого чему-либо. Они могут только организовать процесс обучения, что увеличивает вероятность лучшего усвоения материала.

4. В процессе «обучения» студент является центральной фигурой (на сцене). Поскольку режиссер – преподаватель находится за сценой, за кулисами.

5. Необходимо обеспечить углубление интеграции преподавателя высшей школы с производством. Ведущие специалисты-практики должны активно участвовать в послевузовском учебном процессе, являться членами соответствующих кафедр [3].

6. Самостоятельное обучение студентов.

Активные методы преподавания призваны «активизировать» самостоятельную работу студентов, т.е. вырабатывать у студентов насущную потребность самостоятельно заниматься, работать над приобретением, обновлением своих знаний, повышением своей квалификации.

«Учить учиться» - эти слова отражают основную идею принципа, когда студенту не только передаются знания, но и прививаются навыки, с помощью которых он может самостоятельно добывать нужные ему знания, не только обучаясь в вузе, но и после его окончания. Тем более что рынок труда требует от работников именно этого.

7. Активные методы обучения.

Подобные методы являются одной из возможностей повышения эффективности работы, прежде всего, преподавателя. Преимуществами этого метода являются, во-первых, доступность студентов к полученным знаниям, во-вторых, высокий уровень получения информации по конкретной теме, в-третьих, возможность выделить некоторые существенные характеристики ключевых вопросов, которые могут быть выявлены только через ответы преподавателя. Поэтому под активными понимаются такие методы, при которых обучаемый является активным участником процесса обучения. При этом начнут активно работать даже те студенты, которые при диалоговой технологии всегда остаются в стороне от обсуждаемых проблем, до них не доходит очередь при опросе, так как сами они не рвутся «блеснуть» своими знаниями. Активные методы позволяют студенту больше говорить, рассуждать, высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, прислушиваться к мнению других, находить компромиссное решение той или иной проблемы [4]. Другими словами, они позволяют студентам совершенствовать свои коммуникативные навыки, т.е. способность в коммуникации, к установлению контактов и связей.

Итак, активные методы, с одной стороны, делают обучение более эффективным, доступным для студентов, т.к. они перестают бояться негативной оценки со стороны преподавателя (или своих сокурсников), а с другой – позволяют студенту в аудитории почувствовать уверенность в своих знаниях, показать умение использовать эти знания, т.е. в какой-то мере почувствовать себя «знающим». Активные методы позволяют студентам развивать мышление, не просто воспроизводя использованные знания, но и используя их в практико-ориентированной деятельности, способствуют вовлечению студентов в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным.

Из практики нам хорошо известно, что ныне используются следующие методы активного обучения. Это деловая игра – разбор конкретных производственных ситуаций, семинар-аукцион, круглый стол и другие.

Однако, как известно, новое – это хорошо забытое старое. Поэтому для высшей школы должны проводиться следующие виды занятий:

- лекции, т.е. повествование преподавателя о вопросах (темах) изучаемых на конкретном курсе;

- беседы, т.е. разговоры преподавателя со студентами по поводу изучаемых вопросов;

- просеминары, представляющие собой занятия, готовящие к семинару. Цель: ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы с ними [5, С. 12];

- чтение и разбор авторов, т.е. ознакомление с приемами мышления выдающихся мыслителей и ученых;

- самостоятельное чтение книг обучающимися, т.е. приучение к активному восприятию чужих мыслей;

- обучение логической связке различных систем сведений и мыслей, получаемых из разных источников;

- практические занятия, т.е. ознакомление с методами аналитической работы, путем выполнения расчетов, исследований;

- самостоятельная исследовательская работа;

- семинары, т.е. защита собственных научных работ перед критикой однокурсников и преподавателя;

- проверочные беседы (обратная связь), т.е. установление степени и формы усвоения материала студентом (рейтинг, текущий и промежуточный контроль, итоговый контроль).

7. Виды семинарских занятий.

На кафедре «Финансы» применяются некоторые формы активных методов проведения занятий по предметам «Финансы», «Финансы предприятий» и «Государственный бюджет». Рассмотрим некоторые из них.

7.1. Семинар - комментирующее чтение.

В современной высшей школе при подготовке к семинарским и практическим занятиям в большинстве своем студенты совсем не конспектируют литературу, не умеют и не хотят этого делать (проще снять ксерокопию и использовать для подготовки к семинару). Но ведь конспектирование – это умение сделать литературный обзор по той или иной проблеме. Ибо, семинар – комментирующее чтение приучает студентов к компиляции, т.е. к составлению конспектов на основе чужих работ без самостоятельной обработки источников. В чем сущность данного занятия?

Для проведения занятия студенты предварительно получают задание: найти в учебниках, журналах, монографиях наиболее полный, с их точки зрения, ответ на соответствующие вопросы плана семинара. Если вопросов, допустим, 5, то можно задействовать 10 человек (по 2 человека на каждый вопрос).

Задание должно заключаться в следующем: выписать, снять ксерокопию (возможен любой вариант) текста, чтение которого займет не более 2-3 мин. Затем должен последовать собственный устный комментарий студента (также продолжительностью не более 2-3 мин.). Итого, каждому студенту для выступления предлагается не более 5-10 мин. на каждый вопрос, т.е. 50 мин на изложение вопросов всего семинара.

Проведение семинара способствует выработке у студентов умения дать комментарий к тексту (но не пересказать), объяснить, как следует понимать те или иные высказывания, интерпретировать те или иные положения. Такой семинар целесообразнее проводить на первом году обучения.

7.2. Семинар (лекция) с запрограммированной ошибкой.

На занятии (допустим, на лекции) преподаватель, излагая материал, сознательно допускает ошибку, которая студенту на первый взгляд, в глаза не бросается. Затем, давая задание на семинарское занятие, сообщает о

допущенной ошибке. Задача студентов – на семинарском занятии указать преподавателю на эту ошибку, объяснить ее и дать правильный ответ. Этот вид занятий заставляет студентов при подготовке к очередной лекции или к семинару очень внимательно изучать все вопросы, вдумываясь в суть понятий и явлений, в их взаимосвязи и взаимозависимости.

7.3. Семинар в малых группах.

Для проведения занятия студенты разбиваются на небольшие группы (в среднем по 3 человека). Каждая группа (команда) получает задание, представляющее собой тестовые вопросы по конкретной теме. Занятие разбито на 6 туров, каждый тур включает в себя по 4 тестовых вопроса (24 вопроса).

Оценка ответов каждой команды производится путем набора баллов за каждый правильный ответ. При этом от одного тура к другому уровень сложности предлагаемых вопросов возрастает, в связи с этим каждый правильный ответ на вопрос первого тура оценивается в 1 балл, второго тура – в 2 балла и т.д. Таким образом, максимальное количество баллов, которое может набрать команда, при условии, что все ответы будут правильными, составляет 84 балла, что соответствует оценке «5» (далее соответственно). В зависимости от темы, от уровня подготовленности группы, от сложности вопросов, количество туров и вопросов в каждом из них можно варьировать.

Семинар в малых группах позволяет осуществлять проверку знаний основных понятий, категорий, умение их применить к решению отдельных задач. Кроме того, такой семинар вырабатывает умение формировать коллективное мышление, уважать чужое мнение, уступать мнению большинства, одновременно приобретать навык отстаивать свою точку зрения, умение убедить других в своей правоте, причем делать это корректно вежливо. Проводить семинар лучше после того, как прочитана лекция по данной теме, вопросы темы обсуждены на семинарском занятии, решены задачи, которые также включаются в эти тестовые вопросы.

7.4. Семинар-пресс-конференция.

Такой семинар целесообразно проводить после рубежного контроля, когда студенты могут повысить свой рейтинг. Для проведения пресс-конференции, т.е. для ответов на вопросы, назначаются 2-3 студента (если больше, то это уже снижает качество) и возможности студентов реализовать свои лучшие стороны).

Проведение пресс-конференции также необходимо подготовить заранее: задается несколько тем или ограничивается круг вопросов. По этим вопросам готовятся все студенты, а не только те, кто будет отвечать на вопросы. В целом должно быть задано не более 20 вопросов. Свою оценку получает и тот, кто задает, и тот, кто отвечает на вопрос.

Оценка на заданные вопросы может быть дифференцированной: от 9-до 15 баллов на вопросы разной сложности.

Также дифференцированно оцениваются и ответы: за односложный – низкий балл, за достаточно емкий, (но по существу) – самый высокий. Для оценки участников можно привлечь компетентное жюри, состоящее из наиболее подготовленных студентов.

Такой вид занятий способствует приобретению навыка публичного выступления, когда студент оказывается практически один на один с аудиторией. С другой стороны – это также вырабатывает умение задавать вопросы.

7.5.Семинар-аукцион.

На семинаре преподаватель предлагает студентам «купить» вопрос за определенную сумму баллов. Возникают своеобразные торги – кто больше заплатит. Затем нужно правильно ответить на вопрос, за неправильный или неполный ответ часть баллов снимается. Торги проходят в три этапа.

Первый этап. Открытый лот.

Например, продается вопрос о показателях эффективности использования основных средств.

Второй этап. Полузакрытый лот.

Например, продается вопрос по теме. Основные средства.

Третий этап. Закрытый лот.

Например, продается вопрос из раздела Имущество и капитал предприятия.

Учет баллов каждый студент ведет самостоятельно при соответствующем контроле преподавателя.

Этот вид занятия приближает студентов к реальной действительности рыночной экономики. Студенты при этом вырабатывают навыки трезво оценивать степень риска и принимать решение в условиях неопределенности, вести двойную запись, кроме того, вести торги цивилизованными методами.

Оппонирование работ студентов.

Этот вид занятия сочетает в себе самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя и самостоятельную работу студентов. Это позволит каждому студенту ответить на два варианта задания. При первом проводится аудиторная работа (проще всего, в форме глоссарного диктанта с многовариантным заданием).

Затем необходимо собрать выполненные работы, перемешать их и снова раздавать студентам так, чтобы каждому досталась работа сокурсника, а не своя собственная. Студент, получивший «чужую» работу, должен, используя литературу, конспекты, компьютер и т.д., вначале прокомментировать эту работу. Причем комментарий не должен быть содержательным: что правильно, а что нет; как, по его мнению, надо было ответить на данный вопрос. Кроме того, студент должен оценить рецензируемую им работу в баллах (9 или 15-балльная система, но одна для всех). На выполнение этой работы студенту дается 1-2 дня (если занятие проводится 2 раза в неделю, то, как раз от одного до другого занятия). Затем преподаватель проверяет эти работы и выставляет три оценки: одна – за конкретный ответ на аудиторную

работу, вторая – за сделанный комментарий, т.е. за домашнюю работу, третья – за то, как объективно студент-рецензент оценил работу своего однокурсника.

Данная форма проведения занятия вырабатывает у студентов умение аналитически оценивать полученный результат, сначала «чужой», а потом и к оценке своей собственной работы. Во-вторых, студенту предоставляется возможность глубоко проработать материал, по-разному интерпретировать те или иные положения.

Все эти активные методы направлены на то, чтобы на каждом занятии каждому студенту пришлось принять активное участие в работе в том или ином качестве.

Список литературы

1. Авдеева Е.А. и др. Рыночные трансформации: новые бизнес-модели, инновационные технологии, практика решений. – 2021. – С. 98.
2. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» от 29 августа 1997 г. № 464-I . Утратил силу в связи с принятием Закона Республики Узбекистан «Об образовании» от 23.09.2020 г. № ЗРУ-637
3. Зайналов Д.Р., Алиева С.С., Толипова У.Ф. Модернизация послевузовского образования как важный фактор познания навыков науки и практики // Социально-экономическое развитие России и регионов в цифрах статистики. – 2017. – С. 346-350.
4. Алиева С.С. О проектировании современного высшего образования и обучения в условиях глобализации // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2017. – №. 79 (1). – С. 9-12.
5. Методические указания по подготовке к практическим занятиям и работе с практическим материалом. Краснодар: ФГБОУ высшего профессионального образования «Кубанский государственный университет». 2012. – 20 с.

РАЗДЕЛ II.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 10.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

Рублевская Елена Анатольевна

к.п.н., доцент

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Аннотация: в работе акцентируется внимание на актуальности учебно-методического обеспечения процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества; описываются причины внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование; характеризуются методологические подходы и теоретические основы разработки учебно-методического обеспечения подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества».

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей; организация образовательного процесса; учебно-методическое обеспечение; информационное общество; информационно-коммуникативные технологии.

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT AND
IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL AND
METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE TRAINING OF FUTURE
TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION TO ORGANIZE THE
EDUCATIONAL PROCESS IN THE INFORMATION SOCIETY**

Rublevskaya Elena Anatolievna

Abstract: The paper focuses on the relevance of educational and methodological support of the preparation of future preschool teachers to organize the educational process in the information society; describes the reasons for the introduction of information and communication technologies in education; characterizes the methodological approaches and theoretical foundations for the development of educational and methodological support of the preparation of future preschool teachers to organize the educational process in the information society

Key words: preparation of future educators; organization of the educational process; educational and methodological support; information society; information and communication technologies.

Рост объемов производимой информации, использование в различных сферах деятельности, создание современной информационно-коммуникационной инфраструктуры стали основными факторами возникновения и развития информационного общества.

Широкомасштабное внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в различные сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации. В свою очередь, этот процесс дал толчок развитию информатизации образования, которая является фундаментальной и важнейшей задачей XXI века в силу следующих основных причин:

- стремительное развитие информатизации общества в целом, которое влечет за собой радикальные социальные изменения и существенным образом изменяет практически все стороны жизни общества;
- увеличение количества информации, необходимой для успешной профессиональной деятельности;
- актуальность образовательной проблемы адаптации человека в условиях новой информационной среды человеческой цивилизации – инфосферы;
- доступность средств информатизации для массового пользователя и их широкое распространение в различных сферах жизнедеятельности вследствие неуклонного снижения стоимости этих средств;
- быстрый рост функциональных возможностей и технических характеристик ИКТ, которые опережают готовность пользователей.

На современном этапе развития системы образования его информатизация, внедрение инновационных информационных технологий в образовательный процесс утверждены действующими государственными документами:

- Указ Президента Республики Беларусь от 01.02.2010 № 60 «О мерах по совершенствованию использования национального сегмента сети Интернет» [1];
- Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 апреля 2010 г. № 645 «О некоторых вопросах интернет-сайтов государственных органов и организаций и признании утратившим силу постановления Совета Министров Республики Беларусь от 11 февраля 2006 г. № 192» [2];
- Государственный стандарт Республики Беларусь СТБ 2105-2012 «Информационные технологии. Интернет-сайты государственных органов и организаций. Требования» [3];

➤ Закон Республики Беларусь от 10 ноября 2008 г. № 455-З «Об информации, информатизации и защите информации» [4];

➤ Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 28 июня 2013 г. № 59 «Об утверждении Санитарных норм и правил «Требования при работе с видеодисплейными терминалами и электронно-вычислительными машинами», Гигиенического норматива «Предельно допустимые уровни нормируемых параметров при работе с видеодисплейными терминалами и электронно-вычислительными машинами» и признании утратившими силу постановлений Главного государственного санитарного врача Республики Беларусь от 10 ноября 2000 г. № 53 и от 30 мая 2006 г. № 70, отдельного структурного элемента постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь [5];

➤ Инструктивно - методическое письмо Министерства образования «Об использовании современных информационных технологий в учреждениях образования» [6].

В настоящее время в соответствии с этими документами ИКТ рекомендованы к использованию в учреждениях образования всех типов и видов на всех уровнях основного, специального и дополнительного образования. В соответствии с этим тема исследования «Разработка и внедрение учебно-методического обеспечения подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества» является актуальной.

Цель исследования – теоретико-методическое обоснование, разработка и апробация учебно-методического обеспечения процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества по учебной дисциплине «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

Задача исследования:

1. Раскрыть теоретические основы разработки и реализации содержания учебно-методического обеспечения процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества в рамках преподавания учебной дисциплины «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

2. Обосновать, разработать и внедрить модель проектирования и реализации содержания учебно-методического обеспечения подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества по учебной дисциплине «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

3. Разработать диагностический инструментарий оценки качества подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества по учебной дисциплине «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

4. Разработать и апробировать содержание учебно-методического обеспечения подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества по учебной дисциплине «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

Методологическую основу исследования составляют:

на философском уровне: принципы единства исторического и логического; движения мысли от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному, аналогии; диалектический метод познания, заключающийся в целостном и всестороннем рассмотрении явлений и

процессов в их динамике, взаимодействии и взаимообусловленности; положения философии, психологии о ведущей роли деятельности в развитии человека (К.А. Абульханова-Славская, Г. Гегель, Дж. Дьюи, И. Кант, И. Фихте и др.);

на общенаучном уровне: теории и концепции культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер (диалог культур), Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян (деятельностная концепция), Н.З. Чавчавадзе, П.Т. де Шарден, А. Швейцер (ценностная концепция); антропологический (Б.М. Бим-Бад, D. Lade и др.) и культурологический подходы как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация образовательной деятельности на человека (И.Е. Вайдт, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили и др.); системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Ю. Садовский и др.); теории деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

на конкретно-научном уровне: теория гуманизации образовательного процесса (С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, А. Маслоу, Р. Мей, К.Р. Роджерс и др.); теории и концепции развития профессионального образования (С.И. Архангельский, А.П. Беляева, А.А. Вербицкий, А.Т. Глазунов, А.М. Новиков, Г.Н. Сериков, И.П. Смирнов и др.), в частности педагогического (В.В. Буткевич, К.В. Гавриловец, А.И. Жук, И.И. Казимирская, В.А. Капранова, Н.В. Кузьмина, М.А. Петухов, В.А. Позняк, Г.М. Романцев, А.П. Сманцер, Л.Н. Тихонов, Е.В. Ткаченко, А.В. Торхова, В.А. Федоров, И.Ф. Харламов, И.И. Цыркун и др.); исследования по проблемам информатизации образования (И.Н. Антипов, Н.В. Апатова, А. Борк, Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, Т.А. Лавина, М.П. Лапчик, В.Л. Матросов, Е.И. Машбиц, Н.И. Пак, И.В. Роберт, И.А. Румянцев, С.А.Щенников, А.А. Федосеев, Е.К. Хеннер, А.В. Хуторской, А.В. Хорошилов, и др.); психологии восприятия информации

(Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.); философии информационной цивилизации (А.А. Абдеев, В.М. Монахов, А.И. Ракитов и др.); теории информационного общества (Д. Белл, Е. Масуда, А. Тоффлер и др.); исследования в области технологизации образования (П.Р. Атутов, В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, М.П. Чошанов и др.); инновационного обучения (А.П. Беляева, К.Я. Вазина, К.А. Романова, М.П. Сибирская и др.); личностно-ориентированный, компетентностный подход в образовании (Н.С. Александрова, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, А.Ю. Уваров, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.).

Процессы глобализации обуславливают информатизацию общества и всех его сфер. На современном этапе происходит переход от индустриального общества к информационному, в котором, по мнению К.К. Колина [7], ведущими объектами и основными результатами труда для большинства занятого населения будут являться информационные продукты и услуги.

По мнению исследователей З.М. Макоева и З.К. Малиевой [8], отличительной особенностью современного периода развития общества является процесс информатизации всех областей человеческой деятельности.

Указанные исследователи подчеркивают, что процесс информатизации связан не только с совокупностью современных технологических средств работы с информацией, но и со значительными преобразованиями в образе жизнедеятельности и психологии человека. Так, по мнению З.М. Макоева и З.К. Малиевой, информатизация, представляет собой «социальный процесс, связанный с трансформацией мышления, воображения, коммуникативных навыков, моральных ориентиров» [8].

Анализируя особенности современного периода развития образования, целесообразным является рассмотрение сущности понятий «информатизация», «информатизация общества», «информационное общество», «информатизация образования».

По определению М.З. Кременко [9], информатизация представляет собой «процесс, при котором создаются условия, удовлетворяющие потребностям любого человека в получении необходимой информации». О.В. Раецкая [10] определяет термин «информатизация общества» как «комплекс мероприятий, способствующих переходу к информационному обществу, и сам процесс перехода принято называть информатизацией общества».

По мнению Е.П. Митрофанова, «информатизация общества является одной из закономерностей современного социального прогресса», «реакцией общества на потребность в существенном увеличении производительности труда в информационном секторе общественного производства, где сосредоточено более половины трудоспособного населения» [11]. Причинами развития информатизации, автор считает внедрение компьютеров, современных средств переработки и передачи информации в различные сферы деятельности.

Сущность термина «информатизация общества» невозможно рассматривать без изучения понятия «информационное общество». Концепция информационного общества – это одна из составляющих теории постиндустриального общества, основоположниками которой являются З. Бжезинский, Д. Белл, Э. Тоффлер.

По мнению М.З. Кременко, «информационное общество – социологическая и футурологическая концепция, полагающая главным фактором общественного развития производство и использование научно-технической и другой информации» [9].

Е.П. Митрофанов информационное общество рассматривает как общество, построенное на использовании различной информации, образовавшейся вследствие бурного развития компьютерной техники и информационных технологий. Ученый подчеркивает преимущества

информационного общества в сравнении с индустриальным: «В информационном обществе изменятся не только производство, но и весь уклад жизни, система ценностей, возрастет значимость культурного досуга по отношению к материальным ценностям» [11].

Повсеместное внедрение инновационных информационных технологий поставило перед современным образованием чрезвычайно важную задачу – подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в новый этап развития информационного общества. В этой связи возникает необходимость всестороннего использования новейших информационных ресурсов, прежде всего, в образовании.

В условиях информационного общества актуальными становятся следующие проблемы:

- разработка методических подходов к использованию средств новых информационных технологий в образовательном процессе;
- поиск путей дальнейшего совершенствования традиционных информационных технологий обучения и воспитания.

На современном этапе актуализируется потребность информатизации образования. Данная потребность породила высокий интерес к данному феномену как к научно-методической проблеме. Так, проблема информатизации образования отражена в работах таких ученых, как М.Н. Алексеев, Я.А. Ваграменко, И.В. Вострокнутов, Г.Г. Геркушенко, С.Г. Григорьев, В.П. Демкин, А.П. Ершов, С.А. Жданов, Л.Х. Зайнутдинова, Г.А. Краснова, Е.В. Огородников, А.В. Осин, Е.С. Полат, И.В. Роберт, И.Н. Скопин, О.Г. Смолянинова, Е.В. Якушина и др.

Н.Н. Елистратова под понятием «информатизация образования» определяет «научно-практическую деятельность, направленную на применение компьютерных технологий для сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающую систематизацию имеющихся

и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания» [12].

По мнению А.И. Ходанович, «процесс информатизации образования поставил в качестве одной из главных задач обучения использовать возможности новых информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышения его эффективности» [13].

К преимуществам использования информационных технологий в образовательном процессе, по мнению Б.А. Тахохова, стоит отнести:

- оптимизацию и интенсификацию обучения, его эффективность, достигаемую благодаря активизации и использованию всех видов чувственного восприятия, обучающихся в мультимедийный контекст;
- рациональность организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в ходе процесса образования;
- открытость системы образования, обеспечивающую возможность выбора индивидуальной траектории обучения;
- применение специфических возможностей компьютера, способствующих индивидуализации образовательного процесса [14].

По мнению З.М. Макоева и З.К. Малиевой [8], основным преимуществом информационных технологий заключается в том, что они дают возможность организовать более насыщенную и продуктивную интерактивную образовательную среду с практически неограниченными возможностями.

Средства информационных технологий, необходимых для системы образования, включают:

- технические средства (компьютеры, компьютерные комплексы, мультимедийные проекторы, сенсорные доски и т. п.);

- программные средства (программное обеспечение);
- средства для подключения к Интернету и обеспечения возможности работы в сети (серверы, модемы, программы поиска в Интернете);
- информационное наполнение (контент), разработанное для системы образования;
- методическое обеспечение применения средств информационных технологий в образовании.

В современных научных исследованиях выделяются три основных вида информационно-коммуникационных технологий:

- собственно компьютерные технологии;
- мультимедийные технологии;
- телекоммуникационные технологии (сетевые технологии, Интернет технологии).

Рассмотрим возможности каждого вида.

Компьютерные технологии – это такие информационные технологии, которые основаны на работе с текстовыми и графическими редакторами, электронными таблицами и базами данных. Собственно компьютерные технологии позволяют достичь высоких образовательных результатов в различных направлениях работы. Компьютерные технологии дают возможность наилучшим образом представить информацию для использования в процессе дальнейшего взаимодействия с другими субъектами совместной деятельности.

Мультимедийные технологии представляют собой сочетание специальных аппаратных средств и программного обеспечения, что позволяет качественно воспринимать, обрабатывать и представлять разнообразную информацию. По мнению Г.В. Князевой, обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов текстовой, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- информации и разнообразие способов их

извлечения, эти технологии формируют мультимедийное восприятие мира. Использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации образовательного процесса [17].

Телекоммуникационные технологии – это технологии передачи и получения информации посредством локальных и глобальных компьютерных сетей. К данным технологиям относятся интернет-блоги, сервисы, социальные сети, телекоммуникационные проекты. Они предоставляют возможность благодаря Интернету не только размещать различную информацию и общаться, но и создавать и работать в совместных Интернет-проектах, развивать и пополнять сайты, порталы, образовательные сети личными информационными ресурсами. В рамках такой деятельности формируются навыки и культура межличностного общения, толерантность, умения вести диалог и отстаивать собственную точку зрения, получать, воспринимать и распространять информацию, обладающую образовательным и воспитательным потенциалом.

При разработке учебно-методического обеспечения процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества, с нашей точки зрения, следует руководствоваться следующими принципами отбора содержания:

- принцип единства, заключающийся в согласованном использовании информационных технологий с другими формами и методами организации образовательного процесса;

- принцип доступности, заключающийся в необходимости соответствия содержания, видов информационных технологий образования техническим возможностям обучающихся, уровню их развития;

- принцип достаточности, заключающийся в обеспечении соответствия содержания, видов информационных технологий образования целям и задачам подготовки будущих воспитателей дошкольного образования;

- принцип полезности, заключающийся в создании новых возможностей и снижении трудо- и времязатрат обучающихся благодаря внедрению информационных технологий.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс наряду с вышеизложенным, также способствует формированию ИКТ-компетентности будущего педагога, что является одним из важнейших аспектов подготовки будущих специалистов.

ИКТ-компетентность педагога рассматривается Л.Н. Горбуновой и А.М. Семибратовым как его готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач [16]. Сформированность ИКТ-компетентности педагога даст возможность для его саморазвития, позволит интенсифицировать его труд, совершенствовать образовательную деятельность с воспитанниками и взаимодействие с их родителями.

Однако сегодня ИКТ в учреждениях дошкольного образования используют немногие педагогические работники. Это обусловлено целым рядом причин:

- не все педагоги психологически готовы к использованию ИКТ в образовательном процессе;
- недостаточное количество электронных средств, способных адекватно решать образования детей дошкольного возраста;
- отсутствие четких методических рекомендаций по использованию имеющихся на отечественном рынке электронных средств обучения;
- низкий уровень владения программными средствами для создания собственных электронных средств обучения;
- лимит времени педагога для создания собственного электронного дидактического материала, а также для изучения, разработки и внедрения новых информационно-коммуникационные технологии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в период информатизации общества в целом и системы образования в частности необходимым условием подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации образовательного процесса в условиях информационного общества является разработка и внедрение соответствующего учебно-методического обеспечения.

Список литературы

1. Указ Президента Республики Беларусь от 01.02.2010 № 60 «О мерах по совершенствованию использования национального сегмента сети Интернет» [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P31000060>. – Дата обращения: 09.11.2021.

2. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 апреля 2010 г. № 645 «О некоторых вопросах интернет-сайтов государственных органов и организаций и признании утратившим силу постановления Совета Министров Республики Беларусь от 11 февраля 2006 г. № 192» [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал. – Режим доступа: [https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2010-108/2010-108\(051-071\).pdf&oldDocPage=6](https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2010-108/2010-108(051-071).pdf&oldDocPage=6) – Дата обращения: 09.11.2021.

3. Государственный стандарт Республики Беларусь СТБ 2105-2012 «Информационные технологии. Интернет-сайты государственных органов и организаций. Требования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.by/view/0/>. – Дата обращения: 09.11.2021.

4. Закон Республики Беларусь от 10 ноября 2008 г. № 455-З «Об информации, информатизации и защите информации» [Электронный ресурс]. – Национальный правовой Интернет-портал. – Режим доступа: [https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2008-279/2008-279\(014-027\).pdf&oldDocPage=1](https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2008-279/2008-279(014-027).pdf&oldDocPage=1). – Дата обращения: 09.11.2021.

5. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 28 июня 2013 г. № 59 «Об утверждении Санитарных норм и правил «Требования при работе с видеодисплейными терминалами и электронно-вычислительными машинами», Гигиенического норматива «Предельно допустимые уровни нормируемых параметров при работе с видеодисплейными терминалами и электронно-вычислительными машинами» и признании утратившими силу постановлений Главного государственного санитарного врача Республики Беларусь от 10 ноября 2000 г. № 53 и от 30 мая 2006 г. № 70, отдельного структурного элемента постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21327737p&p1=1>. – Дата обращения: 09.11.2021.

6. Инструктивно - методическое письмо Министерства образования «Об использовании современных информационных технологий в учреждениях образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srennee-obr/2020-2021-uchebnyy-god/imp%2020-21.pdf>. – Дата обращения: 09.11.2021.

7. Колин К.К. Информатизация общества и социальная информатика // Вестник культуры и искусств. – 2009. – № 3. – С. 6-14.

8. Макоев З.М., Малиева З.К. Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза как условие профилактики и преодоления морального отчуждения обучающихся [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, №5 (2015). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/158PVN515.pdf>. – Дата обращения: 09.11.2021.

9. Кременко М.З. К проблеме информатизации общества в XXI веке // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – №. – С. 235-237

10. Раецкая О.В. Социальные последствия информатизации // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 68-72.
11. Митрофанов Е.П. Процесс информатизации общества // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 4. – С. 395-402.
12. Елистратова Н.Н. Современные проблемы информатизации высшего образования // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2010. – № 4. – С. 12-21.
13. Ходанович А.И. Информатизация образования как научно-методическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 6. – С. 259-268
14. Тахохов Б.А. Управление качеством образовательного процесса современного вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2014. – №4. – С. 283-287.
15. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2010. – № 16. – С. 77-95.
16. Горбунова Л.М., Семибратов А.М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределенности [Электронный ресурс] // Конференция ИТО-2004. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html>. – Дата обращения: 09.11.2021.

© Е.А. Рублевская, 2022

Глава 11.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР-БРОДИЛОК
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Самойлова Виктория Сергеевна

Сычёва Марина Владимировна

к.пед.н., доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Аннотация: в статье осуществлен анализ применения игр-бродилок в работе с дошкольниками. Определено понятие игры. Отмечены положительные характеристики настольных игр для развития детей. Обозначена их роль в становлении личности ребенка и формировании его будущего. Приведены практические разработки применения подобных игр для дошкольников.

Ключевые слова: настольная игра, дошкольное образование, развитие, педагог, игры-бродилки.

**THE USE OF BOARD GAMES-BRODILOK IN EDUCATIONAL
ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN**

Samoylova Victoria Sergeevna

Sycheva Marina Vladimirovna

Abstract: the article analyzes the use of walking games in working with preschoolers. The concept of a game is defined. Positive characteristics of board games for children's development are noted. Their role in the formation of the

child's personality and the formation of his future is indicated. Practical developments of the use of such games for preschoolers are given.

Key words: board game, preschool education, development, teacher, adventure games.

На сегодняшний день образовательный процесс становится все более технологичным, увеличивается поле взаимодействия педагогов и детей. Реализуются новые образовательные направления. Работа в команде, создание интересных проектов – все перечисленное актуально сегодня. Однако иногда в процессе решения современных задач общество забывает о самом главном – детской игре и ее значении для развития ребенка.

Игровая деятельность остается ведущей в формировании личности ребёнка, так как игра является самым естественным видом деятельности для дошкольника. Игра формирует у ребенка навыки социального поведения, помогает освоить социальный опыт, развить творческую активность, любознательность, самостоятельность, инициативность. Согласно периодизации психического развития ребенка Д.Б. Эльконина, эта деятельность, «выращивая» индивидуальные психические новообразования, развивает социально-эмоциональную (мотивационно-личностную) и интеллектуально-познавательную сферу (операционально-техническую). Игра занимает особое место в системе деятельности ребенка. Она способствует достижению и реализации задач возраста, конкретизированных и материализованных на каждом возрастном этапе в соответствующих видах игр и игрушек.

Настольная игра – это один из видов игр среди многих других, таких как дидактические, карточные или видеоигры и т.д., который может быть использован в образовательных целях.

Большинство современных настольных игр, по мнению психологов Н.Г. Салминой, И.Г. Тихановой, направлено на формирование разнообразных метакогнитивных умений, являющихся базисными для освоения конкретных предметных умений, в том числе учебных. Освоение учебной информации и универсальных учебных действий в настольных играх происходит в процессе достижения игровой цели. В настольных играх могут усваиваться и конкретные интеллектуальные умения (счет, сложение, обогащение словаря и др.).

Применение настольных игр в образовании – не новая, современная идея. О них упоминали еще 70 лет назад, говоря, что одним из способов обучения являются настольные игры. Однако в последнее десятилетие интерес к использованию игр в образовательных целях крайне возрос.

Игра – это основанная на правилах система с переменным и поддающимся количественной обработке результатом [1]. Кроме указанного, это искусственно сконструированная соревновательная деятельность, осуществляемая с определенной целью, набором правил и ограничений. Игры повышают мотивацию детей, способствуют позитивному отношению к обучению, стимулируют их социальные навыки, такие как взаимодействие со сверстниками и соблюдение правил игры. Игры могут обеспечить немедленную обратную связь, позволяя им пробовать еще раз и корректировать стратегию игры.

Настольные игры не требуют активного перемещения игроков, наличия дополнительного технически сложного инвентаря или специальных сооружений, игровых площадок, полей и т.п. Можно выделить и другие их особенности:

- 1) настольные игры максимально локализованы в пространстве;
- 2) алгоритм и правила настольных игр заранее predetermined;
- 3) настольные игры в подавляющем большинстве случаев требуют участия как минимум двух игроков и / или команд, то есть они всегда ориентированы на живое общение;

4) настольные игры отличаются большей степенью условности.

Настольные игры, которые используются с детьми дошкольного возраста, бывают классическими, разработанными для развлечения, и образовательными, специально разработанными для усвоения знаний по определенному предмету.

Существует множество обучающих настольных игр для дошкольников. Имеют место исследования, в которых изучается их эффективность и способность развития различных компетенций и приобретения знаний по различным предметам. Обучающие настольные игры обычно имеют более низкое качество игрового опыта, чем развлекательные, но их проще использовать в группе, просто нужно тщательно планировать и организовывать деятельность.

Развлекательные настольные игры также могут быть использованы для развития различных компетенций, для их использования просто необходим правильный выбор и постановка целей. Они могут развивать коммуникативные навыки, навыки понимания текста, обогащение словарного запаса, математические компетенции, а также числовые навыки, логическое и стратегическое мышление.

В ДОО существует одна из проблем, связанная с играми в дошкольной группе, как для детей, так и для педагогов, – это время. Для педагога внедрение игры в группу требует времени, чтобы распределить игру и при необходимости распределить детей по подгруппам, также трудно выбрать игру, которую можно закончить в течение определенного временного отрезка.

Размер группы также влияет на организацию занятий с настольными играми и может создавать трудности. Если группа большая, требуется большое количество игр. Кроме того, педагогу трудно наблюдать за игрой всех детей, и занятие может быть очень шумным.

Другим препятствием может быть отсутствие знаний в области педагогики настольных игр для организации занятий настольными играми.

Например, педагог должен позаботиться о том, чтобы ребенок не проигрывал постоянно, потому что неудача приводит к потере интереса к играм. Кроме того, если педагог тоже принимает участие в игре, он должен избегать прямых воспитательных замечаний и присутствовать только в качестве игрока.

Несмотря на имеющиеся препятствия, стоит отметить, что именно в игре ребенок учится быть активным, творческим, целеустремленным, любознательным. Не зря В.А. Сухомлинский говорил: «Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Наблюдая за детьми дошкольной группы, можно заметить, что им очень нравится играть в настольные игры и, кроме того, они пытаются самостоятельно создавать их. Самодельные игры привлекают внимание детей не только возможностью стать участником игрового процесса, но и сопричастностью к творческому и увлекательному процессу создания игры. Каким образом применить в работе с детьми дошкольного возраста игровые элементы для достижения неигровых целей?

Игра-бродилка – одна из старейших настольных игр, имеющая не только развлекательное, но и образовательное значение, настольная игра помогает осваивать и систематизировать свои знания в различных образовательных областях.

Сложность игр-бродилок, представленных современными производителями, различается. Самые простые из них можно предложить уже трехлетним малышам: как правило, они имеют не очень большое количество шагов на игровом поле, а тематика таких игр всегда проста и понятна младшим дошкольникам. Это – любимые мультфильмы, сказки, а также – явления и предметы окружающего малышей мира. Для детей старшего дошкольного возраста игры-бродилки становятся сложнее – игровое поле в них содержит гораздо большее число шагов, зачастую в них появляется возможность проявить стратегическое мышление, самостоятельно выбирая один из нескольких вариантов пути.

Продвигаясь к финишу, детям часто приходится решать различные задания, отвечать на вопросы, совершать какие-либо действия. Начиная игру, дошкольники с головой погружаются в атмосферу приключений, а побеждает здесь не просто самый удачливый и внимательный, но также и – самый находчивый и сообразительный.

Игры-бродилки – это не только способ организации увлекательного детского досуга, но и – прекрасное развивающее средство, способствующее формированию различных психических функций и навыков.

Важная особенность игр-бродилок – в том процессе взаимодействия, который захватывает участников. Для этих игр как минимум нужно два человека, а это значит, что играя в бродилки, ребята будут формировать социальные коммуникативные навыки, учиться правильно реагировать на свои проигрыши и удачи, решать конфликты и сотрудничать друг с другом. В процессе игры всем участникам предстоит пройти один и тот же путь, сталкиваясь с одинаковыми трудностями и препятствиями. Это – соревнование, в котором лидер в одно мгновение может оказаться аутсайдером, а идущий самым последним участник – неожиданным победителем! Играть можно не только с друзьями, но и – в семейном кругу с родителями, братьями и сестрами. В последнем случае игры-бродилки станут тем самым сближающим мостиком, который поможет сохранить в семье пространство для позитивного совместного досуга, наладить отношения между поколениями.

Игры-бродилки можно с полным правом назвать самым настоящим тренажером для формирования навыков произвольного внимания и целеполагания. В ходе игры малыши смогут концентрироваться на процессе, ставить перед собой задачу и планомерно двигаться к ее решению.

Малышам бродилки будут полезны еще и как прекрасный способ научиться считать, ведь чтобы определить количество шагов по игровому

полю, они должны бросить кубик, а затем – посчитать количество выпавших на нем точек. Так дети смогут получить первые представления о количестве, его смысле и символьном выражении.

Манипуляции с кубиком и фишками на игровом поле предполагают выполнение точных и четких движений, а значит, в процессе игры дети смогут улучшить свою мелкую моторику и двигательную координацию.

Во многих вариантах игр-ходилок от ребенка дошкольного возраста может потребоваться стать активным участником процесса создания той или иной истории.

Например, если тема игры посвящена известной сказке, то в процессе приключений на игровом поле дошкольникам может быть предложено самостоятельно придумать новое развитие знакомого сюжета. Выполнение таких заданий будет способствовать развитию креативности и воображения, а также – позволит ребятам потренировать речевые навыки.

В зависимости от тематики игры, дети смогут получить различные знания, расширить кругозор и приобрести новые познавательные интересы.

Таким образом, настольные игры-бродилки имеют свои специфические функции:

- 1) они дают детям возможность учиться и приобретать на практике навыки, необходимые для успешной учебы в школе;
- 2) благодаря настольным играм можно узнавать о правилах, соблюдении очереди, честности, испытать чувство победы и поражения;
- 3) кроме перечисленного они дают возможность узнать цвет, слова признания, учёта, развивают память, учат распознавать образы, развивают логику;
- 4) они тренируют мелкую моторику каждый раз, когда дети играют [2].

Кроме того игры-бродилки дают детям возможность совершенствовать на практике навыки, необходимые для успешного обучения в школе

(произвольность поведения, умения действовать по правилам); развивают личностные качества честности и справедливости, позволяет испытать чувства победы и поражения и другие; развивают познавательную сферу: память, словесно-логическое и образное мышление, внимание, воображение. Таким образом, пособие многофункционально.

Игры-бродилки также часто называют квестами, где необходимым материалом и оборудованием выступают карты-схемы, отражающие маршрут передвижения.

Можно отметить, что бродилка – это игра с сюжетом, построенным таким образом, что главному герою предстоит путешествовать в игре по разным местностям-картам, выполняя различные задания.

Существует определённая работа по обучению детей настольно-печатным играм, которая строится в несколько этапов: подготовительный, этап проведения игры и анализ проведенной игры.

Первый этап, подготовительный, заключается в:

- 1) отборе игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углублении и обобщении знаний, развитии сенсорных способностей, активизации психических процессов (память, внимание, мышление, речь);
- 2) установлении соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;
- 3) определении наиболее удобного времени проведения игры;
- 4) выборе места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешать другим;
- 5) определении количества играющих;
- 6) подготовке необходимого дидактического материала для выбранной игры;
- 7) подготовке к игре самого воспитателя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;

8) подготовке к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах, необходимыми для решения игровой задачи.

Второй этап, проведение игры, содержит:

1) ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре;

2) объяснение хода и правил игры;

3) показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату;

4) определение роли воспитателя в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра (определяется возрастом детей, уровень их подготовки, игровых правил);

5) проведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, т.к. по результатам, которых дети добиваются в игре можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят.

Третий этап, анализ проведенной игры, направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения, какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Кроме того, анализ позволяет выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними [3].

В дальнейшем ребенок имеет возможность самостоятельно в свободной деятельности осуществлять выбор игры. Подбор игр осуществляется с учетом возрастных особенностей детей и изучаемой темы.

Н.Г. Салмина проанализировала современные настольные игры для детей дошкольного возраста. Она отмечает, что большая часть этого игрового материала направлена на формирование разнообразных интеллектуальных

умений и чем старше ребёнок, тем больший интерес у него вызывает познавательная задача и сюжетная линия, которая заложена в игре [4, с. 77].

Для создания игры необходимо придерживаться определённого плана. Сначала нужно определиться с темой. Кроме того нужно заинтересовать детей, чтобы им интересно было самостоятельно придумывать игры, связанные с темой предложенной воспитателем. Педагог должен поддерживать инициативу детей.

Следовательно, темы для новых игр должны рождаться благодаря детским идеям или образовательным событиям. Фантазируя, дети придумывают оригинальные характеристики своим игровым персонажам, наделяют их разными свойствами и умениями, обогащая тем самым свой активный словарь по заданной теме.

Посредством встраивания в сюжетную линию игр образовательный контекст были придуманы несколько шаблонов, которые можно применять ко всем играм на любые темы.

В качестве примера последнего может использоваться такой: путешествие героев по странам, по городу, по историческим, природным объектам, освоение космоса и т.д. Дети могут познакомиться с достопримечательностями своего города, традициями и обычаями людей, проживающих в разных странах. Дошкольники могут подняться в горы и познакомиться со строением вулканов, оказаться в космосе и узнать о строении Солнечной системы. Таким образом, в игровой форме дети могут узнавать что-то новое. Они могут искать клад, помогать героям. Посредством разрешения конфликтов героев или помощи кому-либо можно встроить в игру решение разных проблемных ситуаций.

Сюжет важно не только придумать, но и изобразить на игровом поле с помощью аппликации, пластилинографии, нарисовать красками или карандашами. Создание игрового поля – это всегда процесс творческий.

Важно подчеркнуть, что поле должно быть информативным для детей и служить не только в качестве игрового контекста, но и нести образовательную составляющую [5, с. 13].

В процессе создания игры дети могут знакомиться с новой темой и закреплять знания, играя в нее в дальнейшем. Существует большое разнообразие тем для игр-бродилок. Также в процессе игры у детей можно развивать определённые качества. Например, если детям предложить настольную игру, в которой нужно помочь героям из сказок найти клад. При создании игры «Приключения друзей» дети погрузились в тему дружбы. Данная игра посвящена взаимоотношениям между детьми. Ребята решили, что герои игры – это верные друзья, которые будут искать клад, так как отправиться в путешествие с товарищами – это привлекательно для дошкольников.

Придумывая препятствия, которые встречаются на пути героев, у детей можно воспитать то, что для человека важна поддержка друзей, умение договариваться с товарищами, искать компромиссы в случае возникновения споров.

Если тема уже знакома детям, например времена года, то в процессе создания игры можно повторить уже знакомый материал, тем самым его закрепив. Например, создавая игру «Времена года», можно с детьми вспомнить про цикличность, про признаки наступления того или иного времени года, повторить названия деревьев. Кроме этого с детей можно познакомить с явлениями живой и неживой природы. Живой природы: распускание листьев, цветение растений, листопад, спячка животных. Неживой природы: дожди, снегопады, северное сияние, радуга, половодье, ледоход, ледостав. Данную игру необходимо адаптировать для детей разного возраста.

Если дети хотят заменить стандартное игровой поле для игры-бродилки, то его можно заменить песочницей для игры в помещении и большой

песочницей на площадке для игры на прогулке. Кроме этого в качестве игрового поля детям может быть предложена интерактивная доска.

Работая в подгруппах, дети могут сами определять правила первого хода, завершения игры, придумывать препятствия, игровые карточки с заданиями, которые помогают удерживать тему и погрузиться в решение образовательных задач.

Работая таким образом, дошкольники учатся взаимодействовать, работать в команде, выслушивать мнения друг друга. Все вышеперечисленное выступает важным условием успешности индивида в современном обществе [6, с. 14].

Чаще всего для игр-бродилок используется традиционный игральный кубик, определяющий количество шагов. Можно поменять игральный кубик на «волшебный мешочек», в котором могут лежать карточки с цифрами для определения количества шагов. После того как игра создана полностью, а ее правила освоены, дети включают ее в свободную игровую деятельность.

Игры, созданные своими руками, пользуются у детей большой популярностью, ведь каждый ребенок вносит что-то свое в процессе создания игры, чувствует свою причастность.

Рассмотрим, как можно организовать работу над совместным проектом «Игра-бродилка по сказкам».

Будет ли создание игры проектом? Вспомним, что такое проект. Проект – задание, связанное с получением нового практически значимого продукта. Игра-бродилка, в которую дети будут играть, и будет тем практически значимым продуктом.

Обозначенный выше проект рассчитан на детей старшего дошкольного возраста. По типологии он – интегрированный, по содержанию – информационно-игровой.

Цель проекта – создание игры-бродилки по сказкам.

Реализация проекта осуществлялась поэтапно.

Этап первый – организационный. Были определены замысел, основные задачи предстоящей деятельности, название игр-бродилок. Также на организационном этапе с детьми проводилась предварительная работа, в ходе которой им демонстрировались мультфильмы, загадывались загадки о сказочных героях. Кроме того, детям читались сказки с последующим анализом сказочных персонажей.

Этап второй – подготовительный. Для выполнения и оформления вспоминаем, что такое проект. Формулируем цель, задачи. Рассматриваем, анализируем, сравниваем фабричные игры-бродилки. На подготовительном этапе разрабатывалось содержание игры-бродилки, подбирался соответствующий материал, сбор информации, привлечение родителей для изготовления необходимых атрибутов.

Этап третий – основной. На основном этапе дети вместе с родителями подбирали картинки, изготавливали жетоны и декорации, создавали игры-бродилки с иллюстрациями к сказкам. Сюжет важно не только придумать, но и изобразить на игровом поле с помощью аппликации, пластилинографии, нарисовать красками или карандашами.

Этап четвертый – заключительный. Проходит защита проектов. На данном этапе была организована выставка игр-бродилок. По окончании была проведена рефлексия – дети делились своими впечатлениями, родители выразили желание продолжить работу в данном направлении.

В процессе создания детьми игры-бродилки совместно с родителями у них появился интерес к сказкам, понимание смысла сказочного сюжета, умение представлять тот или иной образ без наглядной опоры.

Лучшим способом обучения для ребенка является получение практического опыта и удовольствия. Настольные игры способны развить умственные способности и навыки детей, в то же время позволяя им проводить необходимое и эффективное время со сверстниками.

Кроме этого настольные игры способствуют формированию и развитию следующих качеств, умений и навыков:

- усвоение концепции следования правилам;
- обнаружение закономерностей;
- планирование будущих действий;
- мышление;
- память;
- социальные навыки;
- рассуждение;
- работа в команде;
- совместная деятельность [7, с. 295].

Коллективный игровой процесс побуждает дошкольников работать сообща, чтобы добиться успеха в игре. Это помогает развивать социальные навыки и умение работать в команде, обеспечивая при этом веселый и приятный опыт, а также развивает другие навыки, такие, как умение следовать указаниям, помогать другим и укреплять дружеские отношения.

Игровой процесс развивает чувство общности среди детей, поскольку все они стремятся к общей цели и результату. Дети начали проявлять больше творческих способностей в играх, самостоятельность и фантазию. Кроме этого, было отмечено проявление инициативности в играх, стремление доведения дела до конца, разрешить конфликты посредством договоров.

Совместное создание детьми таких игр-бродилок способствует их самореализации, реализации их идей и замыслов.

Роль воспитателя заключается в том, чтобы помочь детям ориентироваться в широких возможностях детской игры.

Важно отметить, что данный игровой метод универсален и позволяет встраивать в содержание созданных детьми игр абсолютно любые темы.

Таким образом, эффективно решать образовательные задачи можно с помощью игр-бродилок. Процесс создания таких игр можно рассматривать в

качестве одного из способов достижения универсальных целевых ориентиров дошкольного образования. Подобная практика поможет воспитателям по-новому взглянуть на процесс образования. Ведь создание игры обеспечивает заинтересованное восприятие изучаемого материала и привлекает дошкольников к овладению новым знанием.

Список литературы

1. Евсеева Е.О. Состояние проблемы изучения готовности детей к овладению школьными навыками // Специальное образование. – 2016. – № 12. – С. 87-91.
2. Лыкова И.А. Дидактические игры и занятия. Интеграция художественной и познавательной деятельности дошкольников / И.А. Лыкова. – М.: Карапуз, 2010. – 311 с.
3. Старченко Т.С., Чумаченко Е.Ю., Ломоносова З.В. Практика применения настольно-печатных игр «ходилок-бродилок» в социально-коммуникативном развитии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные исследования. – 2021. – № 51 (78). – С. 110-112.
4. Салмина Н.Г. Построение развивающих программ с использованием настольных игр // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 2. – С. 75-82.
5. Хвостикова А.А. Развиваем речь, играя // Проблемы педагогики. – 2020. – № 5. – С. 12-18.
6. Бородина Е.Н. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей в период детства в художественно-игровой деятельности // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 12-17.
7. Динаев А.М. Разработка настольной игры «педагогический конструктор идей» // Калининградский вестник образования. – 2022. – № 1 (13). – С. 291-297.

УДК 159.97

Глава 12.

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ
НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ В АСПЕКТЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ
ИГРЫ С ВОООБРАЖАЕМЫМИ ДРУЗЬЯМИ**

Пчелинцева Евгения Владимировна

к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия»

Аннотация: представленное исследование раскрывает феномен воображаемого друга (ВД), создаваемого ребенком дошкольного возраста в ситуации одиночества, отстранённости ребенка от родительского участия, с целью преодоления насильственного действия, сопровождающегося состоянием тревоги, негативного эмоционального состояния.

Ключевые слова: психологические защиты детей, воображаемый друг, стиль родительского отношения.

**PERSONAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WHO HAVE
EXPERIENCED VIOLENT ACTS IN THE ASPECT OF SYMBOLIC PLAY
WITH IMAGINARY FRIENDS**

Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna

Abstract: the presented study reveals the phenomenon of an imaginary friend (VD) created by a preschool-age child in a situation of loneliness, the child's detachment from parental involvement, in order to overcome violent action accompanied by a state of anxiety, negative emotional state.

Key words: psychological protection of children, imaginary friend, parenting style.

На сегодняшний день проблема психологического сопровождения детей, испытывающих тревожные состояния, как последствия насильственных действий со стороны взрослых, остается актуальной и социально значимой во всем мире. Анализ статистических данных об увеличении количества негативных личностных переживаний у значительного количества детей дошкольного возраста неуклонно растет. По результатам зарубежных исследований, за последнее время, у двух тысячи детей дошкольного возраста, отмечались телесные повреждения, сопровождающиеся дезадаптационными проявления (41,3%), такими как паническими атаками (12,4%), длительной депрессией (32,6%), тревожно- фобическими, тревожно – депрессионными расстройствами психики (13,7%), (Shanahan L. et al., 2020, Keyes K. Et al., 2019, (Asmundson G., Taylor S., 2020).

Исследования В.В. Николаевой (1990), Д.Н. Исаева (1996), Ю.Ф. Антропова, Ю.С. Шевченко (2002), О.Б. Зерницкого (2005) , указывают, что объективная ситуация во время домашнего насилия традиционно связана с множеством важных психосоциальных факторов стресса у детей: дети переживают за здоровье родителей; из-за разлуки с родителями и родственниками; социальной изоляцией или социальным дистанцированием; (Shultz J. et al., 2008).

Многочисленные работы зарубежных психологов, исследовавших особенности тревоги и страха в психоаналитическом направлении: З. Фрейда, А. Фрейда, А. Адлера, К. Хорни, Г. Салливана, Э. Эриксона; теория Д. Селли, отечественные исследования Л.С. Выготского; С.Л. Рубинштейн А.М. Прихожан; Т.Д. Марцинковской; А.И. Захарова, А.С. Спиваковской, В.И. Гарбузова, И.П. Воропаевой, Н.П. Еренковой, О.А. Карабановой

утверждают, что к психологическим проявлениям личностных детских переживаний относятся эмоциональные переживания, страх, депрессии, Повышение уровня тревожности является прямым следствием попытки организма человека адаптироваться к незнакомой ситуации. Стресс, тревога, волнение — естественные реакции организма на нетипичные обстоятельства. Однако, в условиях, когда ребенок испытывает их в течение длительного периода, повышается риск потери самообладания и контроля над своими чувствами и эмоциями.

Еще одним негативным последствием повышенного стресса у детей дошкольного возраста, становится снижение иммунитета, что, в свою очередь, делает ребенка более уязвимым к новым заболеваниям. Острая реакция на стресс может выражаться как в гиперкинетической, так и в гипокинетической форме, то есть как в виде выраженного психомоторного возбуждения, так и в виде замедления психических и двигательных процессов. Исследования, проведенные во время длительной разлуки ребенка с матерью, демонстрируют, что ухудшение психологического здоровья и благополучия, сопровождается усилением тревоги и страха (см.: Brooks S. et al., 2020).

К внутренним психологическим факторам относятся индивидуально-психологические характеристики как индикаторы уязвимости в условиях переживания дистресса, определяющие восприятие и отношение человека к непредвиденным ситуациям и оказывающие влияние на формирование устойчивых психологических реакций на изоляцию, одиночество ребенка (Ф. Аллен, 2000, Г., Бейтсон.2004). Во многих исследованиях (М.Р. Анхаров, Bateson, 1972; Boszormenyi Nagy,1980), одной из причин, способствующих высокой степени детских личностных потрясений, является дисбаланс в семейной системе, межличностных взаимоотношений в диаде «мать-ребенок», в триаде» мать-ребенок-отец». Поэтому представляет достаточно большой интерес изучение особенностей проявления тревожности и специфики

детских страхов, которые сопровождаются, тем, что дети выдумывают несуществующих друзей, которых они воспринимают будто реальных, и наделяют их телесными и личностными чертами [2, с.29]. Проявляющаяся при этом способность ребенка создавать временного партнера, необходимого ему в определенных ситуациях в качестве спутника и помощника, помогает ребенку справиться в трудной ситуации, обеспечивая поддержку, помощь [5, с. 79-82]. М. Свендсен так определила это явление: «Воображаемый друг – это невидимый персонаж, чье имя упоминается ребенком при общении с другим человеком, персонаж с которым ребенок играет на протяжении хотя бы нескольких месяцев. При этом воображаемый друг обладает воображаемой реальностью для ребенка, но не имеет под собой объективных оснований» [7, с. 123-345].

Различные исследования показали, что от 20% до 30% детей дошкольного возраста имеют воображаемого партнера (Taylor, Cartwright, Carlson, 1993; Taylor, 1999; Gleason, Sebanc и Hartup, 2000). Феномен воображаемый друг в значительной степени игнорировался в психологии развития до конца 1990-х годов (Klausen and Passman, 2007), первое психиатрическое исследование природы этих детских «компаньонов» было проведено в 1940-х годах (Bender and Vogel, 1941; Svendsen, 1934; Ames and Learned, 1946). С точки зрения психиатрии дети, ранние исследования по данной рассматриваемой проблеме, доказывали патологическую составляющую, в данном детском воображаемом образе, создаваемым дошкольником в травматической ситуации одиночества [1, с.78-86] Однако более поздние исследования показали, что маленькие дети, используя психологические защиты как как систему определенных средств социальной адаптации в ответ на травмирующие воздействия. При возникновении стрессовых ситуаций у ребенка активизируется тот или иной механизм психологической защиты (Rosengren, Kalish, Hickling, Gelman, 1994; Woolley,

1997; Harris, 2000; Bouchier and Davis, 2002; GimínezDasn, 2003). Вопросам изучения психологических защит занимались такие зарубежные исследователи как А. Фрейд, А. Маслоу, Р. Плутчик. В отечественной психологии вопросу изучения психологических защит в детском возрасте посвящены работы И. М. Никольской, Р. М. Грановской, С.Г. Головиной, Е.В. Чумаковой и др. Р.М.Грановская, И.М.Никольская отмечают, что психологические защиты позволяют ребенку адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений — трансформации внутренней картины мира и образа самого себя [3, 79-82]. Часто встречающимися видами психологических защит, как отмечают ученые, являются интеллектуализация, вытеснение, отрицание и компенсация. Доминирующей психологической защитой, по утверждению Е.В. Чумаковой, является интеллектуализация, которая не является «детской» формой защиты [4, с.70-82]. Однако, в силу возрастных особенностей, в дошкольном возрасте, как отмечают исследователи, интенсивно происходит формирование логических форм мыслительной активности, благодаря которым дошкольник старается логически-выстраивать связи между событиями, тем самым логически объясняя как собственное поведение, так и сложившиеся ситуации как следствия после насильственных действий над ним.

Научной константой Е.В. Чумаковой, выступает утверждение, что проявление компенсации как одного из доминирующих механизмов психологической защиты в дошкольном возрасте отражает стремление ребенка проявить себя в другом виде деятельности, познание которой связано с умениями что-то сделать лучше других. Данная защита демонстрирует потребность в достижении определенного статуса, возникая, как правило в случае неудовлетворённости, не развитости в какой-либо сфере, и замещается успешностью в другой сфере, что в настоящем исследовании находит подтверждение в создаваемом ребенком символического друга-помощника

[5,с.53-56]. Наряду с рассмотренными выше психологическими защитами детям характерны такие защиты как, отрицание и вытеснение. При отрицании дети игнорируют вызывающую тревогу информацию, уклоняются от нее, не проявляют интерес к тем сферам жизни, которые могут приносить неприятности. Р.М. Грановская отмечает, что отрицание часто является реакцией на внешнюю опасность, осуществляет селекции сведений, а не трансформацию их из неприемлемых в приемлемые [2,с.26-28]. Вытеснение проявляется в том, что дети забывают неприемлемый для них мотив поступка, а не само событие. Отрицание и вытеснение позволяет сохранять детям позитивное самовосприятие, уверенность в себе. Проявляемые детьми психологические механизмы способствуют сохранению целостности личности, социальному развитию, принятию нравственных норм поведения, потребности на принятие окружающими. При этом формирование психологических защит обусловлено и уровнем интеллектуального развития ребенка.

Согласно исследованиям Тейлора (1999), были продемонстрированы созданные детьми символические ситуации, где ведущим персонажем были воображаемые друзья, помогающие ребёнку справиться с травмирующим потрясением (наказанием, грубыми высказываниями в его адрес, насмешками и т.д.). Научные исследования (Taylor and Carlson, 1997; Taylor, 1999) доказали, что воображаемые друзья действительно могут обеспечить компанию и утешение, и что дети с эмоциональными или аффективными расстройствами, как правило, создают их для этой цели. Большинство детей, которые придумывают воображаемых друзей, не страдают психическими расстройствами, они возникают как выражение символической игры [6, с. 80-82]. Во многих случаях такие воображаемые друзья становятся важными объектами в жизни детей на протяжении длительного периода времени (Taylor, 1999) в дошкольном возрасте. С нашей точки зрения,

формирующиеся воображаемые друзья, «персонифицированные объекты», в качестве которых могут быть предметы (например, игрушки, одеяла или любая другая вещь повседневной жизни), которые ребенок считает живыми, могут выступать в качестве феномена самоконтроля: они поддерживают ребенка в состоянии готовности к адекватному реагированию на проблемные ситуации и помогают «контролировать» свои тревогу и страх, связанные с отсутствием эмоциональной поддержки в семье и невозможностью установить отношения надежной и безопасной привязанности с родительскими фигурами. Ребенок придает индивидуальные черты предмету, с которым он играет, и относится к нему как к воображаемому компаньону. Эти особые отношения длятся несколько недель или месяцев. Единственное различие между этим и ранее описанным воображаемым другом состоит в том, что в данном случае есть видимый объект» [7, с.114]. В работах Прихожан А.М., Толстых Н.Н., указывается, что равнодушие матери, отца и других членов семьи, пренебрежение родителей к нуждам ребенка, дисфункциональные коммуникации могут привести, к развитию тревожности, психосоматизации ребенка [2, с.26-28]. Социальная угроза ассоциируется у детей с отвержением, враждебностью со стороны родителей или с недостатком дружелюбия и принятия с их стороны. Общение ребенка с родителями связана с предчувствием психологической опасности: ожидание оскорбления, страха, боязнь наказания за неуспех со стороны родителей [2, с.26]. Такие длительные эмоциональные переживания детей могут привести к соматизации, а в дальнейшем и к психосоматическим расстройствам [6, с.80-82]. При этом, следует отметить, что создаваемые ребенком «компаньоны», по сути, направлены в первую очередь на поддержание гомеостаза, являясь начальной формой реагирования на угрозу, незнакомой ситуации.

Примером условия, способствующего запуску психологических защит, может послужить ситуация, когда человеку высказывают нечто не

соответствующее его сложившимся представлениям о себе и мире. У детей это часто проявляется в виде дразнилок, ругательств, высмеиваний, относимых И.А. Бaeвой к проявлениям насилия [3,с.79-82], которое автоматически вызывает потребность защититься.

На основании выше сказанного основная цель настоящего исследования состояла в том, чтобы расширить наши знания о взаимосвязи между ВД, пониманием особенностей родительского отношения к часто болеющим детям 5-7 лет, имеющих психосоматические заболевания. Исследование проводилось в период 2017-2021г.г. Опытнo-экспериментальной базой являлись медицинские центры г. Иваново (Семейная клиника «Медис», ООО «Консультативный центр Халезовых»). В эксперименте приняли участие 60 детей 5-7 лет. Были протестированы в общей сложности 60 детей, которые разделили на две группы: 30 детей с ВД (часто болеющие – 14 мальчиков и 16 девочек, и 30 – без ВД. (здоровые – 14 мальчиков и 16 девочек), 60 матерей и 58 отцов, проживающих в г. Иваново, Ивановской области.

В ходе настоящего исследования мы отобрали детей, которые в ходе беседы отмечали, что у них есть воображаемые друзья, волшебные предметы, помогающие им при встрече с опасностью, подтверждением также служили высказывания родителей, в процессе анкетирования. Анкета была разделена на три части. Первая часть включала вопросы о семье (количество братьев и сестер, порядок их рождения и т.д.). Вторая часть была посвящена различным аспектам детской деятельности (любимая игра, количество часов просмотра телевизора в день, любимая телевизионная программа, качество символической игры, вера детей в воображаемые существа, поддержка веры в воображаемые существа со стороны родителей и т.д.). Наконец, мы предложили определение воображаемого друга и попросили родителей отметить, был ли у их детей такой товарищ. Определение было следующим: «Воображаемый друг – это невидимый персонаж, созданный ребенком. Дети

называют и обращаются к своему воображаемому спутнику во время игры или в разговоре с другими людьми. У этого персонажа есть постоянные отношения с ребенком, которые длятся несколько недель или месяцев. Воображаемые друзья кажутся реальными для детей, но не имеют предметной и видимой формы для других людей». Мы также включили детей, у которых был немного другой тип воображаемых друзей, известных как «персонифицированные объекты». Определение, которое мы дали родителям, было следующим: «Другой вид воображаемого друга – то, что называют «персонифицированные объекты». Это предметы (например, игрушки, одеяла или любая другая вещь повседневной жизни), которые ребенок считает живыми. В ходе настоящего исследования были также использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование, «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин). Эмпирические данные были обработаны методами математической статистики (t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона) по программе Statistica-7.

Основные результаты исследования.

По сообщениям родителей, у 30 детей были воображаемые друзья. После того, как были определены такие дети, мы опросили их родителей, чтобы убедиться в точной идентификации, и чтобы узнать больше о взаимоотношениях ребенка с его «компаньоном». По результатам этих интервью мы пришли к выводу, что шесть дошкольников из 30 детей были классифицированы неправильно. Таким образом, окончательная выборка составила 24 (21% опрошенных) ребенка с ВД. Остальные участники – дети без воображаемого друга – были сопоставлены с детьми с воображаемым другом в зависимости от возраста, пола, и типичности (т.е. с нормальным уровнем развития без каких-либо трудностей, личностных или поведенческих проблем и т.д.).

Результаты консультирования – беседы ребенком имеющего воображаемого друга, были выявлены гендерные различия, связаны с типом

«компаньонов», создаваемым мальчиками и девочками, а также с видом символической игры, в которой они участвуют. Так, в символической игре, а также в типе воображаемого друга и символических ситуациях, в которых дети с ними участвуют, «компаньоны» приходят к ним на помощь в трудных ситуациях, что значительно снижает эмоциональное напряжение, и ребенок старается найти компромиссное решение – выход из опасного пространства игры. Полученные данные в ходе консультации - беседы с ребенком имеющего ВД подтверждены исследованиями Хартер и Чао (1992) и Кутци и Шуте (2003) Эти результаты имеют практическое значение. С одной стороны, они свидетельствуют о том, что создание воображаемого друга у детей дошкольников оказывает положительное влияние на снижение тревоги, эмоционального напряжения. В этой связи, родители и воспитатели должны не вмешиваться, а, скорее, поддерживать, воображаемую дружбу детей. С другой стороны, они предполагают, что воображаемые диалоги с этими особенными друзьями могут быть одними из ключевых элементов, которые улучшают развитие эмоциональных и социальных навыков. Как известно, беседа и рассказывание играют важную роль в развитии эмоционального понимания, теории сознания и эмпатии. Результаты нашего исследования подтверждают мнение, что родители и воспитатели должны быть вовлечены в эмоциональные и социальные диалоги с детьми. Общение является эффективным способом для детей преобразовывать неявные и интуитивные знания в прочное понимание.

С помощью теста-опросника родительского отношения к детям (А.Я.Варга, В.В.Столин) были выявлены следующие типы родительских позиций: установлено, что в семьях с часто болеющими детьми доминирующими типами родительского отношения у отцов по отношению к мальчикам были следующие типы родительских позиций: «авторитарная-гиперсоциализация» - 40,6%, «кооперация» 33,7%, «инфантилизация» -16,3%,

«симбиоз» - 9,4% а к девочкам – «авторитарная гиперсоциализация» - 37,6%, «инфантилизация» -19,3%, «симбиоз»- 12,4%, «кооперация» -30,7%. Матери в отношении часто болеющих девочек проявляли «инфантилизацию» - 20,3%, «кооперацию» – 30, 7%, «авторитарную-гиперсоциализацию» - 36,6%, «симбиоз» – 12,4%, а в отношении мальчиков – «инфантилизацию» - 19.3%, «авторитарную гиперсоциализацию» - 42,6%, «симбиоз» – 15.4%, «кооперацию» - 22.7%. Следовательно, часто болеющих девочек принимают и инфантилизируют оба родителя, в то время как в отношении часто болеющих мальчиков со стороны матерей наблюдается противоречивое родительское отношение – сочетание сильной привязанности, чрезмерной опеки и безоговорочного послушания, авторитаризма. Доминирующими типами родительского отношения со стороны отцов к здоровым детям обоего пола, а также со стороны матерей к мальчикам были «кооперация», «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация», в отношении же здоровых девочек со стороны матерей доминировали «симбиоз» и «кооперация».

При сравнении результатов с помощью Х²-критерия Пирсона были выявлены достоверные различия между родительским отношением к часто болеющим и здоровым мальчикам у матерей ($p \leq 0,01$) и отцов ($p \leq 0,05$), а также к часто болеющим и здоровым девочкам у матерей ($p \leq 0,01$) и отцов ($p \leq 0,01$).

Данные свидетельствуют о том, что ведущим типом детско - родительского отношения является «авторитарная гиперсоциализация», Родители требуют от своего ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Восприятие детьми данной семейной ситуации повышало чувство тревоги, собственную беспомощность и незащищенность. С целью преодоления данного эмоционального состояния, они чаще прибегали к помощи таки воображаемых друзей, как супергерои, «черный плащ», животные хищники, помогающим им справиться в большей мере с недоверием себе, с собственной враждебностью.

Преобладающим стилем руководства в вышеописанных семьях был стиль с опорой на незыблемость собственного авторитета и беспрекословного подчинения. Данная родительская позиция способствует возникновению тревоги- как отрицательному эмоциональному состоянию, воображаемого друга, возникающего в ситуациях неопределенности с дефицитом информации и непрогнозируемого исходом, которое проявляется в ожидании наиболее неблагоприятного развития событий, т.е. ситуации болезни (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998). Анализ результатов показал, что «симбиоз» как тип родительской позиции преобладал в семьях, с часто болеющими детьми дошкольного возраста. Тем не менее, в семьях с часто болеющими детьми «симбиоз», сочетался с «инфантилизацией» ребенка, и это ставило ребенка в позицию слабого независимо от пола и способствовало выбору эмоционально - личностной установки как неудачливого, неуспешного, беспомощного, переживающего остро чувство собственной неполноценности.

При этом, необходимо отметить, что психический инфантилизм наиболее это, как отмечает А.М. Андросова есть проявление психофизической незрелости ребенка, которая при дефектах воспитания может способствовать задержке возрастной социализации, а поведение ребенка, будет не соответствовать возрастным нормам. Предпосылками психического инфантилизма могут служить конституционально-генетические, эндокринно-гормональные факторы, гипоксия или инфекционнотоксическое воздействие на плод в период беременности, асфиксия при родовспоможении, тяжелые инфекционные болезни в первые месяцы жизни ребенка.

«Неразвитость» личности в сфере социальных отношений (эгоцентрическая позиция). Эгоцентрическая позиция также находит свое место в инфантилизме. Резкая отмена планов, отречение от своих решений, перекладывание ответственности на кого-то другого и обвинение во всех

своих бедах близких (родителей), соответствующие характеристики эгоцентристов-инфантилов, потому что им тяжело справляться со всем давлением, либо у них нет настроения что-либо делать. Последствия социального инфантилизма могут быть фатальны для личности – это и отклоняющееся поведение, и преступления, и аутоагрессия и попадание в деструктивные организации.

Инфантилизируя, родители видят ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли, чувства ребенка кажутся родителям несерьезными. Родители не доверяют своему ребенку, досадуют на его неуспешность. Это, в свою очередь, заставляет ребенка снова и снова воображать друга-помощника, оказывающего эмоциональную поддержку в трудной ситуации и «бежать в болезнь». Срабатывает механизм психологической защиты выступающего в качестве феномена самоконтроля: который поддерживает ребенка в состоянии готовности к адекватному реагированию на трудную ситуацию, тревожное состояние, страх.

Ребенок начинает амбивалентно относиться к болезни, бессознательно (а иногда и частично осознавая) цепляясь за психологические выгоды воображаемого друга, своей болезни. Вот так по замкнутому кругу разворачивается психосоматическая картина заболевания у ребенка, подкрепляемая родительским отношением к нему.

В ходе настоящего исследования нами были проанализированы результаты анкетирования родителей. Особое внимание было обращено на отношение родителей к различному роду наказаний (физическое, эмоционально-психологическое, пренебрежение к нуждам потребностям ребенка).

Анализ полученных данных показал, что (49,9%) опрошенных матерей в своих взаимоотношениях с ребенком ориентированы на авторитарную модели взаимодействия («ребенок должен беспрекословно подчиняться требованиям

родителей и других взрослых в семье»), что способствовало созданию ребёнком воображаемого друга – помощника, 31,2%, поддерживали эмоционально- психологические виды наказаний (унижение, оскорбление) и дети данной группы родителей использовали в символических играх воображаемые диалоги с этими особенными друзьями, что способствовало. тому, что они были одним из ключевых элементов, которые улучшали развитие эмоциональных и социальных навыков , 18,9% ориентировались на использования различного рода запугивания, сопровождающихся эмоциональным напряжением, страхом, волнением ребенка, который создавал ВД оказывающего положительное влияние. Таким образом, полученные результаты исследования детей с часто повторяющимися респираторными заболеваниями (4 и более раз в году) совместно с анализом работ вышеупомянутых современных исследователей позволяют сделать вывод, что воображаемые друзья, воображаемые диалоги ребенка с ними значительно улучшают эмоциональное состояние ребенка, снижая при этом тревогу, корректируя различного рода страхи, такие как: (наказания, темноты, страх и как его следствие запугивание и как следствие преодоление психосоматических расстройств у ребенка, формируя практический опыт преодоления негативных эмоций.

Сравнивая характер коррелятов между показателями стилей родительского отношения, тревожности и эмоционально-личностных установок в выборках мальчиков и девочек, имеющих ВД, было обнаружена закономерная взаимосвязь показателей тревожности с эмоционально-личностными установками ребенка, создающего ВД. При анализе взаимосвязей тревожности и стилей родительского отношения в выборках мальчиков и девочек выявлены положительные взаимосвязи показателей тревожности со стилями «авторитарная гиперсоциализация» и «инфантилизация». Это свидетельствует о том, что авторитарность родителей,

требование беспрекословного послушания, строгая дисциплина повышают уровень тревожности детей. Несмотря на большое количество работ раскрывающих взаимосвязь деструктивных детско-родительских отношений и нарастающей тревоги у детей дошкольного возраста и возникающего при этом такого механизма психологической защиты, как создание воображаемого друга, на сегодня остается вопрос изучить влияние ВД на теорию сознания и понимание эмоций путем проведения лонгитюдных исследований. Это позволило бы уточнить, стимулирует ли наличие ВД понимание детьми психических и эмоциональных состояний.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Ценность детства в современном мире и образовании: Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 232 с.
2. Александрова, Н.В., Денисова, Н.Г., Николаева О.Е. Детская психотерапия: истоки, опыт и перспективы / Н.В. Александрова, Д.Г. Денисова, О.Е. Николаева // Омский психиатрический журнал. – 2018. – №4 (18). – С. 26-28.
3. Бобоева М.Р. Методика исследования взаимодействия родителей и педагогов в формировании личности ребенка. (ISSN 2219-5408) №5-1 (77) Вестник Таджикского государственного педагогического университета им. С.-Айни, Душанбе, 2018 – С. 79—82.
4. Васильева, Н.Л. Психоаналитическая психотерапия детей / Н.Л. Васильева. – // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. –2018. – Т. 8. Вып. 1. – С. 70–82.
5. Виндельбанд, В.В., Власова, Н.В. Психическая травма: ретроспективный образ теоретических обоснований, феноменология и психотерапия / В. Виндельбанд, Н.В. Власова // Психологические науки-2020- №1 -С.53-56.

6. Власенко Т.П. Влияние детско-родительских отношений в семье на психику детей: сборник трудов конференции. // Социально-психологические проблемы современной семьи: ценность материнства и детства : сборник материалов X Всеросс. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Армавир, 30 сент. 2022 г.) / редкол.: И.В. Ткаченко [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 80-82. – ISBN 978-5-907561-77-9.

7. Svendsen M. Children's Imaginary Companions // Archives of Neurology and Psychiatry. – 1934. – P. 988.

© Е.В. Пчелинцева, 2022

Глава 13.

**ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА
И ПРЕОДОЛЕНИЯ У НИХ СТРАХОВ**

Бирина Екатерина Романовна

Гордеева Вероника Викторовна

К. П. Н., доцент

Назарова Александра Сергеевна

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Аннотация: в работе описываются результаты экспериментального исследования, в ходе которого были проанализированы современные подходы к проблеме социальной адаптации детей-беженцев, обоснована целесообразность и необходимость взаимодействия педагогов и родителей в организации их адаптационного периода; изучены особенности взаимоотношений педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в группе сверстников; определены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие детей из семьи мигрантов в период привыкания к детскому саду, а также разработан проект программы социальной адаптации детей-беженцев дошкольного возраста в условиях детского сада и преодоления у них страхов на этой основе.

Ключевые слова: дети-беженцы, дети дошкольного возраста, детские страхи, социальная адаптация.

**THE PROGRAM OF SOCIAL ADAPTATION OF REFUGEE
CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN KINDERGARTEN AND
OVERCOMING THEIR FEARS**

**Birina Ekaterina Romanovna
Gordeeva Veronika Viktorovna
Nazarova Alexandra Sergeevna**

Abstract: the paper describes the results of an experimental study, during which modern approaches to the problem of social adaptation of refugee children were analyzed, the expediency and necessity of interaction between teachers and parents in the organization of their adaptation period were substantiated; the peculiarities of the relationship between teachers and parents in the process of adaptation of a child from a migrant family in a peer group were studied; the pedagogical conditions that ensure the emotional well-being of children from a migrant family during the period of getting used to kindergarten are determined and justified, and a draft program for the social adaptation of refugee children of preschool age in kindergarten conditions and overcoming their fears on this basis has been developed.

Key words: refugee children, preschool children, children's fears, social adaptation.

В современном мире, в особенности в данный момент, усиливаются процессы миграции населения. Люди покидают свои страны, оставляя там все. Конечно же, смена места жительства, привычного круга общения, условий жизни, в некоторых случаях даже другой язык приводят к дезориентации ребенка-дошкольника из семьи беженцев. Такие дети нуждаются в особой поддержке и внимании, так как они проходят через межкультурную адаптацию.

Поскольку, мы живем в политически нестабильное время, которое влияет и на систему дошкольного образования в том числе, поэтому главная задача педагогов ДОО – обеспечить ребенку-беженцу легкую адаптацию и вхождение в детский коллектив, помочь ему успешно освоить образовательную программу, преодолеть страхи, которые определенно встают перед дошкольником, приехавшим в новую страну и поменявшим привычные условия жизни, при этом развивая его.

Из-за сложившейся политической ситуации необходимо отметить, что в основном – это дети беженцев с отсутствием достаточных для социализации знаний об основах российского законодательства, культуры, истории, традиций.

Поэтому мы считаем, что необходимо помочь адаптироваться таким детям в общении с взрослыми и сверстниками, преодолеть их страхи, познакомить с новым жизненным укладом, разными формами сотрудничества, с культурой новой страны. Не менее важной задачей является привитие детям толерантности, навыков коммуникации с дошкольниками, которые пришли в группу. Ребенок-беженец находится в сложной ситуации, которую невозможно решить без вмешательства педагога.

Именно поэтому необходимо находить индивидуальный подход к каждому ребенку-беженцу, выявлять имеющиеся страхи и осознанно помогать справиться с проблемой адаптации к новой социальной действительности и преодоления, возникших на фоне вынужденного переселения, страхов.

Именно педагоги российских ДОО столкнулись в настоящее время с проблемой приспособления детей-беженцев к новым условиям образовательного пространства, новому коллективу взрослых и сверстников. Поэтому возникла острая необходимость создания соответствующих условий протекания данного адаптационного периода для детей выделенной категории наиболее безболезненно. Реализации условий успешной адаптации детей-

беженцев в новую социальную среду способствует применение педагогами ДОО различных технологий, методов и приемов включения дошкольников-беженцев в образовательный процесс новой для них образовательной организации, налаживания контактов между детьми, преодоления возникающих у них страхов.

С точки зрения психологии под страхом понимается боязнь определенных ситуаций, предметов, людей, событий, которые влекут за собой выделение в кровь большого количества адреналина [4].

Вынужденное переселение (вынужденная миграция) является одной из острых проблем настоящего времени, которая охватывает большинство стран и народов мира. В данный момент эта проблема является одной из самых актуальных для нашей страны, поскольку обстоятельства сегодняшних дней привели к значительному росту количества мигрантов в Российской Федерации. Особо значимой и приводящей к сложным социальным и психологическим последствиям является миграция, которую люди вынуждены осуществить вследствие угрозы потери собственной жизни и членов семьи. Когда данная проблема касается конкретной семьи, и она принимает решение мигрировать из страны, в которой они не могут быть защищены в данный момент, страдает в первую очередь ребенок, поскольку ему, наравне с взрослыми, приходится, после пережитых страхов смерти и потери близких, изменить уклад своей жизни, окружение и место жительства.

В настоящее время, встречающееся в литературных источниках описание понятия «вынужденные мигранты», приравнивается по своему значению к термину «беженцы». По данным социологических и статистических исследований, больше тридцати процентов беженцев во всем мире составляют дети в возрасте до 8 лет [1].

Вынужденная миграция также оказывает влияние на психологическое состояние и развитие детей-беженцев дошкольного возраста. В современных

психологических исследованиях выделяются следующие особенности в психическом состоянии детей-беженцев дошкольного возраста. В первую очередь, к таким особенностям в психике детей-беженцев относится высокий уровень посттравматического стресса (ПТСР). Посттравматический стресс возникает у дошкольников-мигрантов вследствие того, что вынужденное переселение, чаще всего, связано с проведением военных операций, их последствиями и сопровождающими их событиями (насилием, жестокостью и пр.), что является травмирующей ситуацией для психики ребенка данной возрастной группы и приводит к соответствующим последствиям.

Также к особенностям психического состояния дошкольников-беженцев относят так называемый «культурный шок», который возникает вследствие конфликта ценностей, а также других трудностей, возникающих в период адаптации к новым социальным и культурным условиям жизни у каждого ребенка-беженца дошкольного возраста [5].

Еще одной проблемой, оказывающей влияние на психическое развитие и состояние психического здоровья детей-беженцев дошкольного возраста, является то, что большинство из них «педагогически запущены». Данная особенность возникает вследствие того, что дошкольникам уделяется мало внимания и заботы со стороны близких взрослых, которых ситуация вынужденного переселения заставляет в первую очередь решать проблемы, связанные с материальным и физическим выживанием семьи. Такое поведение родителей, направленное на решение первостепенных проблем, характеризуется отсутствием должного внимания к проблемам развития и обучения детей [3].

Все вышеперечисленные психологические особенности могут привести к проблемам познавательного и эмоционально-волевого развития у детей-беженцев, а также возникновению разнообразных страхов, связанных с изменившимися условиями жизни.

Дети, чьи семьи от безысходности вынуждены мигрировать, испытывают страхи перед новым окружением, обстановкой. Кроме того, они перенимают страхи родителей, начинают бояться смерти и людей, которые могут причинить им вред.

Детям-беженцам дошкольного возраста переживать данные потрясения намного сложнее, особенно, если они являются единственным ребенком в семье, так как в данном случае им бывает не с кем поделиться своими страхами: родители, чаще всего, настолько сильно заняты и обеспокоены переездом, что не замечают психологического состояния ребенка и не могут помочь ему нормализоваться.

После миграции у ребенка-беженца дошкольного возраста могут появиться новые страхи, такие как: страх того, что сверстники или новые педагоги не примут его, что ему могут навредить, а также у них остаются страхи смерти и потери близких, которые возникли под воздействием обстоятельств, приведших к переселению. В данном случае на ситуацию сильно влияет и то, что в дошкольном возрасте ребенок имеет такое же восприятие мира, как его родители. Соответственно, родители зачастую переносят свои переживания и опасения на ребенка, тем самым, сами того не замечая, внушают своему малышу чувство тревоги, которое в дальнейшем способно перерасти в страх.

В проведенном нами исследовании были выявлены следующие виды страхов у детей-беженцев дошкольного возраста. В качестве группы, подлежащей диагностике, нами были взяты дети-беженцы дошкольного возраста (5-6 лет) из ДНР и ЛНР, начавшие посещать дошкольные образовательные организации г. Пензы в 2022 году. В исследовании принимали участие дошкольники-беженцы представленной возрастной группы в количестве 10 человек.

С целью проведения диагностики по выявлению имеющихся у детей исследуемой группы страхов нами были использованы изучение содержания

страха в продуктах изобразительной деятельности дошкольников (тематический рисунок) и детский апперцептивный тест (ДАТ) [2].

Анализ детских рисунков «страхов» дал возможность изучить, каким образом дошкольники-беженцы осваивают социальное пространство, связанное со страхом, какие образы характеризуют для детей перцепцию содержания страха. Использование методики ДАТ позволило опосредованно изучить содержание страха каждого ребенка, связанного с прошлым опытом.

В ходе проведенного диагностического исследования были получены следующие результаты: страх войны (70%); страх смерти себя и своих близких продемонстрировали все дети, участвующие в исследовании; страх «быть уничтоженным» (80%); страх «быть покинутым» (70%); страх болезни или травмы (50%); страх новых условий в детском саду и взаимоотношений со сверстниками и педагогами (60%).

Таким образом, проведенное изучение страхов детей-беженцев дошкольного возраста показало наличие различных их вариантов, связанных с изменившимися жизненными обстоятельствами и вынужденным переселением, у всех дошкольников.

Анкетирование родителей детей-беженцев дошкольного возраста показало, что большинство семей (50%) проживают в нашем регионе 4 месяца; остальные 5 месяцев (30%) и 3 (30%). ДОО большинство родителей (50%) выбрали по направлению отдела образования и по удобству территориального расположения (40%); 10% – по рекомендации знакомых. Более половины детей (60%) из семей мигрантов до приезда в Россию не посещали детский сад.

Также анкетирование родителей детей-беженцев подтвердило, что адаптационный период у 70% дошкольников проходит с особой тяжестью, сопровождается психосоматическими и невротическими расстройствами. Дети капризничают, часто болеют, отказываются идти в детский сад, не

удовлетворены своим положением среди сверстников. По мнению большинства родителей (70%), особые трудности в период адаптации их ребенка к новой ДОО связаны с необходимостью общения со сверстниками и новыми педагогами. Остро переживая проблемы своих детей в период адаптации к новому детскому саду, никто из родителей не обращался за помощью к сотрудникам детского сада. При этом половина родителей отметили, что нуждаются в консультативной помощи сотрудников ДОО.

Беседа с педагогами показала, что больше половины родителей детей-беженцев избегают общения с педагогами ДОО, недооценивают психолого-педагогическую помощь и поддержку сотрудников детского сада. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии согласованности между воспитателями и большинством родителей детей-беженцев, их отношения не достигают той меры доверительности, без которой ребенку-дошкольнику невозможно совместными усилиями преодолеть трудности в период адаптации к новым социальным условиям.

Главным оружием в борьбе со страхами ребенка-беженца в период дошкольного детства выступает игра, которой родители во время сложной ситуации перестают уделять должное внимание. Как следствие этого у дошкольников возникает недостаточная игровая активность, которая стимулирует развитие у ребенка-мигранта дошкольного возраста проявлений тревоги и беспокойства. После вынужденной миграции большинство дошкольников не могут свободно начать контактировать в новом детском саду со сверстниками, начать играть с ними в коллективные игры. Вместе с тем, такие игры и взаимодействие с другими детьми насыщают ребенка положительными эмоциями и способствуют снятию напряжения, а также помогают забыть о своих страхах.

Несмотря на возникающие особенности в психическом состоянии и развитии детей-беженцев дошкольного возраста, игровая деятельность для

них выступает ведущим средством воздействия, в том числе, для устранения имеющихся страхов. При этом в своих играх дошкольники-беженцы могут воспроизводить те жизненные обстоятельства, которые привели к возникновению страхов на почве вынужденного переселения. Обыгрывая данные ситуации в специально созданных условиях, через игровые действия, игровых персонажей, в воображаемом плане, дошкольники начинают относиться к своим страхам, как чему-то нереальному, несуществующему и легко преодолимому [7].

Поиск наиболее эффективных приемов, средств и методов, способствующих коррекции страхов детей дошкольного возраста открыл дорогу активным формам, к которым относится сказкотерапия. Современные исследователи утверждают, что сказкотерапия позволяет эффективно преодолевать нарушения самооценки, несобранность и медлительность, трудности в общении со сверстниками, конечно, помогает бороться с такой распространенной проблемой, как детские страхи.

Детям пережившим стресс, связанный с переездом из родного дома и города, изменившего свое окружение, и, возможно, увидевшего сцены жестокого обращения с другими людьми, необходимо помочь справиться со страхами, связанными с фрагментами из их прошлой жизни. В свою очередь, сказкотерапия является средством коррекции психики, позволяет преодолеть чувство страха, выразить свои эмоции и чувства, дает уверенность в своих силах [6].

Для успешной адаптации к новым условиям образовательной организации, в которую поступает дошкольник-беженец, необходима также разработка и внедрение в практику работы с детьми специальных программ, направленных на благоприятное протекание этого процесса и устранение возникающих у малышей страхов, связанных с новой обстановкой. Такие программы должны сочетать в себе специальные технологии работы не

только с дошкольниками-мигрантами, но и всем детским коллективом, который взаимодействует с ними, а также педагогическими кадрами. Очень хорошо применимы в этом плане арт-технологии, которые могут помочь дошкольнику-беженцу привыкнуть к новой действительности, войти в коллектив сверстников, за счет совместного творчества, восстановить нарушенные связи между разумом и чувствами и тем самым побороть возникшие страхи с помощью творческого самовыражения (нарисовать страх, сочинить историю про него и пр.) [11].

Одной из инновационных технологий, на основе которых возможно построение программ успешной социокультурной адаптации детей-беженцев к ДОО и преодоления их страхов является вариант осуществления технологии позитивной социализации детей в период дошкольного детства – утренний и вечерний круг. В ходе внедрения данной технологии в работу с детьми-беженцами дошкольного возраста, педагог имеет возможность развить у всех дошкольников группы коммуникативные навыки, построенные на основе уважения и взаимопонимания, а также, способность высказывать свои мысли, умение взаимодействовать друг с другом, которые, в свою очередь, являются основой для налаживания контактов, осуществляемых в течение всего периода пребывания малышей в детском саду [9].

В рамках проведенного исследования нами была разработана программа адаптации детей-беженцев дошкольного возраста в ДОО и преодоления их страхов «Стань добрее», основанная на применении в работе с дошкольниками выделенной категории различных технологий.

Программа предусматривает создание обучающей, воспитательной и развивающей среды, способствующей успешной адаптации детей-беженцев к условиям ДОО.

Цель Программы – создание благоприятных условий для наиболее полной социокультурной адаптации детей-беженцев в поликультурной среде,

формирования у них навыков культурного взаимодействия, творческого развития личности, преодоления детских страхов.

Задачи Программы:

- 1) снижение уровня тревожности детей-беженцев;
- 2) выявление и устранение страхов у детей-беженцев дошкольного возраста;
- 3) адаптация детей-беженцев к жизни в новом социуме;
- 4) создание условий для протекания процесса адаптации детей-беженцев к новым условиям в ДОО;
- 5) организация взаимодействия всех специалистов ДОО и родителей с целью осуществления процесса адаптации детей-беженцев в ДОО и преодоления их страхов.

Методологической основой Программы является комплекс научных принципов, главными из которых выступают объективность, системность и комплексность.

Принцип объективности предполагает объективную оценку знаний и поведения детей. На основе данного принципа выстраивается работа по адаптации и преодолению страхов у детей-беженцев дошкольного возраста.

Системный подход предполагает раскрытие целостности феномена успешной адаптации детей-беженцев дошкольного возраста в ДОО с помощью различных технологий, направленных на социализацию таких детей.

Комплексный подход обеспечит взаимодействие всех участников образовательного процесса ДОО, направленное на обучение, воспитание и развитие детей-беженцев во время адаптации к новому детскому саду.

Реализация Программы основана на применении в работе с детьми таких технологий, как: технология исследовательской деятельности, игровая технология, личностно-ориентированные технологии.

Целью данных технологий является преодоление детских страхов, сформировавшихся в следствии сложившейся жизненной ситуацией, связанной с вынужденным переселением.

Организация работы с детьми-беженцами и их родителями проводится по следующим направлениям.

1. Информационное направление:

- сбор информации о детях-беженцах и их родителях.

2. Социальное направление включает в себя:

- социальную диагностику;
- выявление детей, особо нуждающихся в социальной помощи;
- выявление детских страхов;
- консультирование.

3. Психологическое направление:

- психологическая диагностика развития детей;
- психологическое консультирование;
- психологическая коррекция и помощь в социальной адаптации.

4. Педагогическое направление:

- педагогическая работа с детьми и их родителями;
- взаимодействие воспитателей с другими специалистами ДОО.

Содержание работы нацелено на оказание специальной помощи воспитанникам из семей беженцев, направленной на раскрытие внутреннего потенциала личности, активизацию их собственных ресурсов по решению проблем.

При этом могут быть успешно решены следующие группы проблем в развитии ребенка:

- преодоление затруднений в усвоении образовательной программы ДОО;
- адаптация детей-беженцев к жизни в новом дошкольном социуме;

- личностные проблемы развития;
- выявление и преодоление имеющихся страхов.

В процессе выполнения планируемых мероприятий предусматривается их доработка и корректировка с учетом пожеланий родителей и педагогов.

Работа педагога с детьми-беженцами с использованием различных технологий согласно Программе включает в себя:

- 1) диагностику уровня и количества страхов;
- 2) занятие на тему «Мое имя»;
- 3) занятие на тему «Здравствуйте, это я»;
- 4) занятие на тему «Не страшно, а смешно!»;
- 5) занятие на тему «Почему грустил трусишка»;
- 6) занятие на тему «Страх мой – враг мой»;
- 7) занятие на тему «Поединок двух страхов»;
- 8) игру «Напугаем страх»;
- 9) занятие на тему «Моя кровать – моя крепость»;
- 10) тест «Сказка» Л. Дюсс;
- 11) проективную методику А.И. Захарова «Мои страхи»;
- 12) беседу на тему «Как побороть страх»;
- 13) театрализованный этюд «Страшный сон»;
- 14) занятие на тему «Радуга силы»;
- 15) занятие на тему «Если бы я был большой»;
- 16) занятие на тему «Отпускаем страх»;
- 17) театрализованный этюд «Котенок по имени Гав»;
- 18) занятие на тему «Угощу свой страх».

Работа педагога с родителями детей-беженцев предполагает проведение следующих мероприятий, предусмотренных Программой:

- 1) консультацию для родителей по итогам диагностики детей;
- 2) консультацию «Все о страхах»;

3) разработку рекомендаций родителям по устранению страхов и тревожности у детей дошкольного возраста, помощь воспитателям и психологам ДОО дома;

4) консультацию-практикум «Детский невроз из-за страха, причины возникновения и пути преодоления»;

5) беседу, подведение итогов, разработку рекомендаций по дальнейшей работе с детьми.

Взаимодействие педагога с психологом, в рамках реализации Программы, предусматривает следующее:

1) рекомендации воспитателям по работе с тревожными детьми;

2) консультирование «Методы коррекции страхов»;

3) рекомендации для воспитателей и родителей по дальнейшему взаимодействию между собой и с детьми.

Разработанная нами программа позволит решить задачи по успешной адаптации детей-беженцев, связанные с повышением их социального статуса в новой территориальной и культурной среде, снижением социальной напряженности, устранение имеющихся страхов и успешное установление дружеских контактов между детьми.

Внедрение Программы в образовательный процесс ДОО предусматривает, что дети-беженцы являются согражданами многонационального и поликультурного российского социума.

Положительный результат реализации Программы может быть достигнут лишь общей, интегрированной совместной деятельностью в области поликультурного образования всех видов служб детского сада. Это является неременным условием для оказания эффективной помощи, поддержки жизненного самоопределения личности детей-беженцев в конкретном социальном пространстве, их адаптационной ориентации в новую поликультурную среду общества.

Таким образом, детям-беженцам дошкольного возраста необходимо особое внимание со стороны педагогов ДОО, которые они начинают посещать на новом месте жительства. Экстремальные переживания, связанные с вынужденным переездом из родной страны, могут привести к изменениям в психическом и социальном развитии ребенка-дошкольника, а также стать причиной возникновения всевозможных страхов, которые будут усугублять ситуацию еще больше. В работе с такими детьми педагоги должны применять наиболее эффективные средства взаимодействия, налаживания контактов в новом для ребенка коллективе, а также устранения возникающих страхов и опасений по поводу возможных неудач. Такие способы взаимодействия с детьми-беженцами, направленные на преодоление возникающих у них страхов и социокультурную адаптацию к новым условиям, должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников. Поэтому лучшим вариантом в период дошкольного возраста для достижения этих целей является игровая деятельность, а также общение с взрослыми и сверстниками в ходе реализации специально разработанных программ, построенных на основе применения разнообразных технологий.

Список литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: МГУ, 2014. – 240 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. // Психология социальных ситуаций. – СПб.: Питер, 2017. – 154 с.
3. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. Учеб.-метод, пособие. – СПб.: Речь, 2017. – 240 с.
4. Гладких Л.П. Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве. // Психологическая наука и образование. – 2015. – №2. – 176 с.

5. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – М.: Трикта, 2001. – 144 с.
6. Изард Э. Психология эмоций. – СПб.: «Питер», 1999. – 464 с.
7. Илюхина Н.В. Психолого-педагогическое обеспечение образовательной среды в малом городе. // Прикладная психология. – 2013. – №4. – С. 48-51.
8. Ключева Т.Н., Илюхина Н.В. Особенности состояния психологического здоровья детей дошкольного возраста малого города. // Прикладная психология. – 2013. – №6. – С. 576-578.
9. Кузьмина М. Детский невроз страха. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 208 с.
10. Синельникова И.Н. Адаптация детей мигрантов в детском саду. – М., 2014. – 128 с.
11. Хухлаев О., Счастливая Т. Содержание страхов у детей вынужденных мигрантов (на материале исследования детей-беженцев 7-10 лет). // Развитие личности. – 2002. – №1. – С. 227-253.

© Е.Р. Бирина, В.В. Гордеева, А.С. Назарова, 2022

Глава 14.

**РЕГУЛИРОВАНИЕ ИМПУЛЬСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С 6-7 ЛЕТ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ
МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ**

Петухова Дарья Игоревна

Аннотация: Цель исследования – обосновать регулирующую функцию музыкально-ритмических движений в формировании поведения дошкольников, посредством теоретического анализа проблем импульсивного поведения детей 6-7 лет с ОНР. При анализе литературы использовались структурно-семантический и метод сопоставительного анализа. С помощью этих методов были изучено многообразие подходов к проблеме импульсивного поведения. Для углубленного понимания особенностей детей описаны характеристики дошкольников с ОНР. И выявлено, что музыкально-ритмические занятия способны оказать помощь в регуляции импульсивных поведенческих реакций дошкольников.

**REGULATION OF IMPULSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN
FROM 6-7 YEARS WITH ONR BY MEANS OF MUSICAL
AND RHYTHMIC MOVEMENTS**

Petukhova Dariya Igorevna

Abstract: The purpose of the study is to substantiate the regulatory function of musical-rhythmic movements in the formation of the behavior of preschoolers, through a theoretical analysis of the problems of impulsive behavior of children 6-7 years old with ONR.

When analyzing the literature, the structural-semantic and comparative analysis methods were used. Using these methods, a variety of approaches to the problem of impulsive behavior were studied. For an in-depth understanding of the characteristics of children, the characteristics of preschoolers with OHP are described. And it was revealed that musical-rhythmic classes can help in the regulation of impulsive behavioral reactions of preschoolers.

Введение

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования изменил подход к воспитанию и обучению дошкольников, к организации образовательного процесса. Сейчас на первый план выдвинуто индивидуальное развитие ребенка: его умения самостоятельно мыслить и решать проблемы, самообразовываться и самосовершенствоваться [42]. Формирование этих качеств становится невозможным при недостаточном развитии произвольности поведения у ребенка. Кроме того, проявления импульсивных форм поведения многие исследователи связывают со сложностями будущего школьного обучения [13, 27, 50, 58].

Так, Д.Б. Эльконин указывал на значимость произвольной регуляции действий у дошкольников: на умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, самостоятельно выполнять задания, внимательно слушать говорящего и т.д. [58].

По мнению Н.И. Гуткиной, произвольность поведения включает в себя: умение действовать точно по указаниям взрослого, умение ребенка контролировать свою двигательную активность, высокий уровень произвольного внимания, умение подчиняться правилам, умение волевого управления собой на трудных занятиях, умение работать по образцу [13].

С необходимостью подчинять свои действия поставленной цели, преодолевать отвлекающие стимулы ребенок сталкивается уже в дошкольном детстве. Это ведет к переходу от импульсивного, неконтролируемого поведения к поведению самоуправляемому. Постепенно ребенок приобретает навыки управления своими внешними и внутренними действиями, поведения в целом. Развитие произвольного поведения, умение четко соблюдать определенные правила поведения, самостоятельно организовывать собственную деятельность является для дошкольника залогом успешности его дальнейшего развития. Регуляция поведения оказывает значительное влияние на особенности развития системы Я дошкольника, усвоение моральных и культурных правил, а также интеллекта [15, 17].

Вместе с тем, как отмечает В.С. Мухина, в дошкольном детстве сознательное управление поведением только начинает складываться. Волевые действия в этот возрастной период соседствуют с действиями импульсивными, непреднамеренными. Произвольное поведение как таковое считается новообразованием лишь младшего школьного возраста [38].

Особые трудности в формировании произвольного поведения испытывают дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Многие исследователи, такие как Л.С. Выготский [10], А.Р. Лурия [31], А.В. Запорожец [19], Е.О. Смирнова [50] указывали на то, что успешность овладения речью является важнейшим фактором становления регуляции поведения в дошкольном возрасте.

Актуальность исследования продиктована необходимостью квалифицированной психолого-педагогической помощи дошкольникам с ОНР при формировании произвольного поведения. При этом, как показывает анализ современных исследований, проведенный М.Н. Ромусик [45], несмотря на то, что в решении диагностических и коррекционных задач логопедической работы с детьми с ОНР имеются значительные достижения, проблема их

личностного развития в отечественной коррекционной педагогике и психологии является наименее разработанной. Между тем недооценка личностных особенностей влечет за собой дефицит объективных представлений, что зачастую препятствует интерпретации выявляемых нарушений психосоциального развития [25].

Становление и упрочнение регулирующей функции речи как функции регуляции поведения и деятельности является отличительной особенностью дошкольного возраста. Способность подчиняться инструкции взрослого обеспечивает первоначальную регуляцию поведения и действия, которая формирует собственное волевое поведение, построенное на внутренней речевой основе [10, 31]. Поэтому различные нарушения речи являются существенным препятствием на пути формирования регулируемого, произвольного поведения у дошкольника с ОНР [21].

Одним из наиболее эффективных способов формирования произвольного поведения у дошкольников является применение музыкально-ритмических движений. Впервые на пользу ритмики и музыки еще в начале XX века обратил внимание швейцарский педагог и композитор Э. Жак-Далькроз. Разработанная им система музыкального воспитания зарекомендовала себя как универсальное средство развития у детей музыкальной памяти, слуха, выразительности движений, творческого воображения, памяти [5].

Ведущие положения Э. Жак-Далькроза легли в основу музыкально-ритмического воспитания детей в нашей стране, которое разрабатывалось и развивалось благодаря таким педагогам, как Н.Г. Александрова, М.А. Румер, Е.В. Конорова, В.А. Гринер и др. [8]. Было обнаружено, что ритмические движения под музыку не только развивают двигательные способности и музыкальный слух, но лежат в основе развития других психических процессов, оказывая положительное влияние на эмоциональное и

психофизиологическое развитие детей. Неоценимое значение музыкально-ритмическая деятельность имеет в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Двигательные упражнения тренируют мозг, в первую очередь подвижность нервных процессов. В процессе освоения движений под музыку дети научаются ориентироваться на сигнал к движению и действию, в результате чего у них развивается произвольность, а импульсивные поведенческие проявления становятся более контролируемыми [33].

Работа состоит из введения, одной главы, трёх параграфов, выводов, списка использованной литературы.

Во введении обоснована актуальность темы, сформулирована гипотеза, обозначены теоретическая и практическая значимости работы.

Первый параграф посвящен многообразию подходов к проблеме импульсивного поведения.

Второй параграф посвящен характеристикам дошкольников с ОНР.

Третий параграф посвящен музыкально-ритмическим движениям как средство регуляции импульсивного поведения у дошкольников.

Выводы заключают в себе обоснование регулирующей функции музыкально-ритмических движений в формировании поведения дошкольников.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИМПУЛЬСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР

1.1. Многообразие подходов к проблеме импульсивного поведения

Само слово «импульсивность» происходит от латинского «impulsio», что означает «толчок, повод, побуждение».

В специальной литературе импульсивность рассматривается как особенность поведения, а в устойчивой форме – как черта характера, которая

закljučается в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций.

Человек, склонный к импульсивности, не обдумывает свои поступки, а действует по первому побуждению, без достаточного контроля, не смотря на то, что зачастую столь же быстро раскаивается в своих действиях. Чаще всего импульсивность свойственна детям дошкольного возраста, поскольку именно для этого возраста характерна слабость контроля за собственным поведением. Таким образом, противоположным импульсивному поведению является поведение произвольное, которое формируется у ребенка лишь в младшем дошкольном возрасте, а иногда и позже, а также самоконтроль [51].

В качестве важнейшего приобретения дошкольного возраста А.Н. Леонтьев называл трансформацию «полевого» поведения ребенка в «волевое». Импульсивность и ситуативность – основные характеристики «полевого» поведения ребенка. Чем младше ребенок, тем в большей степени он действует под влиянием спонтанно возникших переживаний, не задумываясь. Содержание и цели его деятельности определяются компонентами ситуации, внешними предметами, среди которых находится ребенок.

Начальное становление волевого действия происходит в дошкольном возрасте, оно связано с овладением ребенком элементов целеполагания, планирования и контроля. В этот же возрастной период происходит и соподчинение мотивов – соотношение их друг с другом. Несмотря на это, система мотивов в этом возрасте еще не устойчива и легко нарушается под влиянием яркого эмоционального побуждения, что ведет к нарушению даже хорошо освоенных правил [29].

В.С. Мухина также отмечая, что сфера применения волевых действий у дошкольников остается ограниченной, выделяет три взаимосвязанных стороны их развития: 1) развитие целенаправленности действий;

2) установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;
3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий [38]. Таким образом, по мнению многих отечественных исследователей, в формировании регуляции поведения в детском возрасте особая роль отведена овладению речи ребенком.

Так, согласно Л.С. Выготскому, контролируемое самим ребенком, произвольное поведение – это поведение, которое опосредуется знаком, а речь является наиболее универсальной системой знаковых средств. Решающий момент для развития произвольной регуляции наступает тогда, когда посредством речи в сферу доступных для преобразования самими ребенком объектов включается его собственное поведение. Именно с помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратить свое внимание на самого себя, обратиться к себе, тем самым как бы рассматривая самого себя как некий объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом при помощи предварительной организации и планирования собственного поведения и действий.

Планирующая функция речи, направленная на собственную деятельность, позволяет ребенку создать рядом с внешними средовыми стимулами иную серию стимулов, которые как бы располагаются между ним и средой и направляют его поведение. Через созданный самими ребенком второй ряд стимулов поведение ребенка обретает относительную свободу от непосредственно отвлекающей ситуации, а импульсивные попытки приобретают черты вполне организованного и планируемого поведения [10].

А.В. Запорожец также указывал на взаимосвязь произвольности поведения и сформированности речевых навыков. Так, по мнению ученого, возникающие у человека образы благодаря речи приобретают качество осознанности и обобщенности, в связи с чем выполняемые на основе этих образов движения становятся произвольными и сознательно выполняемыми [19].

А.Р. Лурия отмечал, что первый этап формирования регулирующей функции речи ребенка основан на его способности подчиняться речевой инструкции взрослого. В раннем детстве эта функция еще практически не сформирована, поэтому она легко разрушается либо в результате инертности действий ребенка, либо посредством непосредственно воздействующих на ребенка стимулов. Проведенные автором исследования ярко демонстрируют крайнюю неустойчивость регулирующей функцией речи у детей раннего возраста. Так, в ходе эксперимента двух-трехлетние дети, не смотря на инструкцию «больше не нажимать», продолжали нажимать на резиновый баллончик, или, несмотря на инструкцию «положи кубики обратно в коробку», продолжали их доставать. Таким образом, знание правила для ребенка младшего дошкольного возраста, еще не гарантирует его выполнения.

На основании эксперимента, А.Р. Лурия пришел к выводу, что сложности маленьких детей в изменении действия или его остановке по инструкции объясняются инертностью действия, трудностью преодоления ребенком прошлого опыта, а также тем, что тормозящая функция речи формируется у ребенка позже побуждающей.

Лишь к 4–5 годам ребенок начинает успешно справляться с заданиями, основанными на торможение уже подготовленной, но не отвечающей инструкции реакции, что свидетельствует о начале применения речи в качестве механизма произвольной регуляции [31].

Е.О. Смирнова, основываясь на положения о роли речи в регуляции поведения детей, выделила следующие функции речи, способствующие формированию волевого поведения:

- речь помогает фиксировать результаты действия;
- речь сопровождает действие ребенка;
- речь позволяет дать словесный отчет о проделанном действии;
- речь регулирует предстоящее действие, фиксируя его образ.

Таким образом, в своем развитии речевая саморегуляция проходит несколько этапов: сперва речь только фиксирует результат выполненного действия, затем она начинает сопровождать выполнение действия, далее речевая формулировка опережает выполнение действия, что указывает на появление регулирующей и планирующей функции речи [50].

В зарубежных исследованиях импульсивное поведение чаще рассматривают как аффективное и противопоставляют его когнитивному (интеллектуально-волевому). В этом случае импульсивное поведение понимается как рефлекторное, основанное на жесткой, однозначной взаимосвязи между стимулом и поведенческой реакцией, сформированной генетически или в прошлом опыте индивида. Интеллектуальная форма поведения предусматривает предварительное прогнозирование человеком возможных последствий своего поведения, на основе которого происходит его сознательное моделирование, ориентировка в ситуации, принятие решения. Затем вырабатывается план действий, осуществляется система дополнительных действий, реализуются индивидуально характерные способы поведения, производится текущая оценка и корректировка действий, критически, сознательно оценивается достигнутый результат, происходит его сравнение с намеченной целью и мотивом поведения [16].

Также, как и отечественные исследователи, зарубежные ученые указывают на то, что дошкольный возраст характеризуется трудностью контроля действий. Так, в исследовании С. Герштадта, описанного О.С. Забабуриной и Е.А. Савиной, описывают результаты эксперимента с использованием так называемого теста конфликтных ситуаций «День – Ночь». В ходе работы ребенку требовалось сказать «Ночь» при предъявлении картинки с солнцем и «День» – при предъявлении картинки с луной. Было обнаружено, что дети младше пяти лет испытывали при выполнении теста значительные трудности [17].

Однако зарубежные исследователи связывают формирование контролируемых действий с естественным возрастным созреванием, а именно с созреванием лобных долей головного мозга. Д. Шэффер описывает результаты наблюдений за взрослыми людьми с повреждением лобных долей, проведенные Даймоном и Тэйлором. Было обнаружено, что люди с повреждением лобных долей головного мозга испытывали трудности с выполнением заданий, сопровождающихся устными инструкциями, требующими подавить доминирующую реакцию (импульсивное поведение). Так, если их просят стукнуть по столу карандашом на один раз больше или меньше, чем это делает экспериментатор, взрослым с поражениями мозга, также как и маленьким детям, с трудом удастся подавить свою предпочтительную тенденцию сделать это столько же раз, сколько сделал экспериментатор. Это наблюдение дало Даймону и Тэйлору основание полагать, что созревание лобных долей играет основную роль в способности человека подавлять различные мысли и поведение.

Таким образом, традиционно в зарубежной психологии импульсивное поведение рассматривается как дефицит процесса торможения при обработке поступающей информации. Способность детей управлять своим поведением наряду с выполнением более желательных действий предполагает торможение неприемлемых реакций, что формируется по мере взросления [56].

В зарубежной психологии принято разделять когнитивную и поведенческую формы импульсивности. Когнитивная импульсивность отражает дезорганизованность, поспешное мышление и предполагает необходимость присмотра. Поведенческая импульсивность включает действия без учета последствий. Дети с поведенческой импульсивностью с трудом могут подавить свои реакции, если ситуация предрасполагает их выполнить что-либо. Проблемы со школьной успеваемостью предвосхищают как когнитивная, так и поведенческая импульсивность. Однако асоциальному поведению предшествует лишь поведенческая импульсивность [37].

Внешне детская импульсивность проявляется как неспособность ребенка сдерживать собственные немедленные реакции или подумать, прежде чем что-либо сделать. Импульсивным детям сложно остановить себя или отрегулировать поведение в соответствии с пожеланиями других или требованиями ситуации. Они могут дать неверный ответ, недослушав вопрос, или «выпалить» неподобающий комментарий. Импульсивные дети реагируют слишком быстро, либо слишком часто, не могут стоять в очереди, прерывают чужую беседу, мешают другим и легко впадают в состояние фрустрации. Им практически не возможно отказаться от удовольствий или устоять перед искушениями и соблазнами [20].

Таким образом, детское импульсивное поведение рассматривается авторами как склонность ребенка действовать необдуманно, по первому побуждению. Если в раннем дошкольном возрасте такое поведение считается естественным для ребенка, то в старшем дошкольном активно идет формирование более зрелой формы поведения – произвольного. Согласно исследованиям отечественных психологов, в формировании произвольного поведения особая роль отводится успешному овладению ребенком речи.

1.2 Характеристика дошкольников с ОНР

Теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР) впервые было сформулировано в середине XX века коллективом научных сотрудников института дефектологии под руководством Р.Е. Левиной. В основу теоретического обоснования легли многоаспектные исследования различных форм речевой патологии дошкольников и детей школьного возраста [47].

Развитие речи основано как на врожденной способности, так и на приобретенных возможностях учить, хранить, воспроизводить основные звуки языка. Поскольку овладении языком является одним из показателей общего психического развития ребенка, то отстающие или имеющиеся

серьезную задержку речевого развития дети считаются принадлежащими к группе риска [37].

Развитие речи происходит очень рано, уже в раннем детстве. Полноценным средством общения речь у детей становится уже в младшем школьном возрасте. Трехлетний ребенок уже понимает окружающих, говорит фразами и может выразить свои желания и требования. Однако в развитии и воспитании некоторых детей возникают проблемы. До трех лет такие дети общаются жестами, мимикой, произносят лепетные слова. Таких детей относят к категории «безречевых», или детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при которых у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование всех звуковых и смысловых компонентов речевой системы [28, С. 17].

В отечественной коррекционной психологии и педагогике принято использовать трехуровневую периодизацию ОНР, предложенную в середине XX века Р.Е. Левиной:

- I уровень ОНР – полное или почти полное отсутствие словесных средств общения при более благополучном пассивном словаре, по сравнению с активным;
- II уровень ОНР – возрастание речевых возможностей, в частности появление фраз, однако словарь остается бедным, а фонетическое и грамматическое оформление речи искаженным;
- III уровень ОНР – обиходная речь достаточно развернута, но, тем не менее, отстает от нормы [28].

ОНР может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: афазии, алалии, ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда одновременно выявляются недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Несмотря на различную природу дефектов, дети с ОНР имеют типичные

признаки, которые указывают на системное нарушение речевой деятельности [3].

Первым признаком дизонтогенеза речи является отсутствие речевого подражания в течение длительного времени, инертность ребенка в овладении новыми словами. В самостоятельном общении такие дети не используют фразовую речь, они не владеют навыками связного высказывания. Вместе с тем говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации нельзя. Для них средствами коммуникации являются отдельные лепетные звуко сочетания – звукоподражания, звукокомплексы, обрывки лепетных слов. Производя их, ребенок как правило сохраняет корневую часть, но грубо нарушает звуко-слоговую структуру [12].

Характерная особенность речи такой категории детей является использование ограниченное использование вербальных средств родного языка. Наблюдение за их речью позволяет отметить многозначность использования словесной речевой продукции, звукоподражания. Одни и те же слова могут означать как названия предметов, так и некоторые их признаки, или действия, совершаемые с этими предметами. В процессе коммуникации ребенок активно заменяет слова паралингвистическими средствами общения: интонацией, мимикой, жестами [44].

Для восприятия обращенной к нему речи ребенок с ОНР больше ориентируется на интонацию или мимику говорящего, на хорошо знакомую ситуацию. Самостоятельная речь характеризуется неустойчивостью в произношении звуков, их диффузность. Если одно-двухсложные слова такие дети воспроизводить способны, то более сложные слова подвергают сокращению до одного-двух слогов. Кроме того, в их речи наблюдаются также словосочетания, употребляемые лишь в исходной форме. Такие словосочетания состоят из отдельных правильно произносимых двухсложных слов, включающих звуки раннего и среднего дизонтогенеза [22].

В настоящее время в специальной литературе приведено большое количество лингво-психолого-педагогических наблюдений за детьми с ОНР. Отмечается, что неполное формирование вербально-семантической стороны речи таких детей негативно влияет на накопление ими языковых понятий и формирование у них представлений об окружающей действительности. Недостаточное развитие речемыслительных процессов, речевых оборотов, языковых конструкций препятствует овладению коммуникативной функцией речи и затрудняет общение со взрослыми и сверстниками. Все это, в свою очередь, влечет за собой дефицитарность компонентов личностного развития [36].

Речевые нарушения откладывают негативный отпечаток на когнитивном развитии ребенка. В целом обладая полноценными предпосылками для овладения доступными возрасту мыслительными операциями, дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, для овладения процессами анализа и синтеза, сравнения и обобщения им необходимо специальное обучение. Кроме того, при относительно охранной смысловой памяти у детей с речевыми нарушениями снижена продуктивность запоминания, страдает вербальная память. Они быстрее, чем обычные дети, забывают последовательность и элементы заданий, сложные инструкции [3].

Так, эмоциональная сфера детей с ОНР характеризуется доминированием отрицательных эмоций, повышенной склонностью к стрессовым состояниям. В.А. Ковшиков, в зависимости от эмоционально-волевой сферы и состояния личности выделяет две группы детей с ОНР: 1) дети, для которых характерными являются гиперактивность, возбудимость, склонность к повышенному фону настроения, суетливость, некритичность по отношению к речевому нарушению; 2) дети, для которых характерны повышенная тормозимость, сниженная активность, речевой негативизм, стеснительность, замкнутость, робость [24].

Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская в качестве причин возникновения невротических черт характера у детей с ОНР называют неблагоприятные социальные условия развития, недоброжелательное отношение к ребенку со стороны окружающих взрослых и сверстников, неправильный стиль воспитания. Развитие личности у детей с ОНР довольно часто идет по невротическому типу: у них отмечается эмоциональная напряженность, негативизм, замкнутость [30].

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.С. Орлова рассматривают личностные особенности детей с ОНР как форму психической защиты детей с охранным интеллектом. Причем степень фиксированности на дефекте находится во взаимосвязи с со степенью его тяжести. Было обнаружено, что среди так называемых «отвергаемых» сверстниками детей, встречались те, которые, имея тяжелую степень недоразвития речи, обладали стремлением к общению и положительными чертами личности [54].

Многие исследователи указывают на низкую самооценку детей с речевыми нарушениями, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, что в свою очередь, влияет на качество коммуникации детей с ОНР [39, 48, 52].

В исследовании Е.В. Кирилловой были выявлены следующие особенности низкой самооценки детей с ОНР: после успешного выполнения задания они переходили к более легкому. Автор объясняет это стремлением детей поддержать свой успех, пусть даже и на сниженном уровне [23].

Выраженные нарушения речи негативно сказываются на формировании произвольной регуляции поведения ребенка. О.С. Забабурина и Е.А. Савина приводят многочисленные исследования зарубежных ученых, которые показали, что у детей с нарушенным речевым развитием в меньшей степени развиты зрительная и вербальная память. При выполнении заданий с конфликтными ситуациями эти дети демонстрируют слабый контроль над

взаимодействием между новым материалом и уже имеющимися воспоминаниями. Они имеют тенденцию к частому повторению слов, фраз, действий и эмоций.

Также дети с ОНР испытывают сложности с удалением ненужной информации из рабочей памяти и сложности с произвольностью внимания, особенно при наличии отвлекающих стимулов. Кроме того, было показано, что именно проблемы с произвольной регуляцией, а не речевые нарушения, ведут к недостаточности социальной компетентностью детей с речевыми нарушениями.

Тем не менее, не все функции произвольной регуляции обнаруживают у детей с ОНР задержанное развитие. Так, эта категория детей не отличается от своих нормально развивающихся сверстников при выполнении заданий, требующих торможения уже подготовленной реакции на определенный стимул без наличия интерферирующих стимулов и заданий на активное внимание [17].

Клинические наблюдения и исследования, проведенные российскими психологами также показали, что для детей с ОНР характерны недостаток внимания, планирования и самоконтроля; трудности удержания инструкции и алгоритма выполнения сложных заданий; сложности в определении конкретных целей и средств для их достижения. Распределение внимания между речью и действием, выполнение действия по словесной (особенно многоступенчатой) инструкции также даются им с трудом [54].

Также было обнаружено, что дети, испытывающие нарушения речевого развития раннего возраста, по сравнению с хорошо говорящими детьми, более ситуативно-зависимые [50].

Обобщая вышесказанное, можно говорить, что нарушения речевого развития, даже при сохранности остальных психических функций, негативно сказывается на личностном развитии ребенка. Наблюдаются сложности в

развитии эмоциональной, когнитивной, коммуникативной сфер ребенка, а также трудности в формировании произвольного поведения.

1.3 Музыкально-ритмические движения как средство регуляции импульсивного поведения у дошкольников

Музыкально-ритмические движения – это вид исполнительской деятельности детей, включающий в себя танцы, пляски, хороводы, игры, физические упражнения, сюжетно-образные действия. Отличительной особенностью музыкально-ритмических движений является то, что в их основе лежит музыка [7].

Также как игровая, музыкально-ритмическая деятельность особенно привлекательна для дошкольников, поскольку потребность в движении в этом возрасте выражена наиболее ярко [11].

Своим применением как средства воспитания и развития дошкольников система использования музыкально-ритмических движений обязана швейцарскому педагогу и композитору Э. Жак-Далькрозу. Именно он впервые в начале XX века обосновал основы ритмики как метода музыкального воспитания детей [5]. Под ритмикой понимают систематическое чередование частей или фаз движений, которые строго определены по времени исполнения и характеру предлагаемых усилий [46, С. 183]. Современность и актуальность ритмики способствует ее широкому применению и в настоящее время: его система до сих пор известна и широко используется в странах Европы и России.

В нашей стране система музыкально-ритмического воспитания разрабатывалась Н.А. Александровой, В.А. Гринер, М.А. Румер. Применительно к дошкольному воспитанию специальные исследования проводились Н.А. Ветлугиной, А.В. Кенеман и их последователями – А.Н. Зиминной, М.Л. Палавандишвили [6, 41]. Значительный вклад в

разработку содержания ритмики внесли Т.С. Бабаджан, Ю.А. Двоскина, Н.А. Метлов, М.А. Румер и др. [43].

Неоценимое влияние музыкально-ритмическая деятельность оказывает на детей с нарушением развития. Его коррекционное воздействие опосредовано тем, что в первую очередь двигательные упражнения тренируют мозг, подвижность нервных процессов. В результате развивается память, внимание, ориентировка в пространстве, координация движений. Л.С. Генералова сравнивает движение с речью, поскольку также, как и речь, движение способно выразить сущность ребенка [11].

В качестве лечебного и профилактического средства движения как результат воздействия механической энергии на организм применялось издавна. При лечении посредством движения используются все виды и формы движения. Болгарскими учеными Л. Боневым и П. Слынчевым для обозначения данного вида терапии был введен термин «кинезитерапия», обозначающий наиболее общее определение применения различных форм двигательной активности, движения и естественных моторных функций человека [35].

Частью кинезитерапии является коррекционная ритмика. Коррекционная ритмика – это комплексное занятие, на котором посредством музыки и специальных двигательных и психокоррекционных упражнений происходит коррекция и развитие высших психических функций, развиваются такие важные качества, как саморегуляция и произвольность движений и поведения [49, С. 182].

Занятия коррекционной ритмикой в специальном детском саду являются частью образовательной и коррекционно-развивающей работы, в связи с чем выделяют следующие задачи, которые позволяют решать занятия коррекционной ритмикой:

1. Развитие и коррекция основных видов движений, серии движений, музыкально-ритмических движений.

2. Развитие и коррекция психических функций и компонентов деятельности, совершенствование психомоторики. Развитие способности ориентироваться в пространстве.

3. Развитие эмоционально-волевой сферы и личностных качеств.

Помимо основных задач также решаются дополнительные: развитие детской фантазии, воображения, творчества [49].

На занятиях коррекционной ритмикой у детей с речевыми нарушениями в ходе выполнения упражнений под музыку и танцевальных движений с предметами развивается умение соотносить свое движение с музыкой и движениями других детей, двигаться по демонстрируемому действию, точность движений, ловкость, быстрота реакции. Даже если ребенок имеет какие-либо нарушения развития (в том числе и ОНР), но передает движениями характер музыки, правильно выполняет двигательные упражнения по заданию педагога, выражает свое отношение к музыкальному произведению, – значит он реагирует на слово, запоминает, действует, думает. Таким образом происходит движение от слова к музыке, а от движения – к мышлению [4].

Движения под музыку дают возможность оценивать и воспринимать ее характер, развивают способность переживать содержание музыкального образа. Изменение темпа музыки, ее ритмическая структура и динамическая насыщенность вызывают быструю реакцию на смену музыкальных фраз, постоянную концентрацию внимания, требуют запоминания инструкции выполнения упражнений. Народные игры, хороводы и другие упражнения с речевым сопровождением способствуют развитию речевой моторики, интонационной выразительности, координации слова с движением, развитию дыхательного аппарата. Посредством жестов, мимики, пантомимики дети учатся выражать свои переживания и чувства. Ребенку с нарушением речи легче описать характер музыки в движении, чем передать его словами [34].

М.Б. Королева указывает на тесную взаимосвязь двигательной активности ребенка и развития его речевой функции. Двигательные движения развивают у дошкольников общую и мелкую моторику, что способствует устранению недостатков речевого развития. Поэтому в занятиях ритмикой у детей с ОНР необходимо использовать взаимодействия движения и речи, в первую очередь – стихотворной, поскольку стихи обладают ритмом, который постепенно вовлекает ребенка в движение и организует его [26].

Наиболее системно использование ритмизированной речи в музыкальном воспитании было описано в работах К. Орфа. Подсказанное и озвученное стихотворной речью (ритмодекламацией) мысленное представление движения произвольно сокращает определенные мышцы и активно развивает координацию движений. Ритмодекламацию используют в сопровождении любых движений, звучащих жестов, в сопровождении игры на музыкальных инструментах или на фоне звучания музыки. Сопровождение громкой речью помогает детям точно выполнять движения. Чем выразительнее и ритмичнее они произносят ритмодекламацию, тем свободнее, эмоциональнее и увереннее они двигаются [18].

Исследователи также отмечают позитивное влияние музыкально-ритмических движений на коррекцию детского поведения. Так, еще В.М. Бехтерев указывал на способность музыкального ритма уравновесить деятельность нервной системы ребенка, «расшевелить» заторможенных детей и усмирить слишком возбужденных. Для этого необходимо выявить ритмические рефлексy и приспособить организм ребенка отвечать на определенные зрительные и слуховые раздражители [2]. Последователь В.М. Бехтерева Г.П. Шипулин еще в 1928 году отметил, что ритмические действия оказывают благотворное влияние на отличающихся повышенной нервозностью детей [55].

В.А. Гринер подчеркивает, что если зависимость моторики от психического состояния человека считается установленной, то не следует

забывать и об обратном – о том, что моторика также способна влиять на психику человека. Исходя из этого, можно утверждать, что выработку механизмов торможения можно подкреплять упражнениями по музыке [8].

Анализ исследований, проведенный М.И. Чистяковой, позволил ей, среди прочего, установить, что организация движений позволяет развить у детей внутреннюю собранность, способствует воспитанию навыков адекватного группового поведения, безусловного ситуационного принятия роли лидера или ведомого. Исходя из этого, М.И. Чистякова выделяет две функции двигательных упражнений под музыку, способствующих формированию поведенческого самоконтроля у детей: 1) развитие психомоторных функций; 2) регулирование поведения в коллективе. Помимо этого автор указывает на антагонизм между излишней подвижностью и способностью к сосредоточению. В подтверждение этого автор приводит слова Г. Модели: «Кто не умеет управлять мускулатурой, не способен к вниманию» [57].

Система коррекционных занятий ритмикой должна строиться на основе учета музыкально-ритмического и психофизиологического развития дошкольников, поэтому при ее разработке необходимо руководствоваться следующими принципами:

- постепенное повышение требований;
- доступность и индивидуализация;
- активность и сознательность;
- системность;
- наглядность;
- повторяемость материала;
- краткие словесные объяснения;
- разучивание новых движений, точное выполнение;
- импровизация;

- музыкальное сопровождение;
- игровая форма;
- иллюстративная наглядность;
- постепенное усложнение [33].

При организации и проведении коррекционных музыкально-ритмических занятий также следует помнить, что они должны проводиться на фоне эмоционального подъема у детей. Необходимо оказывать помощь ребенку в преодолении трудностей, проявлять терпеливое отношение, поощрять успехи. Повышенный тон, отрицательные оценки, привлечение внимания других детей в случае неуспеха ребенка являются неприемлемыми. Только при соблюдении этих условий коррекционные занятия ритмикой станут эффективными и принесут ожидаемый результат [49].

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что музыкально-ритмические занятия играют большую роль в общем развитии детей. Помимо того, что они способствуют развитию физических и творческих способностей детей, они также содержат огромный потенциал для развития многих личностных качеств дошкольников: регуляции действий, самоконтроля, следованию определенным правилам. Другими словами, музыкально-ритмические занятия способны оказать помощь в регуляции импульсивных поведенческих реакций дошкольников.

Выводы

Импульсивность – особенность поведения, а в устойчивой форме – как черта характера, которая заключается в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. В раннем возрасте импульсивность рассматривается как естественная, соответствующая возрасту форма поведения. Формирование более зрелого, произвольного поведения начинается в младшем школьном возрасте. Вместе с тем это

длительный процесс, поэтому даже в младшем школьном возрасте импульсивные поведенческие реакции встречаются у детей довольно часто.

Детская импульсивность проявляется как неспособность ребенка сдерживать немедленные реакции, легкая отвлекаемость на внешние объекты и стимулы. Импульсивному ребенку сложно регулировать свое поведение, сдерживать себя, несмотря на то, что его действия противоречат известным ему правилам или условиям.

Многие отечественные психологи, вслед за Л.С. Выготским отмечают, что значительную роль в формировании произвольного поведения играет речь, ее освоение ребенком. Именно с помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратить свое внимание на самого себя, обратиться к себе, тем самым как бы рассматривая самого себя как некий объект.

Поэтому дети, имеющие нарушения речевого развития, в силу особенностей развития, имеют сложности в формировании произвольности. Их поведение отличается не сдержанностью, импульсивностью, низкой саморегуляцией.

Одним из наиболее эффективных и гуманных средств формирования произвольного поведения у дошкольников, в том числе и у детей с ОНР, являются музыкально-ритмические занятия. Коррекционное воздействие таких занятий опосредовано тем, что в первую очередь двигательные упражнения тренируют мозг, подвижность нервных процессов. Повторение движений в соответствии с заданными условиями помогает ребенку научиться действовать по правилу, сдерживать собственные импульсы, а выполнение групповых движений способствует воспитанию навыков адекватного группового поведения, развивает внутреннюю собранность, учит регулировать свои движения в соответствии с движениями других детей.

Кроме того, двигательная активность под музыку способствуют развитию речевых функций у дошкольников. Движения развивают общую и

мелкую моторику, то способствует устранению недостатков речевого развития.

Таким образом, регулирующая функция музыкально-ритмических движений в формировании поведения дошкольников является неоспоримой.

Заключение

Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Склонность ребенка действовать необдуманно, по первому побуждению, рассматривается авторами как импульсивное поведение. Для ребенка раннего дошкольного возраста оно является естественным, характерным для его психического развития. В старшем дошкольном возрасте активно развивается более зрелая форма поведения – произвольное. Многочисленные исследования показали, что особая роль в формировании произвольности поведения отводится речи.

2. Нарушения речевого развития, даже при сохранности остальных психических функций, негативно сказывается на личностном развитии ребенка. Наблюдаются сложности в развитии эмоциональной, когнитивной, коммуникативной сфер ребенка, а также трудности в формировании произвольного поведения.

3. Одним из наиболее эффективных способов коррекции и регулирования импульсивности у дошкольников является проведение музыкально-ритмических занятий. Они не только способствуют физическому и творческому развитию ребенка, но содержат значительный потенциал его личностного развития. В частности, они могут оказать значительную помощь в регуляции действий, формирования самоконтроля, умению следовать определенным правилам.

Список литературы

1. Баянова Л.Ф., Садретдинова Э.А. Диспозиция субъекта нормативной ситуации и возможности ее исследования в дошкольном возрасте // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 217–221.
2. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 2010. – 416 с.
3. Блягоз А.Н. Особенности развития речи учащихся с общим недоразвитием речи // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 3. – С. 141–142.
4. Боровик Т.А. Звуки, ритмы и слова. Часть 1. – Мн.: Книжный дом, 1999. – 112 с.
5. Быковских Е.В. Музыкально-ритмические движения, как средство эмоционального развития дошкольников // Наука и образование проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. – 2014. – С. 29–30.
6. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
7. Вихарева Г. Играем с малышами. Логоритмические игры для детей младшего дошкольного возраста. – СПб.: Композитор, 2001. – 175 с.
8. Волкова Г.В. Логопедическая ритмика. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 352 с.
9. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: психолого-педагогические основы. – М.: Академический Проект, 2005. – 256 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

11. Гончарова О.В., Богачинская Ю.С. Теория и методика музыкального воспитания. – М.: Академия, 2013. – 256 с.
12. Гордеева В.В., Евстифеева Е.Н. К вопросу об особенностях развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Наука и образование XXI века. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2014. – С. 101–103.
13. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
14. Движение и музыка. Игры, пляски, хороводы для детского сада в сопровождении фортепиано (баяна) / сост. Л.С. Генералова. – М.: Музыка, 1966. – 120 с.
15. Дыбина О.В. Познавательно-исследовательская деятельность детей // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. – № 1. – С. 24–30.
16. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2010. – 560 с.
17. Забабурина О.С., Савина Е.А. Исследование произвольной регуляции у детей 5 и 6 лет с нарушениями и без нарушений речи // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Том 4. – № 1. – С. 48–63.
18. Забурдяева Е., Перунова Н. Посвящение Карлу Орфу. Движение и речь. Выпуск 1. Учебное пособие по элементарному музицированию и движению. – СПб.: Невская нота, 2008. – 56 с.
19. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т.. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 290 с.
20. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб.: Лениздат, 2000. – 224 с.

21. Карасева Е.Г. Изучение произвольной регуляции речевой деятельности у дошкольников с заиканием // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2010. – № 1. – С. 84–86.

22. Карпушкина Е.А., Медведева А.О. Изучение связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационные процессы в психологии и педагогике. Сборник статей Международной научно-практической конференции / Ответственный редактор: А.А. Сукиасян. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2015. – С. 67–69.

23. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 202 с.

24. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.

25. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ЛитРес; Когито-Центр, 2015. – 300 с.

26. Королева М.Б. Роль музыкально-ритмических движений в гармоничном развитии старших дошкольников с нарушениями речи // Проблемы и перспективы науки и образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 217–224.

27. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности к обучению в школе. – М.: Аркти, 2003. – 146 с.

28. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. – М.: АРКТИ, 2005. – 222 с.

29. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей. – М.: Международный Образовательный Колледж, 1995. – 144 с.

30. Логопатофизиология / ред. Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 464 с.
31. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 414 с.
32. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
33. Матвеева И.В. Роль музыкально-ритмических движений в жизни дошкольников // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 7. – С. 233–238.
34. Матвиенко М.В. Музыкально-ритмические движения как один из факторов, способствующих коррекции нарушений у дошкольников // Наука и образование: новое время. – 2014. – № 4. – С. 747–750.
35. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
36. Миняева Д.Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению ОНР в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008. – 20 с.
37. Мэш Э., Вольф Д. Детская психология. Нарушения психики ребенка. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 511 с.
38. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 608 с.
39. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР // Психолингвистика и современная логопедия / ред. Л.Б. Халилова. – М.: Издательский дом «Экономика и финансы», 1997. – 304 с.
40. Пащенко А.К. Особенности организации нормативного пространства младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 48–54.

41. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2005. – 384 с.

42. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – №6241 (265).

43. Радынова О.П., Катинене А.И. Музыкальное воспитание дошкольников. – М.: Академия, 1998. – 240 с.

44. Ромусик М.Н. Дифференцированная коррекционно-логопедическая работа с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 374–379.

45. Ромусик М.Н. Личностное развитие детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Могилевского государственного университета им. А.А. Куляшова. Серия С. Психолого-педагогические науки: педагогика, психология, методика. – 2016. – № 2 (48). – С. 47–57.

46. Савина С.В. Применение музыкально-ритмической деятельности в работе детей с нарушениями зрения // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей победителей VII Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2017. – С. 182–185.

47. Селиверстов В.И. История логопедии. – М.: Академический проект, 2017. – 384 с.

48. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–68.

49. Смирнова Г.М. Роль коррекционной ритмики в работе с детьми с задержкой психического развития // Отечественный и международный опыт в

решении современных педагогических проблем. Материалы международной заочной электронной научной конференции / науч. ред. А.В. Иванов. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 179–182.

50. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. – М.: Вита-Пресс, 2008. – 202 с.

51. Современный психологический словарь / под ред. В.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, ОАО ВКТ Владимир, 2008. – 490 с.

52. Терентьева В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушением речи 6–7 лет // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 74–77.

53. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Орлова О.С. Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

54. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

55. Шипулин Г.П. Лечебное влияние музыки // Вопросы современной неврологии. – 1966. – Т. 38. – С. 289–296.

56. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с.

57. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 160 с.

58. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

РАЗДЕЛ III.
**РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОГО КОМПОНЕНТА
В ОБУЧЕНИИ, РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ**

Глава 15.

**ПРИМЕНЕНИЕ ОСНОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ ПРИ
РАССМОТРЕНИИ СТИХОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ШКОЛЬНОМ
КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ: (НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА)**

Короткова Лариса Владимировна

к.ф.н., доцент

Илясова Патма

Сулейманова Умида

Арсланов Байрамдурды

Научный руководитель: **Короткова Лариса Владимировна**

к.ф.н., доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Аннотация: Лирика, благодаря своей самореализации, воплощает в художественном тексте идеальную пропорцию между эмоционально–чувственной стороной словесного искусства и его духовным наполнением. Сказанное в полной мере можно отнести к творчеству М. Ю. Лермонтова. Его художественные речевые высказывания характеризуются причудливой осознанно транслируемой системой звукосимволических, словообразных и строфических средств, реализуемых на всех уровнях речевых сегментов, исполняющих в художественном тексте смыслоразличительную роль.

Ключевые слова: поэтика (поэтика литературы), стиховедение, звуко-символизм, словообраз, строфа.

**APPLICATION OF THE FOUNDATIONS OF THEORETICAL POETICS
WHEN CONSIDERING POETIC ANALYSIS IN THE SCHOOL COURSE:
(ON THE EXAMPLE OF THE LYRICS OF M. YU. LERMONTOV)**

Korotkova Larisa Vladimirovna

Ilasova Patma

Suleymanova Umida

Arslanov Bayramdurdy

Scientific adviser: **Korotkova Larisa Vladimirovna**

Abstract: Lyrics, thanks to its self-realization, embodies in the artistic text the ideal proportion between the emotional and sensual side of verbal art and its spiritual content. The foregoing can fully attributed to the work of M. Yu. Lermontov. His artistic speech utterances are characterized by a bizarre consciously broadcast system of sound-symbolic, work-like and strophic means, implemented at all levels of speech segments, which play a semantic role in a literary text.

Key words: poetics (poetics of literature), versification, sound symbolism, word image, stanza.

Настоящие рабочие материалы являются предварительными результатами малого коллективного труда (научный руководитель и студенты-дипломники), осуществляемого на протяжении двух лет (2021 – 2022 гг.) в Институте филологии и журналистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» на кафедре русской филологии и медиаобразования.

Основное назначение комплексного подхода к синтетическому осмыслению научного и учебно–научного способов рассмотрения классики заключается в восприятии стихотворной формы литературного произведения как уникального инструмента превращения словесного бытия в художественную условность; в свидетельство того, что перед адресатом высказывания предстает неповторимая способность автора произведения искусства обнаруживать творческую энергию в форме художественного обобщения, присущего сверхиндивидуальному опыту личностных переживаний и чаяний.

В результате, наметилось несколько подтем, над которыми студенты работали под руководством их преподавателя.

1. Короткова Л.В., Илясова П. — «Фонетическая организация лермонтовских стихотворных произведений в школьном практикуме восприятия».

2. Короткова Л.В., Сулейманова У. — «Нормированность строения лермонтовской лирики в классах с углубленным рассмотрением литературы».

3. Короткова Л.В., Арсланов Б. — «Опыты освоения строфической структуры лирики М. Ю. Лермонтова в общеобразовательной школе».

1. Фонетическая организация лермонтовских стихотворных произведений в школьном практикуме восприятия

Литературно–художественное творчество одно из видов искусств, оказывающее влияние на слушателей, читателей, зрителей посредством слов. Эстетически осваивая действительность в художественном слове, изящная словесность способствует саморазвитию внутреннего мира человека, в том числе, благодаря звучанию слова, раскрывая в звуке модуляцию авторского дыхания и возвращая слову его символическое содержание.

Символика звука — закономерная, фонетически мотивированная связь между фонемами слова. Звукосимволические основы слов обладают чрезвычайно высокой продуктивностью. Выделяясь семантически, они способны формировать структуру художественных произведений, организуя как единичные акустические образы, так и целые образные системы отличающие, обособляющие художественные пространства тех или иных писателей друг от друга и создавая эстетически неповторимые индивидуальные творческие миры литературы.

Наиболее ярко подобное утверждение находит свое отражение в лирическом роде литературы. Характер упорядоченности звуков и звуковых сочетаний лирических произведений не только регулирует ритмические возможности словесного искусства, но и воспитывает у объекта речи представление о смысловой стороне высказывания. В немалой степени этому способствует мастерство поэта, М.Ю. Лермонтова, в частности.

И, действительно. Лермонтовская лирика, — отмеченная целостным и гармоничным сочетанием единства фонетического строя поэтического языка; ориентацией на реального, а не воображаемого носителя языка; использованием лингвистических правил, лишенных абстрактных допущений; умелым оперированием языковыми элементами, свойственными изустной речи его времени, — свидетельствует о своеобразной тактике эксплуатации автором фонем для воплощения того или иного поэтического замысла.

Известен интерес Лермонтова к музыке как одному из самых высоких способов символического мышления посредством сочетания звуков. Будучи необычайно одаренным, музыкально, подтверждением тому служат как отзывы современников, так и документальные свидетельства [1], Лермонтов трепетно относился к проявлению подобных способностей у тех представителей искусства, с которыми его сталкивала судьба. Примером творческой рефлексии поэта является стихотворение «Звуки» (1830 г.),

написанное после знакомства с одним из талантливых отечественных музыкальных исполнителей первой половины девятнадцатого века М.Т. Высоцким [2]. «Что за звуки! неподвижен || внемлю || Сладким звукам я; || Забываю вечность, небо || землю, || Самого себя. || Всемогуший! что за звуки! || жадно || Сердце ловит их, || Как в пустыне путник || безотрадной || Каплю вод живых! || И в душе опять они || рождают || Сны веселых лет || И в одежду одевают || Все, чего уж нет. || Принимают образ эти || звуки, || Образ милый мне; || Мнится, слышу тихий плач || разлуки, || И душа в огне. || И опять безумно упиваюсь || Ядом прежних дней || И опять я в мыслях || полагаюсь || На слова людей» [3, с. 285].

Музыкальная поливалентность — гармония, аспекты звукового строя, ритм, тон, тембр — в полной мере была использована писателем в литературно–художественном творчестве. Имманентный аспект фонетического истолкования художественной образности нашел свое отражение и в преднамеренной организации читательского восприятия созданной автором поэтической речи.

Подобный спектр художественных экспериментов с фонетическим строем лирики подразумевает вдумчивое прочтение и рассмотрение условий употребления и реализации Лермонтовым фонем в рамках поэтики языка литературных произведений.

Представляется очевидным, что поэтический язык, выражая эстетическую функцию, является предметом изучения не только филологии как одной из фундаментальных гуманитарных наук, но и педагогической мысли, способной отразить тот или иной аспект филологических исследований в рамках образовательных программ. В результате, обучение восприятию лирических литературно–художественных произведений как процессу отражения действительности в форме чувственного образа способствует и эстетизации сознания учащихся, и вовлечению школьников в

орбиту освоения целостной системы знаний, развивающих аналитическое мышление.

Общее состояние изученности фоники М.Ю. Лермонтова позволяет классифицировать научные работы, посвященные указанной проблематике, по следующим принципам.

Научные работы, затрагивающие эволюцию русского стихосложения, — К.Д. Вишневский, М.Л. Гаспаров [4]; Л.П. Гроссман [5]; С.Н. Иконников [6]; Л.В. Пумпянский [7]; И.Н. Розанов [8]; Б.М. Эйхенбаум [9], — и, прежде всего: звуковая метрика, звуковая рифмовка, звуковая строфика, звуковая стилистика; новаторство стихосложения в области транслирования звука; преэминентность отношения к звуку в стихе, обозначенному в мировой литературе.

Специальная работа, обосновывающая основные признаки звукового строя лермонтовской лирики, — О.М. Брик [10], в которой поэзия рассматривается как способ преобразования слова, перераспределяющий границы значимых языковых единиц, звуков, прежде всего.

Практическое освоение школьниками учебно–научных положений изучаемого предмета, овладение ими фундаментальными и новейшими практиками в соответствующей отрасли знаний, методическая инструментализация приобретаемых учебных навыков, превращение их в средство для решения общеобразовательных задач — вечно актуальные педагогические установки, призванные активизировать восприятие учащимися основных принципов и понятий образовательной среды современной школы.

В педагогической системе подобные виды учебной работы часто приобретают характер учебно–исследовательской деятельности. Это означает, что, помимо практической обработки навыков изучаемого материала, занятия развивают творческую инициативу школьников, стимулируют их умственные

возможности и формируют устойчивые представления о той или иной профессиональной сфере деятельности.

Попытки выявления частных особенностей учебных занятий как общефилологического, так и узконаправленного характера, в сфере школьного изучения поэтических произведений, предусматривают расширенный взгляд и на преломление лирического литературного рода в творчестве конкретного писателя (М.Ю. Лермонтова, в частности), и на индивидуализацию оригинального авторского подхода в реализации конкретных литературно–художественных задач. Таким образом, творческая инициатива художника слова является стимулом для оптимального разрешения поставленных образовательных установок.

Концентрация внимания на акустическом богатстве конкретных поэтических текстов; сопоставление произведений с точки зрения динамики звуковых сигналов внутри одного зримого художественного воплощения; анализ близости звукового состава произведений, объединенных определенным временным периодом; эстетическая динамика творческих идей, осуществляемых посредством звуков; адаптация указанного материала в школьном курсе истолкования литературных произведений, — включает новизну настоящего исследования.

Объектом изучения работы являются фонемы как инвариантные единицы, отражающие сущностные явления конструктивных свойств поэтического языка лирики М.Ю. Лермонтова.

Закономерность подобного утверждения подразумевает обращение к опорным положениям теории филологической мысли — социальной природе языка конкретной исторической эпохи, взаимодействию языка и мышления, вопросам языковой системности [11].

Предметом изучения работы является звуковой строй лермонтовской лирики как индивидуальная реализация материального воплощения фонем естественного языка.

Описание совокупности используемых поэтом звуков учитывает, как их артикуляционные, акустические и перцептивные характерные признаки, так и выделяемость автором определенных звуковых единиц в общей элементарной речевой цепи [12].

Понятийный аппарат работы составят определения — «фонема», «звук», «звукосимволизм», «сегментация», «язык» («поэтический язык») [13].

Целью изучения работы является символика звука в лирическом корпусе произведений М. Ю. Лермонтова (в малых стихотворных формах, в частности) [14], как закономерная мотивированная связь между фонемами слова, обладающая чрезвычайно высокой продуктивностью.

Звукосимволическая подсистема языка писателя рассматривается как составная часть звукоизобразительной системы национального языка.

Субъектно–объектная направленность анализа лирики автора, подразумевающая выявление внутренних связей между значением звука в поэзии, значением звука для психофизического восприятия поэтической речи человеком, значением звукосимволических слов (идеофонов) в творчестве изучаемого художника слова составит основу настоящего исследования.

Задачами изучаемой темы работы являются:

- характеристика синтагматического плана фонетического единства лирики Лермонтова;
- описание структурных и функциональных закономерностей звукового строя поэтического языка Лермонтова;
- анализ мотивационных возможностей фоносемантики поэзии Лермонтова;
- рассмотрение звуковой деятельности поэтической речи Лермонтова, отраженной в его художественных текстах;
- опыт реализации фонемной идентификации лирических литературно–художественных произведений Лермонтова, представленный в виде теоретического и практического обоснования корпуса школьного практикума.

Методологию работы составляет структурный метод исследования художественного текста, подразумевающий использование имманентного анализа, акцентирующего внимание на элементах текстовой структуры, их иерархичности и системном взаимодействии [15].

Источниками изучаемой темы данной работы являются: лирические стихотворения М. Ю. Лермонтова творческого периода 1828 – 1841 годов; биографические материалы о поэте, составленные как В. А. Мануйловым, так и академическим коллективом исследователей в «Лермонтовской энциклопедии» (1981 г.) [16]; теоретические работы по филологии: Р.И. Аванесова [17], М.М. Бахтина, О.М. Брига, Л.В. Бондарко, В.Я. Брюсова [18], М.Л. Гаспарова, Б.Н. Головина, В.М. Жирмунского [19], А.А. Леонтьева, Ф. де Сосюра, Б.В. Томашевского [20], Г.А. Шенгели [21]; исследования теоретиков и историков литературы (лермонтоведов, в частности): К.Д. Вишневского, Л.П. Гроссмана, С.Н. Иконникова, Л.В. Пумпянского, И.Н. Розанова, Б.М. Эйхенбаума; школьные образовательные программы, включающие методические рекомендации по изучению творчества М.Ю. Лермонтова: В.Я. Коровиной [22]; Т.Ф. Курдюмовой [23]; А.А. Леонтьева [24], Г.С. Меркина [25] и др.; справочно–энциклопедические издания, отображающие специфику рассматриваемой проблематики темы.

Основные значения фонетической организации лирического литературного наследия М.Ю. Лермонтова связаны с интерпретированием утонченной, сложной, изобилующей множественными противоречиями звуковой дифференциацией единиц языка, создающих разветвленную фонологическую полифонию лирики поэта на основе родства причинно–следственных связей ее минимальных артикуляционных, акустических и перцептивных характеристик.

Школьный практикум восприятия рассматриваемой проблематики, осуществляемый при изучении крупных разделов учебных курсов (творчество

отдельного автора; теоретико–литературное обоснование литературы как вида искусства (основы стиховедения)), направлен на реализацию педагогических обучающих задач овладения такими мыслительными операциями как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, развитие познавательных усилий и самостоятельности учащихся и подкрепляется корпусом устных и письменных упражнений, вопросов для самоконтроля, творческих заданий, предусмотренных спецификой предмета исследования.

2. Нормированность строения лермонтовской лирики в классах с углубленным рассмотрением литературы

Текст, с точки зрения смысловой организации, представляет собой иерархию частей разной степени сложности и значимости. Целостность текста проявляется на уровне содержания (единство темы), функциональности (стилистическое единство) и формы (единство строения). Связанность текста обозначается синтезом его формальных и содержательных аспектов и определяет характер фонетического, лексического и грамматического строя словесного произведения.

Многообразие способов изучения текста [11, 26], актуализирует проблему текстовой систематизации, с точки зрения ее стилистического осмысления.

Произведение художественной литературы воспринимается как системное единство, осложненное мотивикой, ассоциативностью, мифологичностью, диалогичностью, интертекстуальностью и проч. Однако, искусство слова, вне зависимости от внутреннего членения, выдвигает на первый план категорию автора.

Именно свобода художественного творчества и поэтического изображения писателя формирует совокупность приемов построения литературного произведения и приводит во взаимодействие разобщенные по

смыслу, экспрессивной окраске и употреблению речевые, жанровые и стилевые элементы словесного выражения.

Внутренние законы развития художественного мира писателя не всегда очевидны и требуют пристального читательского внимания. Их восприятие затрудняется с одной стороны явной символичностью содержания поэтического слова, а с другой преднамеренной формализацией структурных особенностей произведения.

Так, лирика М.Ю. Лермонтова способна утаивать скрытое напряжение поэтического высказывания за безусловной красотой ее формообразующих признаков. Лермонтовская поэзия — конфигурация разнородных текстов, создающих пространство смыслового резонанса и тематической полноты. Границы этого художественного пространства — вершинные произведения лирики, содержание — безыскусная простота воплощения задуманного поэтом, форма — нормативная регуляция ритмических свойств конкретной стихотворной системы.

В авторском художественном письме каждый изобразительный элемент способен стать символичным благодаря кругу ассоциаций, вызываемых писательским воображением. Но, диапазон возможных значений тех или иных звеньев художественной действительности ограничен, прежде всего, нормированностью языка, в границах которого текст находит свое конкретное воплощение. Компоненты естественного языка, пребывающие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуют очевидную общность именно благодаря совокупности унифицированных средств и правил употребления и литературного языка, и языка художественной литературы. Норма языковая одновременно и филологическая и культурно–историческая категория. Очевидно ее влияние на метрическую основу стихотворной речи — ритмические феномены, мелодику, конструкции синтаксиса, интонирование и т. д.

Научение современного читателя искусству воспринимать эстетически соразмерность устройства поэтического языка художественной литературы подразумевает изыскание адекватных форм преломления научного и педагогического опыта для воспитания всесторонне развитого собеседника, соответствующего в подготовке восприятия классики словесной культуры не только замыслу писателя, но и воплощению этого замысла в конкретных литературных произведениях.

Общее состояние изученности метрики М. Ю. Лермонтова позволяет классифицировать научные работы, посвященные указанной проблематике, по следующим принципам.

Научные работы, затрагивающие эволюцию русского стихосложения, — К.Д. Вишневский, М.Л. Гаспаров [4]; Л.П. Гроссман [5]; С.Н. Иконников [6]; Л.В. Пумпянский [7]; И.Н. Розанов [8]; Б.М. Эйхенбаум [9], — и, прежде всего: видовой состав стихотворных размеров, формы урегулирования разностопных стихов, формы неклассических стихов; эволюция метрического репертуара; интенсивная ломка стихотворных канонов; господство мужских и женских рифм; графическая точность стиха.

Специальная работа, обосновывающая основные признаки метрического строя лермонтовской лирики, — Л.В. Щерба [27], — свидетельствует о том, что способ организации лирического литературного произведения, — это способ гармонической сочетаемости ритмических элементов — правильных и неправильных, со организующих «волнообразный» лермонтовский ритм, погружающий читательское сознание в мир художественной условности.

Системное общемонологическое образование затрагивает одну из важнейших задач уроков литературы в современной школе — внимательное чтение и рассмотрение художественных текстов, включающие и знания по литературоведению (стиховедению, в частности), формируемые на основе умения грамотно, условно самостоятельно, анализировать литературно—

художественные произведения, подтверждая склонность ученика к выбранной сфере деятельности.

В этой связи, роль учителя–словесника, требует демонстрации, компетентного подхода к творческой истории создания литературного произведения, грамотного осмысления культурно–исторического фона, восприятия непрерывного исторического развития литературы, учебно–научного интерпретирования литературного произведения, видения художественной творческой эволюции автора в подходе к созданию и воплощению задуманного.

Задача художественно–эстетического осознания школьниками гуманитарных классов литературы как вида искусства, разрешаемая благодаря детальной комплексной интерпретации художественного текста — есть современная актуализация предметной плоскости педагогических возможностей двадцать первого века.

Проблема рассмотрения метра и ритма подразумевает как теоретический, так и практический интерес [19, 20].

Диагностика стихотворной системы писателя — это задача конструктивного определения стиха. Стих — художественная речь, разделенная на отрезки, обладающая заданностью членения, продиктованного объективной волей создателя литературно–художественного текста. Внутренняя соизмеримость стиха доступна читательскому пониманию благодаря знанию о метрической организации стихотворного речевого высказывания.

Нормированную модель того или иного стиха можно выявить подвергнув его автоматическому морфолого–акцентологическому анализу. Автор, выстраивая художественную основу стихотворения, определяет свои действия в соответствии с метрической схемой, воспринимаемой им как ритмико–мелодический рисунок того или иного лирического произведения.

Подобные ритмические импульсы и улавливает читатель в процессе знакомства с литературно–художественным произведением, так как ритм является конкретной реализацией метрической схемы стиха.

Обилие метрических форм и их ритмических вариаций, отмеченное в «Лермонтовской энциклопедии» (1981 г.) [16], свидетельствует о многообразии возможностей истолкования метрической стороны творчества М.Ю. Лермонтова, заявленной в его малых стихотворных формах.

Учебный анализ объема стиха, соотношения стиха и предложения, ритма стиха, сопоставления рифмы и строфы; систематизация частотности слов, их структура, распределение в стихе; стилистические данные о взаимодействии в тексте стиха частей предложения — задачи, преследующие принцип наглядности обучения в классах с углубленным изучением искусства слова для формирования литературно–художественного мировосприятия у учеников–гуманитариев, предпринятые в конкретной выпускной квалификационной работе, и составляют новизну настоящего исследования.

Объектом изучения работы является ритм лирики М.Ю. Лермонтова, заданный поэтом в литературно–художественных текстах (преимущественно, малых стихотворных формах) [14].

Традиционно ритм воспринимается искусствоведами (музыковедами, прежде всего) и филологами как закономерное повторение соизмеримых и чувственно ощутимых единиц речи (слогов, клаузул, слов и т.п.). Ритм — совокупность выразительных элементов художественного текста, отвечающих, прежде всего, за его словесную оформленность. Для лирических произведений это, еще и возможность демонстрирования интонационно–мелодических свойств искусства слова [28, 29].

Предметом изучения работы является метрический строй стихотворений М.Ю. Лермонтова, определенный системами античного, европейского и русского стихосложения [9, 18, 19, 20, 21].

Разнообразие метров, употребляемых поэтом в стихотворной речи, свидетельствует об очевидном тяготении к экспериментам в работе над словесной инструментальной производимостью; о стремлении к гармоническому сочетанию семантической и формально–содержательной сфер поэтического высказывания, с целью достижения идеального воплощения художественного замысла.

Понятийный аппарат работы составят определения — «ритм», «метр», «словообраз», «речь» («поэтическая речь»), «норма языковая» [13].

Целью изучения работы является словообраз как основная структурно–семантическая единица поэтической речи М. Ю. Лермонтова, обладающая известной совокупностью фонетических (звучание), семантических (значение) и грамматических признаков (образ).

Слово — продукт мыслительной деятельности автора литературных произведений, — связано с редуцированием человеческого сознания, носит обобщающий характер и обладает понятийными свойствами, эмоционально–чувственной экспрессией и коннотативными возможностями.

Смена поэтического мышления позволяет судить о стиле художественной изобразительности, осуществляемой методом художественного представления плана содержания речи (формы слов; завершённые словесные высказывания; структурная, смысловая и функциональная стороны речи; жанровая и стихотворная оформленность речи и т. п.).

Устойчивость лексического значения связана с понятийными свойствами конкретного слова.

Размытость границ восприятия достигается благодаря внутренней форме слова [30].

Многозначность слова — один из ключевых факторов художественного словесного творчества.

Приобретаемые и утрачиваемые признаки слова формируют экспериментальные метрические основы поэтической речи конкретного автора и определяют индивидуальные черты его художественной системы.

Задачами изучаемой темы работы являются:

- характеристика ритмических вариаций лирики Лермонтова;
- описание структурных и функциональных особенностей метрической организации поэтической речи Лермонтова;
- анализ имманентных возможностей художественной образности поэзии Лермонтова;
- рассмотрение семантических свойств поэтического языка Лермонтова, отраженных в художественных произведениях писателя, их соответствие языковой норме конкретной исторической эпохи;
- опыт методического обучения основам изучения метрических и ритмических свойств лирических литературно–художественных произведений Лермонтова, представленный в виде теоретического и практического обоснования основных положений развития отечественного стихосложения.

Методологию работы составляет «метод слово–образ», как один из методов филологического исследования текста, подразумевающий выявление комплекса языковых средств различных семантико–стилистических и смысловых уровней, служащих созданию словообразов в художественной системе писателя [15].

Источниками изучаемой темы работы являются: лирические стихотворения М.Ю. Лермонтова творческого периода 1828 — 1841 годов; академический опыт коллективного изучения творческого наследия поэта, представленный в «Лермонтовской энциклопедии» (1981 г.); теоретические работы по филологии: М.М. Бахтина, Н.С. Болотновой, В.Я. Брюсова, И.Р. Гальперина, М.Л. Гаспарова, Б.Н. Головина, В. фон Гумбольдта, В.М. Жирмунского, А.А. Потебни, В.П. Руднева, Б.В. Томашевского, К.А. Филиппова, В.Е. Чернявской, А.А. Чувакина, Г.А. Шенгели, Л.В. Щербы,

Б.М. Эйхенбаума; исследования теоретиков и историков литературы (лермонтоведов, в частности): К.Д. Вишневского, Л.П. Гроссмана, С.Н. Иконникова, Л.В. Пумпянского, И.Н. Розанова; образовательные программы и методические разработки по изучению литературы и творчества М.Ю. Лермонтова, в частности, в школьных курсах обучения: О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана [31]; А.Б. Есина, А.Г. Кутузова и М.Б. Ладыгина [32]; В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, А.А. Леонтьева, Г.С. Меркина и др.; справочно–энциклопедические издания, отображающие специфику рассматриваемой проблематики темы.

Ритмические особенности стихотворных произведений М.Ю. Лермонтова, служащие материалом исследования выпускной квалификационной работы, обычно не являются предметом рассмотрения в общеобразовательном курсе изучения теории и истории литературы. Но, могут стать основой для углубленного анализа искусства слова в классах гуманитарного профиля.

Многовариантная форма организации уроков целенаправленного действия преподавателей и учащихся, углублено рассматривающих литературу, носит развивающий характер и служит как накоплению школьниками индивидуального и коллективного фонда знаний, так и овладению речемыслительными операциями по восприятию и истолкованию произведений литературной классики: обобщению и систематизации полученной в процессе обучения информации; комбинированию функций всех типов обучения; учительскому контролю выполнения самостоятельных работ, практических и лабораторных занятий; уроку–семинару.

3. Опыты освоения строфической структуры лирики М.Ю. Лермонтова в общеобразовательной школе

Вопрос о структуре лирических произведений затрагивает ведущие аспекты эстетики художественного текста. Во–первых, — способы передачи

изображаемых явлений как постепенно переживаемых субъективно данных эмоций и чувствований; во-вторых, — методы подчеркивания значимости деталей и их комбинаций, задействованных в границах изображения; в-третьих, — динамические компоненты темпа и ритма, сопровождающиеся паузами, перебоями и отступлениями.

Определение сочетания композиционных элементов предусматривается не только характером задуманного автором, но и опытом накопленных им мировоззренческих позиций о природе поэтического творчества. Каждая из частей состава произведения, в зависимости от своего назначения, подразумевает естественное доминирование того или иного типа смысловой перспективы, придающей произведению искусства завершенность, стройность и соразмерность.

Так, строфа, в теории литературы (в стиховедении, в частности), воспринимается как сочетание используемых в стихотворной форме группировок поворотных формальных признаков произведения, способных акцентировать внимание на объеме художественных компонентов, их членении, синтаксической законченности и ритмической организации [9, 18, 19, 20, 21].

В целом, структура лирического стихотворения воплощает в себе своеобразное моделирование предусмотренного автором множества микрообъектов, заявленных в тексте, их типично и равномерно повторяющиеся способы взаимодействия и практический опыт воплощения, несущий, в своей основе, очевидную модель реализации культуры не только конкретного национального языка, но и мировой фольклорной и литературной традиций.

Ценностные характеристики освоения такого опыта содержат известное функциональное назначение по сохранению и преумножению накопленного культурно-исторического и учебно-научного коллективного знания и служат

естественным подтверждением неослабевающего интереса современной читающей аудитории к поэтической классике, поэтическим творениям М.Ю. Лермонтова, в частности.

Общее состояние изученности строфики М.Ю. Лермонтова позволяет классифицировать научные работы, посвященные указанной проблематике, по следующим принципам.

Научные работы, затрагивающие эволюцию русского стихосложения, — К.Д. Вишневский, М.Л. Гаспаров [4]; Л.П. Гроссман [5], С.Н. Иконников [6], Л.В. Пумпянский [7], И.Н. Розанов [8], Б.М. Эйхенбаум [9], — и, прежде всего: видовая архитектура стиховой речи (ее несоразмерность классическим нормам); экспрессивно-изобразительная роль строфических моделей; таблицы и каталоги строфических форм; представления о современном характере лермонтовских строф; индивидуальные черты моделей лермонтовской строфики; вариативность сочетания размеров и способов рифмовки; выпадение вольной рифмовки, ее замена строфикой; использование медитативно-элегических жанровых форм.

Специальная работа, обосновывающая черты строфики лермонтовской лирики, — М.А. Пейсахович [33], — характеризует разработанный ученым анализ последовательной цепи строф: от двустиший к четырнадцатистишиям, изобилующей множественными примерами из текстов литературно-художественных произведений писателя.

Рост общественных требований к обучаемой личности, как будущему субъекту социальной деятельности, — один из объективных факторов увеличения продолжительности предметной плоскости преподавания за счет углубленного рассмотрения тех или иных компонентов обучения.

Осмысление филологических знаний (стиховедческих, в частности), в области школьного изучения произведений литературы, акцентирует внимание учащихся на теоретико-литературных аспектах творческого

процесса писателя и способствует эффективному отражению тенденций восприятия института образования как непрерывного процесса, развивающего способности обучающегося.

Таким образом, учебные навыки, необходимые для развития эстетической стороны личностного сознания, подчеркивают актуализацию системного институционального приобретения знаний и определяют ценностные установки человека в восприятии культуры, искусства и литературы.

Целесообразность обращения к рассмотрению организации сочетания стихов в определенном — строфическом — порядке способствует разрешению значимых задач в науке о поэтическом искусстве, стремящейся к выявлению закономерных формальных признаков структурного обозначения писателем художественной образности и указывающей на конкретные аспекты стиховедческих и языковых, прежде всего, грамматических, показателей творчества конкретного художника слова.

В самом деле, в строфике реализуется идея свободного индивидуально–смыслового выражения того или иного автора; его причастности к синтезу восприятия движения национального языка и, одновременно, соответствия классическими канонами мировой литературной мысли.

Подобные тенденции находят свое отражение в лирике М.Ю. Лермонтова. В лирических произведениях писателя наблюдается широчайшее разнообразие сменяющих друг друга строфических конструкций, порождаемых движением смысловых ходов творческой фантазии его страстной натуры, сочетающей в себе и романтические и реалистические черты времени ее породившей. Здесь присутствуют периодически повторяющиеся тождественные строфические формы, нуждающиеся в графическом размежевании и языковой адаптации для читательского сознания, прежде всего, сознания читателя–школьника.

Таким образом, новизна настоящего исследования заключается в рассмотрении планомерного последовательного анализа, в рамках школьной системы преподавания литературы, строфических формальных признаков лермонтовского стиха, служащих достойным образцом русской лирики.

Объектом изучения работы является стих лирических литературных произведений М.Ю. Лермонтова [14], как специфический комплекс авторского мышления, заявленный в художественном слове, обладающий интонационными, синтаксическими, композиционными и проч. особенностями.

Проблема стиха в творчестве конкретного автора может быть разрешена с опорой на общие положения лингвистического анализа текста, теоретико–литературного анализа, стиховедческого анализа; понимание основ построения жанра литературно–художественного произведения; знания о формальных признаках бытования художественного образа.

Предметом изучения работы является строфа литературно–художественных произведений М.Ю. Лермонтова, как организованное сочетание стихов, закономерно повторяющееся на протяжении стихотворного текста.

Сочетаемость стихов — следствие творческого процесса, предопределенного мировосприятием того или иного автора.

Отношение писателя к миру бесконечно многообразно и обусловлено совокупностью духовных, эстетических, нравственных идей и идеалов. Приобретая характер внутреннего художественного убеждения, оно способно стать не только основой разнообразных концептуальных воплощений в творчестве, влияющих и на формально–содержательные признаки замысла конкретных произведений, и на отдельные периоды творчества, и на художественное мировоззрение создателя искусства слова; но и оформить мировоззрение отдельных культурно–исторических эпох (напр.: «алкеева строфа», «спенсера строфа», «онегинская строфа», «сапфическая строфа»).

Понятийный аппарат работы составят определения — «стих», «строфа», «строфика», «стихотворение», «художественная речь» [13].

Целью изучения работы является строфическое строение лирики М.Ю. Лермонтова, как упорядоченной группировки стихов, обладающей известной тенденциозностью, объемным членением художественного высказывания, синтаксической и стилистической завершенностью, регламентированностью твердых форм [28].

Традиционные строфические группировки (по средствам рифм, по средствам клаузул, по средствам укороченных и удлинённых стихов), представленные в рамках творческой лаборатории поэта, свидетельствуют о его стремлении добиться структурного совершенства в малых стихотворных жанрах, с целью определения гармонического сочетания частей внешней и внутренней композиции (архитектоники и собственно композиции литературного произведения как таковой).

Задачами изучаемой темы работы являются:

— характеристика стихотворных строк, как ключевых единиц организации поэтической речи Лермонтова;

— описание строф поэтического языка Лермонтова, как частей художественного текста, с повторяющейся упорядоченной организацией содержательно и формально объединённых стихов;

— анализ строфического потенциала поэзии Лермонтова;

— рассмотрение графической оформленности лирического содержания стихотворений Лермонтова;

— опыт практического педагогического осмысления единой художественно–речевой смысловой перспективы строфических основ творчества Лермонтова, обозначенных в его лирике.

Методологию работы составляет «метод системного подхода», как один из методов филологического исследования текста, предусматривающий

рассмотрение объектов изучения как микросистем; исследование механизма взаимодействия единичных объектов внутри макросистемы; изучение характера иерархичности объектов, присущих конкретной системе; обеспечение всестороннего многоаспектного описания системы; рассмотрение изучаемой системы как динамичной, развивающейся целостности [15].

Источниками изучаемой темы работы являются: лирические стихотворения М.Ю. Лермонтова творческого периода 1828 — 1841 годов; академический опыт коллективного изучения творческого наследия поэта, представленный в «Лермонтовской энциклопедии» (1981 г.); теоретические работы по филологии: В.Я. Брюсова, М.Л. Гаспарова, В.М. Жирмунского, Б.В. Томашевского, Г.А. Шенгели, Б.М. Эйхенбаума; исследования теоретиков и историков литературы (лермонтоведов, в частности): К.Д. Вишневского, Л.П. Гроссмана, С.Н. Иконникова, М.А. Пейсаховича, Л.В. Пумпянского, И.Н. Розанова; образовательные программы и методические разработки по изучению литературы и творчества М.Ю. Лермонтова, в частности, в школьных курсах обучения: В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, А.А. Леонтьева, Г.С. Меркина и др.; справочно–энциклопедические издания, отображающие специфику рассматриваемой проблематики темы.

Методология строфического анализа стихотворных произведений М.Ю. Лермонтова сопряжена с анализом слога (ударение, долгота), словораздела, между тактового раздела, раздела между предложениями; классификацией рифм; объемом стиха, частотностью стиха, размером стиха; взаимодействием рифмы и строфы.

Подобный, систематизированный, с научной точки зрения, материал может быть с успехом адаптирован в общеобразовательной школе, в рамках профильных учебных курсов по изучению литературы.

В результате, педагогический процесс освоения искусства слова приобретает черты последовательных и взаимосвязанных действий учителя и

учеников. Их совместные конструктивные усилия направлены на сознательное практическое усвоение системы навыков и умений в рамках системообразующих содержательные и формальные признаки урока; структурно–логические схемы учебного материала: характеристику внутренних связей между понятиями, суждениями и практическим материалом, способствующим успешному осмыслению техники стиховедческого анализа и наблюдений над лабораторией творческих усилий изучаемого автора.

В итоге, данные исследования могут быть профессионально значимым для специалистов гуманитариев интересующихся актуальными проблемами общей филологии и языкознания, фонетики, лексикологии, семантики, синтаксиса, стилистики, теории текста, теории литературы и стиховедческого анализа, лермонтоведения, — филологов, учителей–словесников, педагогов высшей школы, чья деятельность тесно связана с методами и методиками анализа и использования в процессе обучения рабочих материалов, отражающих структурный и комплексный подходы к изучению классической литературы.

Список литературы

1. Мануйлов, В.А. Летопись жизни и творчества М.Ю. Лермонтова / В.А. Мануйлов; отв. ред. Б.П. Городецкий; АН СССР, Ин–т рус. лит. (Пушкин. Дом).— М.;Л.: Наука, 1964.— 198 с. [Электронный ресурс]// Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор (ФЭБ) [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://feb-web.ru/feb/lermont/chronics/man-001-.htm> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.
2. Гозенпуд, А.А. Музыка / А.А. Гозенпуд [и др.] // Лермонтовская энциклопедия / В.Э. Вацуро [и др.]; гл. ред. В.А. Мануйлов; АН СССР, Ин–т рус. лит. (Пушкин. Дом); Науч.–ред. совет изд–ва «Сов. энциклопед».— М.:

Сов. энциклопед., 1981.— С. 313 – 323 [Электронный ресурс]// Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор (ФЭБ) [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://feb-web.ru/feb/lermens/lre-abc/lre-3133.htm> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.

3. Лермонтов, М.Ю. Звуки («Что за звуки! неподвижен внемяю»)// Лермонтов, М.Ю. Сочинения: в 6 т.— М.;Л.: Изд-во АН СССР, 1954 – 1957.— Т.1: Стихотворения, 1828 – 1831.— М., 1954.— С. 285 [Электронный ресурс]// Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор (ФЭБ) [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://feb-web.ru/feb/lermont/texts/lerm06/vol01/le1-285-.htm> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.

4. Гаспаров, М.Л. Стихосложение / М.Л. Гаспаров, К.Д. Вишневский // Лермонтовская энциклопедия / гл. ред. В.А. Мануйлов; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энциклопед.».— М.: Сов. энциклопед., 1981.— С. 541 – 549 (764 с.).— URL: <https://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-abc/lre/lre-5412.htm?cmd=p&istext=1> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.

5. Гроссман, Л. Стиховедческая школа Лермонтова// Литературное наследство. Т. 45 – 46: М.Ю. Лермонтов/ АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом.).— М.: Изд-во АН СССР, 1948.— Кн. II.— С. 255 – 288.

6. Иконников, С.Н. Как работал М. Ю. Лермонтов над стихотворением/ С.Н. Иконников; под ред. А. М. Новиковой.— Пенза: Пензенское кн. изд-во, 1962.— [192 с.] [Электронный ресурс]// « М–Y–Lermontov.ru: Михаил Юрьевич Лермонтов» [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://m-y-lermontov.ru/books/item/f00/s00/z0000001/st000.shtml> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.

7. Пумпянский Л. Стиховая речь Лермонтова // Литературное наследство. Т. 43 – 44: М. Ю. Лермонтов/ АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом.).— М.: Изд-во АН СССР, 1941.— Кн. I.— С. 389 – 424.

8. Розанов, И.Н. Лермонтов в истории русского стиха // Литературное наследство. Т. 43 – 44: М. Ю. Лермонтов / АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом.).— М.: Изд-во АН СССР, 1941.— Кн. I.— С. 425 – 468.

9. Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха // Эйхенбаум Б.М. О поэзии / предисл. В. Орлова.— Л.: Сов. писатель. Ленингр. отд., 1969.— С. 327 – 511.

10. Брик, О.М. Звуковые повторы / О.М. Брик // Поэтика. Сборники по теории поэтического языка.— Вып. 1.— Пг.: 18-я Гос. тип., 1919.— С. 58 – 98.

11. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках// Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества/ подгот. текста Г.С. Берштейн, Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова; сост. С.Г. Бочаров.— 2-е изд.— М.:Искусство, 1986.— С. 297 – 325; Головин, Б.Н. Введение в языкознание / Б.Н. Головин.— 3-е изд., испр.— М.: Высш. шк., 1977.— 311 с.; Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев.— М.: Просвещение, 1969.— 214 с.; Сосюр, Ф. Курс общей лингвистики/ пер., примеч. А. Сухотина, С.В. Чистяковой; ред. Ш. Балли, А. Саше, М.Э. Рут; вст. ст. Т. Мауро.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.— 423 с.— (Лингв. Наследие XX века).

12. Бондарко, Л.В. Звуковой строй современного русского языка: уч. пособ./ Л.В. Бондарко.— М.: Просвещение, 1977.— 175 с.

13. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова.— М.: Сов. энциклопед., 1966.— 608 с.; Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов/ Т.В. Жеребило.— 5-е изд., испр., доп.— Назрань: Изд-во ООО «Пилигрим», 2010.— 486 с.; Лемов, А.В. Школьный

лингвистический словарь: Термины. Понятия. Комментарии/ А.В. Лемов.— М.: Айрис-пресс, 2006.— 384 с.; Лингвистический энциклопедический словарь/ С.С. Аверинцев [и др.]; гл. ред. В.Н. Ярцева; Ин-т языкознания АН СССР.— М.: Сов. энциклопед., 1990.— 682 с.; Литературный энциклопедический словарь / М.Л. Гаспаров [и др.]; под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева.— М.: Сов. энциклопед., 1987.— 752 с.; Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособ. для учителя/ Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова.— 3-е изд., испр., доп.— М.: Просвещение, 1985.— 357 с.; Стилистический энциклопедический словарь русского языка/ Н.С. Болотнова [и др.]; под ред. М.Н. Кожиной.— 2-е изд., стереотип.— М.: Флинта; Наука, 2011.— 696 с.; Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц/ А.Н. Щукин.— М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008.— 746 с.

14. Лермонтов, М.Ю. Сочинения: в 6 т./ ред. Н.Ф. Бельчиков, Б.П. Городецкий, Б.В. Томашевский; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин дом.)— М.;Л.: Изд-во АН СССР, 1954 – 1957: [Электронный ресурс]// Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор (ФЭБ) [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://feb-web.ru/feb/lermont/default.asp?feb/lermont/texts/lerm06/le0-.htm> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.

15. Жеребило, Т.В. Методы исследования в филологии: Сл.-спр./ Т.В. Жеребило.— Назрань: ООО «Пилигрим», 2013.—197 с.

16. Лермонтовская энциклопедия/ В. Э. Вацуρο [и др.]; гл. ред. В.А. Мануйлов; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энциклопед.».— М.: Сов. энциклопед., 1981.— URL: <https://feb-web.ru/feb/lermenc/default.asp?feb/lermenc/lre/lre.htm> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.

17. Аванесов, Р.И. Фонетика современного русского литературного языка/ Р.И. Аванесов.— М.: Изд-во Московск. ун-та, 1956.— 241 с.

18. Брюсов, В. [Опыты по метрике и ритмике, по евфонии и созвучиям, по строфике и формам]. (Стихи 1912 – 1918 г.) Со вступительной статьей автора / В.Я. Брюсов.— М.: Изд-во «Геликонъ», 1918.— 208 с. [Электронный ресурс] // Российская государственная библиотека, 1999 – 2021 [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004863915> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.

19. Жирмунский, В.М. Введение в метрику. Теория стиха/ В.М. Жирмунский.— Л.: «Academia»;[РИИИ], 1925.— 284 с.— (Вопр. поэтики: неперiodическая серия, издаваемая Разрядом истории словесных искусств/ Рос. ин-т истории искусств; вып. VI) [Электронный ресурс]// Электронная библиотека. Научное наследие России. Единое Научное Информационное Пространство [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://www.e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=47009275> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.

20. Томашевский, Б.В. Русское стихосложение. Метрика / Б.В. Томашевский.— Пг.: «Academia»;[РИИИ], 1923.— 156 с.— (Вопр. поэтики: неперiodическая серия, издаваемая Разрядом истории словесных искусств/ Рос. ин-т истории искусств; вып. II).

21. Шенгели, Г. Техника стиха/ под ред. Л.И. Тимофеева.— М.: ГИХЛ, 1960.— 313 с.

22. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5 – 11 классы (базовый уровень). 10 – 11 (Профильный уровень)/ под ред. В.Я. Коровиной; МОиН РФ.— 9-е изд.— М.: Просвещение, 2007.

23. [Рабочие программы к линии УМК под ред. Т.Ф. Курдюмовой]. Литература. 10 – 11 классы/ Т.Ф. Курдюмова, С.А. Леонов, О.Б. Марьина.— М.: Дрофа, 2016// <https://www.zavuch.ru> : [Электронный ресурс]: [сайт].— URL: <https://www.zavuch.ru/methodlib/157/115968/> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. англ.

24. Программа по литературе 5 – 11 классы/ под ред. А.А. Леонтьева, О.В. Чиндиловой; допущено МОиН РФ// ИП «UROKI.NET», 2005 – 2016: [Электронный ресурс]: [сайт]. URL: <https://www.uroki.net/docrus/docrus10.htm> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.

25. Программы по литературе для 5 – 11 классов общеобразовательной школы / авт.–сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев.— 6–е изд.— М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2010.

26. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста/ Н.С. Болотнова.— 4–е изд.—М.:Флинта; Наука, 2009.— 520 с.; Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/ И.Р. Гальперин.— 5–е изд., стереотип.— М.:КомКнига, 2007.— 144 с.— (Лингв. наследие XX века); Руднев, В.П. Прочь от реальности: исследования по философии текста. II/ В.П. Руднев.— М.: «Аграф», 2000.— 432 с.— (Сер. «XX век +». Междисциплин. исслед.); Филиппов, К.А. Лингвистика текста: курс лекций/ К.А. Филиппов; СПбУ.— СПб.: Изд-во СПбУ, 2003.— 336 с.; Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: уч. пособ./ В.Е. Чернявская.— М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.— 248 с.; Чувакин, А.А. Теория текста: объект и предмет исследования/ А.А. Чувакин// Критика и семиотика.—2004.— Вып. 7.— С. 88 – 97.

27. Щерба, Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом// Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку/ подгот. текста, ред., примеч. М.И. Матусевич; АН СССР, Отд. лит. и яз., Комис. по истории филолог. наук

при Отд. лит. и яз. АН СССР.— М.: Гос. уч.–пед. изд–во Мин–ва просвещения РСФСР, 1957.— С. 97 – 109.

28. Литературная энциклопедия терминов и понятий/ С.С. Аверинцев [и др.]; под ред., сост. А.Н. Николукина; ИНИОН РАН.— М.: НПК «Интелвак», 2001.—1600 стб.;

29. Музыкальная энциклопедия: в 6 т./ В.В. Протопопов [и др.]; гл. ред. Ю.В. Келдыш.— М.: Сов. энциклопед., 1973 – 1982.— (Энциклопедии. Словари. Справочники. Изд–во «Сов. энциклопедия». Изд–во «Сов. композитор»).

30. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию/ послесл. А.В. Гулыги, В.А. Звегинцева; общ. ред. Г.В. Рамишвили.— М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.— 400 с.; Потенция, А.А. Эстетика и поэтика/ сост, вст. ст., библиогр., примеч. И.В. Иваньо, А.И. Колодной.— М.: Искусство, 1976.— 614 с.— (История эстетики в памятниках и документах) [Электронный ресурс].— URL: <https://imwerden.de/publ-8314.html> (дата обращения 24.10.2022).— Загл. с экрана.— Яз. рус.— Имеется печатный аналог.

31. Методика преподавания литературы: в 2 ч.: пособ. для студ. и преподавателей/ О.Ю. Богданова [и др.]; под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана.— М.: Просвещение; Владос, 1995.

32. Программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля. 5 – 11 классы/ [А.Б. Есин, А.Г. Кутузов, М.Б. Ладыгин]; Мин–во обр. РФ.— М.: Просвещение, 1992.— 61 с.— (Программы для общеобр. уч. заведений РФ).

33. Пейсахович, М.А. Строфика Лермонтова// Творчество М.Ю. Лермонтова: 150 лет со дня рождения, 1814 – 1964.— М.: Наука, 1964.— С. 417 – 491.

Глава 16.

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ОТ ДИСТАНЦИОННОГО
К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Дадыкин Алексей Кузьмич

к.т.н., доцент

Аль-Субаи Амджед Карим

аспирант

Аль-Масоуди Муртата Анвер

аспирант

Белорусский государственный университет

информатики и радиоэлектроники

Аннотация: Актуальность темы исследования определяется необходимостью создания новой технологии применения наиболее эффективных методов формирования речевых навыков владения иностранным языком у взрослых. Исследование носит междисциплинарный характер и находится на стыке лингвистики, информационных технологий, системного анализа и когнитивной психологии. Целью является реализация визуального подхода в электронной образовательной среде для ускорения усвоения нового языка взрослыми. Предлагаемая система управления обучением представляет собой распределенную систему управления формированием (обретением) языковых навыков. Система обеспечивает процесс контролируемого формирования речевых умений до порогового уровня, что позволяет перейти от изучения языка к его совершенствованию в процессе его использования. Концептуальное решение такой системы получено, ее использование приведет к синергетическому эффекту в процессе

обучения и, как следствие, ускоренному созданию новой языковой зоны в сознании взрослого студента.

Ключевые слова: визуальные модели, информационно-коммуникационные технологии, психолингвистика, синергетический эффект, структурно-визуальный метод, теория деятельности.

SPEECH SKILLS FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: FROM DISTANCE LEARNING TO E-LEARNING

**Dadykin Aleksei Kuzmich
Al-Subaih Amjed Kareem
Al-Masoodi Murtatha Anwer**

Abstract: The relevance of the research topic is determined by the need to create a new technology for the use of the most effective methods for the formation of speech skills of foreign language proficiency in adults. The research is interdisciplinary and is located at the intersection of linguistics, information technology, systems analysis and psychology. The goal is to implement a visual approach in an electronic educational environment to accelerate the acquisition of a new language by adults. The proposed learning management system is a distributed management system for formation (acquisition) language skills. The system provides a process of controlled formation of speech skills up to a threshold level, which allows you to move from learning a language to improving it in the process of using it. The conceptual solution of such a system has been obtained; its use will lead to a synergetic effect in the learning process and, as a result, the accelerated creation of a new language zone in the adult student's mind.

Key words: visual models, information and communication technologies, psycholinguistics, synergistic effect, structural and visual method, activity theory.

Введение

Английский язык господствует в мире как язык науки, межнационального общения, язык IT-технологий. Необходимость повсеместного обучения английскому языку не ослабевает, а с течением времени все усиливается. Разработка образовательных подходов для конкретных областей знания всегда сопряжена с решением задачи поиска наиболее эффективных методик обучения. Те методы, которые работают даже в рамках одной области знания, оказываются нерезультативными при переходе от передачи информации к процессу формирования навыков. Системы образования, являясь одними из самых консервативных систем общества, не успевают за научно-техническим прогрессом и социальными изменениями, не обладают возможностями и ресурсами для решения задач быстрой подготовки большого числа взрослых к языковой, социальной и производственной деятельности. Кроме того, постигшая весь мир эпидемия коронавируса во много раз усугубила все социальные проблемы. Мы живем в такое время, когда основные государственные структуры просто плохо справляются с возложенными на них обязанностями:

системы здравоохранения не справляются со своими функциями, и медперсонал вынужден подчас проявлять настоящий героизм, чтобы спасти людей;

системы образования не в состоянии обучить людей профессиональным и языковым навыкам в достаточно короткие сроки, в результате чего миграционный кризис превращается в катастрофу, и это проявилось по всему миру особенно наглядно во время пандемии.

Переход на удаленное обучение является вынужденной мерой, но практикуемое сейчас дистанционное образование никак не может показать

достойных результатов, прежде всего из-за тенденции использовать одни и те же подходы, как для аудиторного, так и дистанционного обучения. Основной задачей на сегодняшний день является переход от дистанционного к полноценному электронному образованию. Однако мы тем более не можем использовать те традиционные образовательные технологии, которые не принесут желаемого эффекта, а лишь подорвут веру в новые подходы. Поэтому необходимо выработать такие методики обучения, которые будут наиболее полно удовлетворять возникшие образовательные потребности и позволят сформировать основу электронных образовательных систем.

1. Сравнение уровней владения английским языком в некоторых регионах Европы

В большинстве стран работают собственные или адаптированные методы обучения и механизмы оценки уровней владения иностранным языком, утверждённые министерствами образования, а также бесчисленные курсы, работающие на основе наиболее передовых методик. Однако объективно оценить ситуацию могут только крупные международные корпорации, одной из наиболее авторитетных является Education First (EF). Ее регулярный текущий рейтинг Education First English Proficiency Index (EF EPI) ежегодно публикуется на основе собственных тестов оценки уровней владения английским языком, проводимых на их сайте для пользователей по всему миру, и в сотрудничестве с компаниями для оценки своих сотрудников [1]. Для удобства и наглядности представления информация сведена по некоторым исторически сложившимся регионам Европы (табл. 1).

Таблица 1

Рейтинг EF EPI за период с 2011 по 2021 год. Регионы Европы.

Регион	Страна	2013		2015		2017		2019		2021	
		Рейтинг	Оценка	Рейтинг	Оценка	Рейтинг	Оценка	Рейтинг	Оценка	Рейтинг	Оценка
Северная Европа	Норвегия	2	66,60	4	67,83	4	67,77	3	67,93	4	632
	Швеция	1	68,69	1	70,94	2	70,4	2	68,74	7	623
	Финляндия	8	62,63	5	65,32	5	65,83	5	65,34	8	618
Страны Балтики	Эстония	5	65,55	7	63,73	-	-	22	58,29	18	581
	Литва	-	-	21	55,08	20	57,08	17	60,11	20	579
	Латвия	14	57,66	18	57,16	-	-	24	56,85	22	569
Южная Европа	Франция	23	50,53	24	51,84	22	54,39	23	57,25	24	551
	Испания	18	53,51	19	56,8	21	56,06	25	55,46	25	540
	Италия	22	50,97	22	54,02	23	54,19	26	55,31	26	535
Славянские страны	Беларусь	-	-	-	-	-	-	27	52,39	28	528
	Украина	20	53,09	23	52,61	25	50,91	29	52,13	30	525
	Россия	21	51,08	25	51,59	24	52,19	28	52,14	32	511

Данные для EF EPI начали собирать в 2007-2009 годах, на их основе в 2011 году вышел первый отчёт. EF каждый год публикует новые отчёты и в 2021 году вышло одиннадцатое издание, отображающее данные в рамках обновленной рейтинговой системы. На рисунке 2 представлен усредненный рейтинг некоторых стран Европы по регионам.

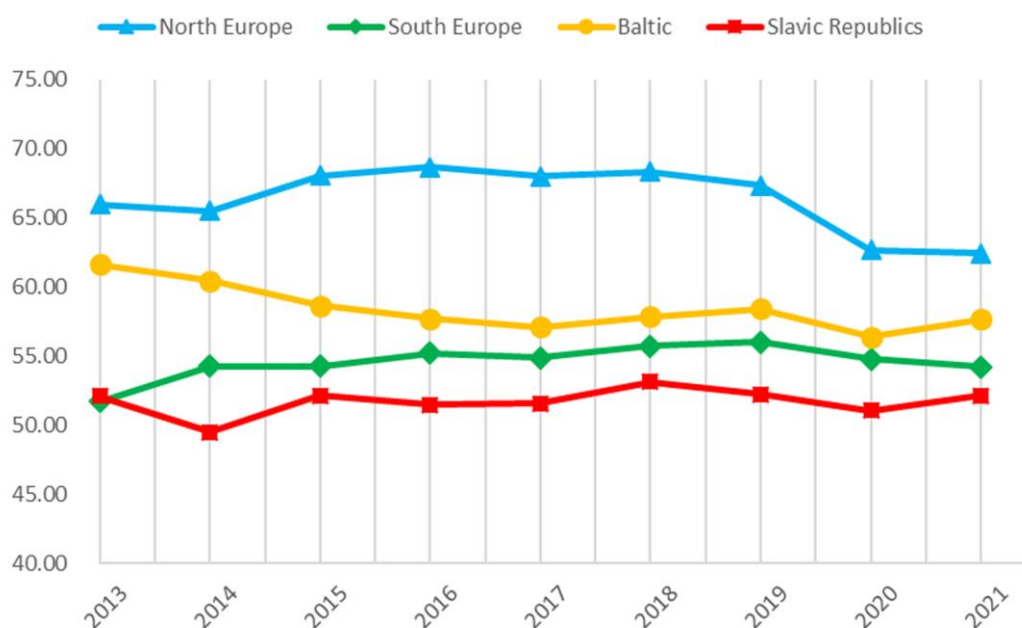


Рис. 1. EF EPI рейтинг 2011-2021: Европейский регион

Тесты базируются на адаптивной проверке, прежде всего основных навыков: чтения и понимания на слух. Поскольку они проводятся в сети интернет и их проходят люди, более заинтересованные в овладении языком, то результаты являются несколько завышенными, и из рейтинга выпадают страны со слабым распространением интернета. Несмотря на все это, данные рейтинга позволяют определить тенденции дальнейшего развития ситуации в мире, а также пролонгировать и экстраполировать их. Кроме того, EF EPI имеет строгую (>70) корреляцию с TOEFL iBT и IELTS Academic Test.

По данным EF только Скандинавия и Нидерланды могут говорить о том, что проблема овладения английским, как вторым языком решена. Этот успех отражает десятилетия усилий национальных министерств образования по поощрению многоязычия. Школьные системы в этих странах используют несколько ключевых стратегий, включая раннее сосредоточение внимания на коммуникативных навыках, ежедневное изучение английского языка, как в классе, так и вне его, а также профильное обучение языку в последние годы обучения, будь то профессиональное училище или университет. Надежная сеть ЕС по сбору данных и обмену информацией помогла распространить передовую практику между странами-членами.

В русскоговорящих странах бывшего Советского Союза уровень владения английским языком продолжает оставаться устойчиво низким. Опрос, проведенный еще в 2014 году, показал, что 70% взрослых россиян признались, что не знают ни одного иностранного языка, и только 11% сказали, что они могут немного разговаривать на английском языке. Обучение английскому языку в школах фокусируется на грамматике и переводе, а не на практических коммуникативных навыках, причем большая часть контента передается на родном языке. Выпускникам университетов требуются год и более интенсивных подготовительных курсов английского, потому что их уровень английского слишком низок для того, чтобы переехать в европейскую страну для получения более высоких заработков.

К сожалению, похожая ситуация и в тех странах, на которые приходится пик эмиграционных волн. Из четырех крупнейших экономик еврозоны только Германия хорошо говорит по-английски. Франция, Испания и Италия отстают почти от всех других государств-членов. Разрыв в уровне владения английским языком вызывает особое беспокойство, поскольку как Италия, так и Испания страдают от высокого уровня безработицы, особенно среди молодежи, и подвергаются постоянному наплыву новых мигрантов. Из этих трех стран только Франция добилась стабильных успехов за последние три года. Согласно недавнему правительственному докладу, в возрасте 15 лет только четверть французских детей способны связать вместе несколько предложений на “более или менее правильном” английском языке. В 2020 году был объявлен очередной раунд реформ в сфере образования.

Особая роль отводится странам Балтии, которые избрали вместо русского английский язык межнационального общения в рамках объединенной Европы, что привело к вполне очевидным последствиям. С одной стороны, уменьшилась численность населения, т.к. наиболее мотивированные молодые люди уехали в англоязычные страны в поисках достойного заработка, с другой стороны, для обучения в школах были выбраны лучшие методики скандинавских стран. Это привело к тому, что за короткий срок с момента выхода из СССР освобожденные от образовательных догматов республики в рейтинге ЕФ оказались выше, чем те страны Европы, где преобладающее влияние оказывают давно устаревшие методы изучения иностранных языков. Такие методики подобны изучению средневековой латыни и в тоже время жестко закреплены законодательными регламентами и учебными планами образовательных систем.

Быстрое и легкое общение укрепляет связи между европейцами, как и обмен студентами, путешествия и транснациональная работа. Даже тогда, когда растущий национализм или негативное изменение политической

ситуации в странах-партнерах бросает вызов проектам ЕС, противостоящие силы европейской сплоченности кажутся устойчивыми. Корпоративные и финансируемые государством программы обучения взрослых распространены по всей Европе, но эти курсы иностранного языка часто слишком короткие и слишком низкоинтенсивные, чтобы быть эффективными. Европейские страны могли бы еще больше повысить уровень владения английским языком путем введения обучения взрослых, которое сертифицировано извне и нормализовано в соответствии с системами аттестации для обеспечения его качества, однако это происходит слишком медленно.

2. Электронное обучение иностранному языку: формирование речевых навыков

Основным направлением в обучении иностранному языку является формирование у обучаемого беспереводного владения новым языком.

Низкое качество предлагаемых многочисленных методик часто приводит человека к неправильному представлению о том, что он не способен овладеть иностранными языками. На самом деле это далеко не так. Иностранный язык, столь необходимый для профессионального и общего развития личности, может быть качественно и в той мере, в какой это необходимо для полноценной реализации личности на новой работе, освоен в любом возрасте в течение нескольких месяцев. И все зависит, прежде всего, от предложенного подхода к формированию новой языковой зоны в сознании взрослых обучающихся.

2.1. Предпосылки создания системы обретения языковых навыков

Механизм говорения на любом языке задан генетически, и его нельзя просто изменить. Как говорил выдающийся русский ученый академик Щерба: “Мы можем изгнать родной язык из учебников и классов, но не сможем выгнать его из головы ученика” [2]. На рисунке 2 представлены зоны, определяющие речевое поведение человека в процессе коммуникации [3].

Зона Вернике помогает человеку извлечь из слышимой речи законченные фразы, а затем из этих фраз выделить смысл. Понимание звучащей речи в сознании человека происходит автоматически и никакое логическое размышление здесь не нужно. Человек слышит речь, и он понимает ее смысл. Вторая мозговая структура – это зона Брока. Она отвечает за воспроизведение речи. Когда человек говорит, ему достаточно подумать, а воспроизведение мысли происходит через зону Брока, формирующую осмысленное говорение.

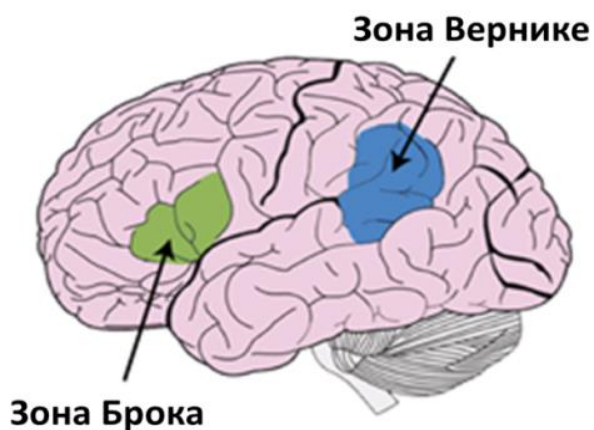


Рис. 2. Зоны речевого поведения

Эти мозговые структуры не имеют сознательного управления, и человек не может спонтанно заговорить на иностранном языке. Человек может осознать, что он говорит на новом языке, если он слышит речь, сразу понимает ее (работает зона Вернике), и если ему не нужно напрягаться для выражения мысли (работает зона Брока). Таким образом, минимальным элементом для понимания языка является диалог, и высококвалифицированные педагоги-лингвисты объединяют все это одной фразой: «Вы знаете язык, если вы думаете на нем».

К сожалению, очевидные для психологов вещи не находят своего воплощения в традиционной практике обучения иностранным языкам, и только самые подготовленные специалисты, владеющие специальными

методиками, способны существенно сокращать сроки обучения не только без ущерба качеству обучения, а наоборот, гарантировать его.

Для реализации этого необходимо погрузить в сознание обучаемого когнитивную систему обретаемого языка. Никакие “волшебные” электронные новшества не позволят создать эффективно работающую систему обучения новому языку, если в основе принципов ее функционирования не будут заложены основополагающие механизмы формирования речевых навыков. Теоретические основы такого психолингвистического подхода были разработаны еще в XX веке выдающимися учеными в различных областях познания.

В третьем десятилетии XXI века созрели как методологические, так и сформировались новые технологические предпосылки. Технологии и созданные под их влиянием инструменты находятся под непосредственным влиянием меняющейся культуры, и их дальнейшее использование является способом накопления и передачи социальных знаний.

Технологии использования Big Data, искусственного интеллекта, машинного обучения, систем распознавания и синтеза речи, а также дополненная реальность создают тот технологический базис, который ложится в основу создания новых систем управления обучением (LMS). В свою очередь структурный дифференциал Коржибского, теория деятельности Рубинштейна-Леонтьева и их последователей, система интервальных повторений, построенная на основе идей Эббингауза, теория формирования навыков Бандуры и структурно-визуальный метод (СВМ) составляют ядро электронной системы обретения языковых навыков (e-AMS).

Особую роль играет внедрение методик обучения, использующих новые каналы не только получения информации о новом языке, а прежде всего открывающие возможности формирования устойчивых навыков овладения иностранным языком. Как показало изучение существующих технологических

прототипов, на данный момент не существует программ, позволяющих блокировать мышление на родном языке и гарантировать быстрое получения навыков прямого мышления на другом. Такая цель не только никогда не была реализована, но она даже не была поставлена.

2.2. Структурно-визуальный метод в лингвистике

Процессы обмена информацией человека с окружающей средой, а также общения людей с помощью языка, включающие в себя как подсистему сенсорные и моторные механизмы, недостаточно изучены и формализованы. Существует множество гипотез и моделей, часто взаимоисключающих и противоречащих друг другу, и еще больше различных трактований и названий элементов языковой системы.

Язык имеет собственную сложную иерархическую структуру, количество уровней в которой гораздо больше общепринятого деления на фонетику-лексику-грамматику (звуки-слова-предложения на рисунке 3). У большинства людей вместо речевого механизма работает переводной механизм, внедренный школьным подходом к изучению языка, что физиологически является другим процессом, противоположным языку. Для запуска речевого механизма нужно создать базу звуковых образов, речедвигательных образов и прямых связей этих образов со смыслами (речевых операций и речевых действий).

Переводной механизм препятствует созданию таких связей и ведет к образованию связей между знаками одного и другого языка. Поэтому после школьного опыта даже на беспереводных курсах по коммуникативному методу или при использовании программ типа “Розетта Стоун” большинство учеников выбирает привычную им стратегию перевода. При этом акты мышления и понимания выполняются на родном языке, а внешнеязыковые действия (аудирование, говорение, коммуникация) – на целевом.

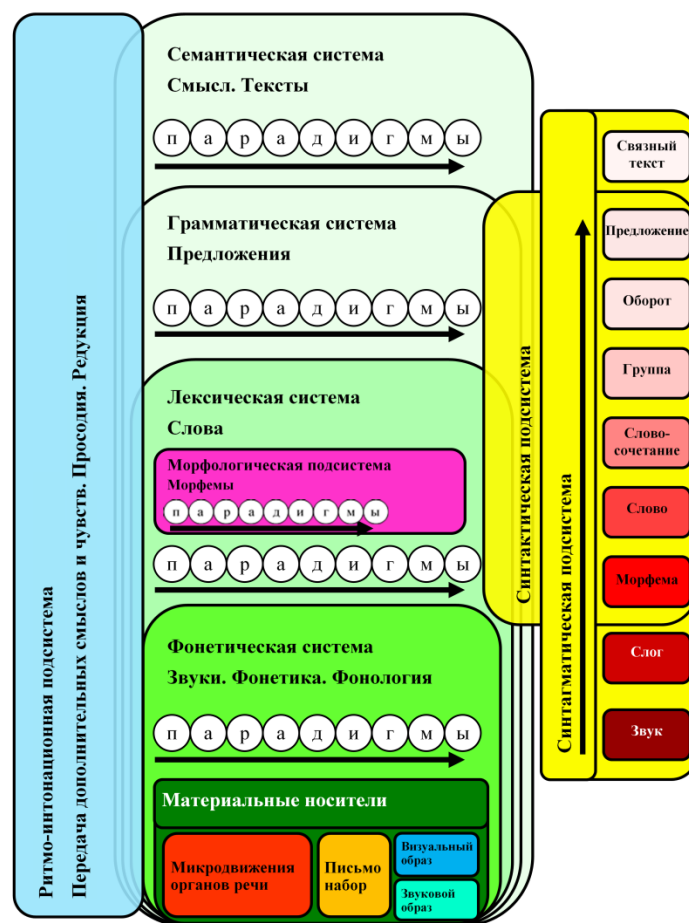


Рис. 3. Иерархическая структура языка

У преподавателей пока нет таких инструментов, каким образом определить, измерить и изменить тип ментального процесса, и узнать, какой процесс на самом деле происходит. А объяснить эти тонкости ученику для получения самооценки практически невозможно, тем более что эти процессы неосознаваемы и не поддаются сознательному регулированию. Соотношения между процессами в реальности, сенсорными и моторными процессами в психике и языком крайне сложны для объяснения и понимания и уже давно являются объектом споров и разногласий между различными науками и научными направлениями. Поэтому сознательно объяснять ученику что, как и почему ему нужно делать, не является решением проблемы. В итоге верх все равно берет привычка ученика, выработанная ранее в процессе длительного опыта учебы в школе или иных заведениях.

Психолингвистические исследования показали, что использование грамматических правил для планирования и контроля высказывания тормозит речевую деятельность [4], так как для оперирования правилами задействуются те же зоны мозга и психические процессы, которые нужны для понимания или производства речи. Действительно, физиологически очень трудно одновременно говорить на иностранном языке и размышлять над грамматическим правилом, необходимым для построения предложения:

если студент не знает, как правильно построить английскую фразу, он не сможет этого сделать;

если он знает правила, как это сделать, размышления о них создадут препятствия для говорения.

Выйти из этого противоречия позволяет структурно-визуальный метод, заменяющий сложные текстовые правила соответствующими визуальными структурами в виде рисунков, схем и диаграмм. Применение СВМ в лингвистике заключается в использовании графических средств для демонстрации структуры английского предложения и способов его построения в различных формах с широким использованием цвета для кодирования значений. Метод раскрывает механизмы практического использования как наглядностей первого рода, к которым можно отнести визуальные словари и виртуальные классы, так и наглядностей второго рода, нашедших свое воплощение в динамической грамматике, а также построенных на ее основе визуальных моделях (ВМ) и карт-таблицах [5] для разных уровней овладения иностранным языком.

На рисунке 4 показаны этапы развития элементарного действия на примере глагола **DO**, где черная стрелка указывает направление развития элементарного процесса и течения времени. Фигуры, находящиеся под стрелкой, указывают на то, что происходит в реальности, а над стрелкой – в уме. Причем динамика развития того или иного действия чётко

прослеживается от замысла до его завершения и вполне доступна для понимания любого взрослого студента.



Рис. 4. Динамика изменения глагола DO

Расширенная динамика (рис. 5) создается высококвалифицированными лингвистами и на первых этапах обучения сложна для понимания студентами.

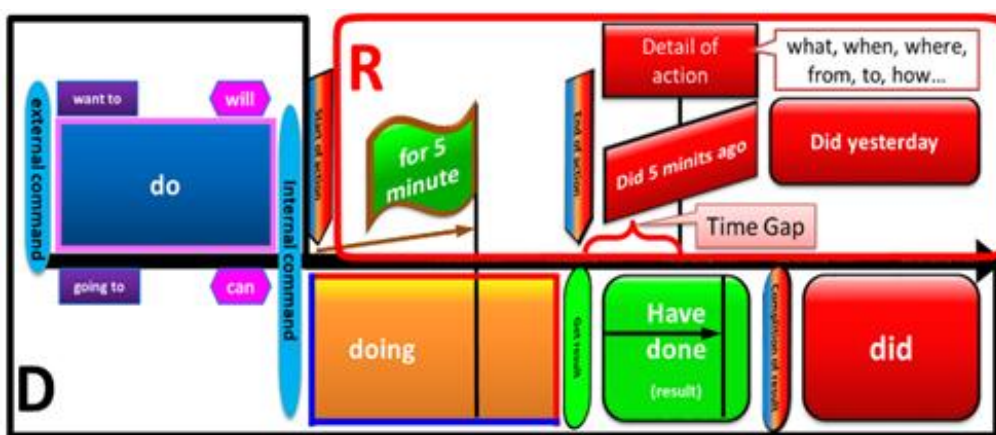


Рис. 5. Расширенная динамика изменения глагола DO

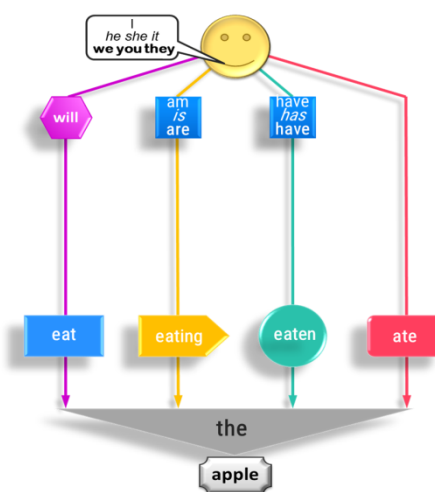
Каждая наглядная грамматическая конструкция преобразуется в ВМ соответствующего уровня с такими допущениями, когда иллюстративный материал соотнесен с конкретной задачей усвоения профессионального материала, с конкретными учебными действиями. Тогда преподаватели точно

знают, для чего в каждом конкретном случае необходимо введение наглядности, и подают ВМ в сочетании со специальными карт-таблицами именно в том виде, в каком они смогут лучше всего выполнить соответствующую профессиональную задачу.

Если показать студенту любого возраста и любой национальности, о чем говорить и как строить предложение (рис. 6), они смогут это сделать! Эти иллюстрации, по сути, не нуждаются в словах.



What to speak about



How to speak

Рис. 6. Как построить предложение и о чем говорить

Основная идея ВМ заключается в следующем:

студенты должны сразу знать, как говорить, как думать, как общаться;

в идеальном случае преподаватели не должны использовать для обучения студентов никакого языка, ни их собственного, ни следующего;

преподаватели при соответствующей подготовке и наличии материалов могут демонстрировать практически все на видео, «говорящих» картинках и самообучающих схемах.

Следующие две модели (рис. 7) показывают, как просто в соответствии с логикой английской речи трансформируются утвердительные предложения

в отрицательные и строятся общие вопросы. И так далее по степени усложнения обретаемого материала в рамках выбранной области деятельности. Модели, предназначенные для описания этапов развития элементарных процессов, удобно обобщить в базовой модели (рис. 8).

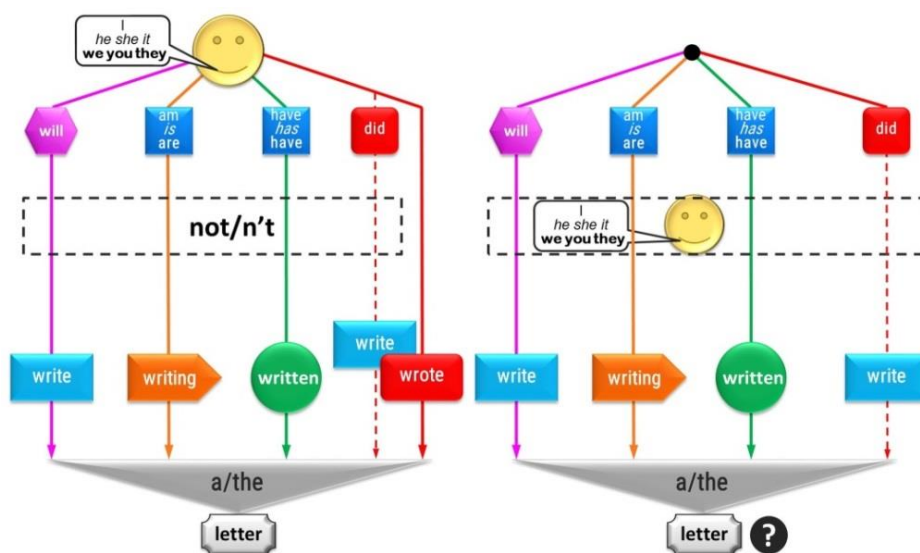


Рис. 7. Визуальные модели структуры отрицательных предложений и общих вопросов

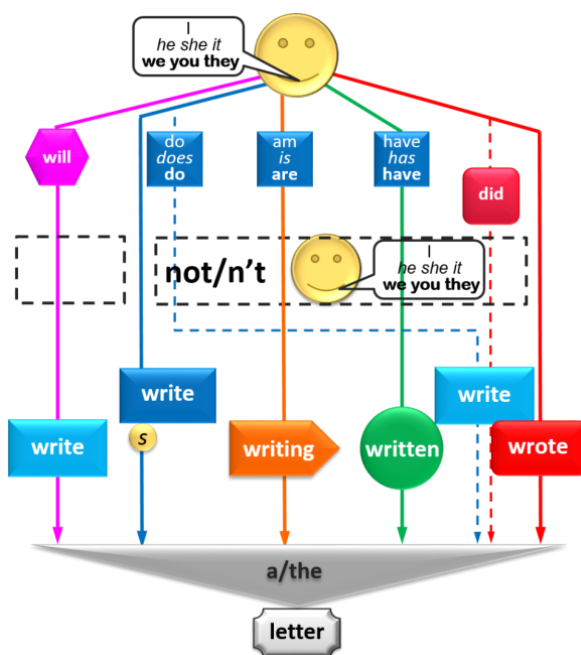
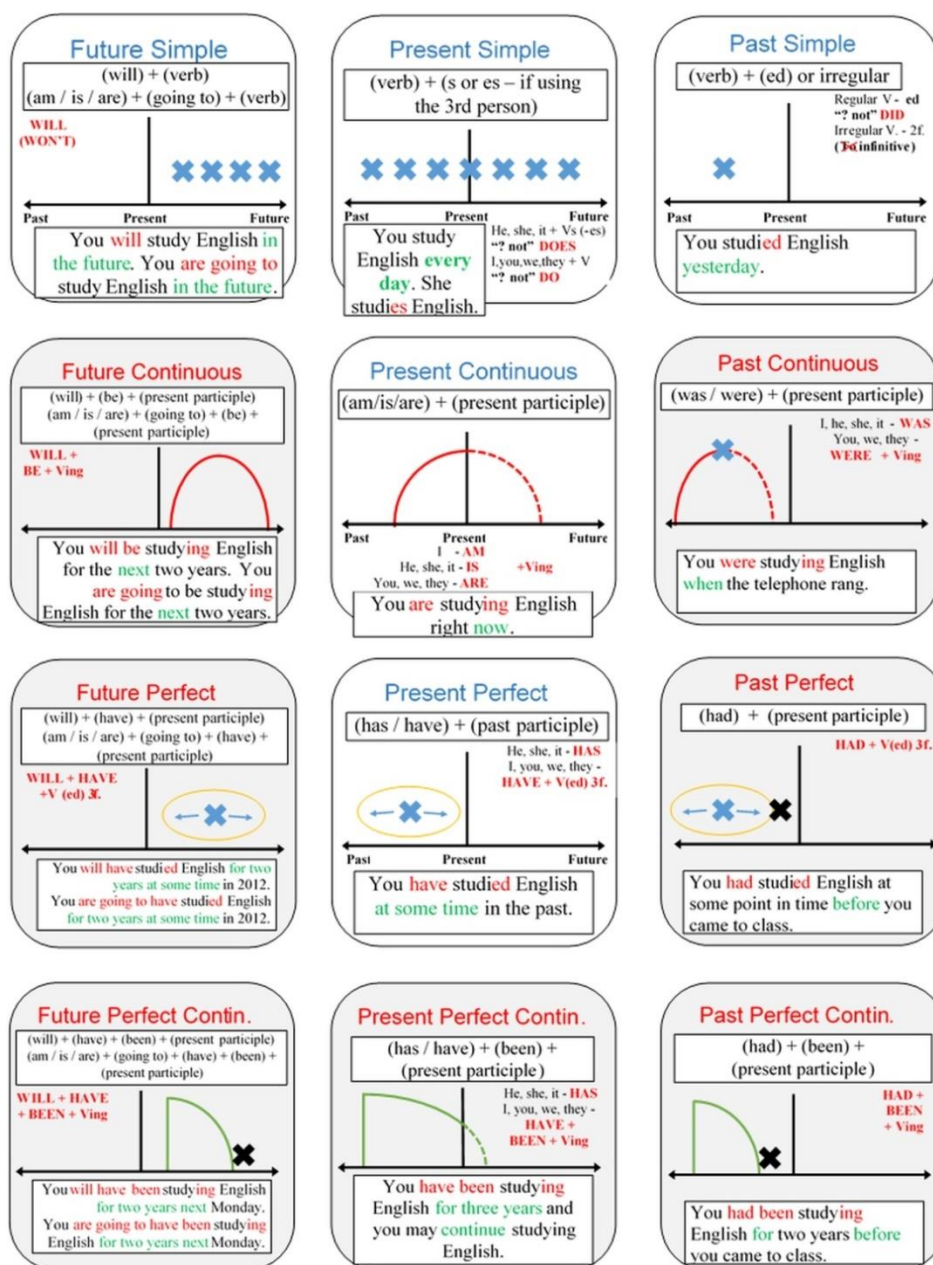


Рис. 8. Базовая модель английского предложения

Каждая из базовых моделей примерно соответствует новым уровням владения языком. Общеввропейская система отсчета CEFR [6] для языков или любая другая подобная многоуровневая система вполне подходит для описания уровней владения языком. Базовые модели включают в себя все предыдущие варианты, которые легко могут быть представлены путём их визуальной трансформации.

Таблица 2

Английские "Времена" с примерами



Попытки создания моделей языка и использования принципов наглядности для обучения иностранному языку существовали и раньше. Но визуализация структуры высказывания не пошла дальше генеративной грамматики Хомского [7] с ее деревьями, понятными только узкому кругу специалистов, и формальных таблиц, десятилетиями кочующих из учебника в учебник. Были и довольно удачные попытки визуализации: например, была существенно откорректирована таблица английских «времен» (табл. 2). В дальнейшем нами были выделены наиболее частотные «времена», введена их цветовая идентификация и добавлены простые примеры. Но даже такая таблица представляет собой «обнаженную» пространственную схему, по-прежнему передает в основном информацию о языке и слабо коррелирует с задачей формирования зоны говорения на новом языке. Таким образом, это ни что иное как наглядность первого рода [4].

Леонтьев определил наглядности второго рода как «внешнюю опору внутренних действий». Следует отметить, что мы ведем речь об осознанном последовательном формировании речевой зоны нового языка и осуществлении иноязычной коммуникации всякий раз на немного более высоком или сравнимом с предыдущим уровне сложности. И каждый раз предметом осознания (и дальнейшего отражения в речи) является коммуникативная ситуация, воспринимаемая через призму, как предметной области, так и грамматической и семантической системы обретаемого языка. Эта наглядность выступает как опора (основа) при усвоении материала, которая в дальнейшем оказывается ненужной, ибо соответствующие речевые операции переключаются в планы «умственных действий», автоматизируются, становятся бессознательными и включаются в состав речевых действий как нового психологического целого.

Наглядность второго рода используется в обеих ситуациях формирования и речевых операций и речевых действий. В последнем случае наглядность соотносится или с содержательной стороной речевых действий

(производится моделирование реальной коммуникативной ситуации), или с закономерностями осуществления речевого высказывания (то есть со структурой речевого действия). Здесь, как и при формировании речевых операций, временно включается в «светлое поле сознания» то, что затем автоматизируется и уйдет в подсознание. Но уровень осознания уже иной, чем в случае операций. Таким образом, грамматические конструкции нового языка неизбежно переходят из формы пассивного понимания в активную форму их автоматического использования.

Взгляды лингвистов на количество видовременных форм английского языка не всегда совпадают: чаще всего придерживаются варианта с 26 видовременными формами. Все они представлены на полной модели структуры английской грамматики (рис. 9). Полная модель позволяет легко понять принцип построения не только видовременных форм пассивного и активного залогов, но и модальных конструкций, условных предложений и т.д. Их значения и ситуации употребления подробно описаны в учебной литературе, но все они оторваны от профессиональной деятельности и практически не имеют своих визуальных эквивалентов.



Рис. 9. Полная модель структуры грамматики английского языка

В настоящее время разработан функционально полный набор ВМ для английского языка, а также предварительные прототипы моделей для испанского, русского, немецкого и французского языков. Такие инструменты описания грамматики иностранного языка должны находиться в каждом лингвистическом классе, тогда иногда достаточно одного только вдумчивого взгляда для понимания структуры языка и новое предложение будет сформулировано быстро и точно. Последующее проведение тренировки профессиональных навыков позволит закрепить и преобразовать последовательно формируемые основополагающие грамматические навыки в твердые навыки говорения на новом языке в виде осознанного высказывания или диалога. По своей значимости визуальные модели можно сравнить с Периодической таблицей химических элементов, которая висит на стене в любой аудитории, где проводятся занятия по химии.

Без базовых грамматических навыков тот же коммуникативный подход превращается в простое запоминание произносимых фраз. Визуальные структуры построения английского предложения позволяют осуществлять сознательную практику, то есть самостоятельное планирование высказывания и контроль его правильности. Предлагается в первую очередь сосредоточиться на овладении системой английских «времен» и навыков автоматизации, а многообразие коммуникативных ситуаций отложить на последующую практику. Если вы отработаете базовую конструкцию на ограниченном количестве лексики до полного автоматизма, то их использование в дальнейшем не вызовет трудностей и не потребует сознательного контроля по правилам. Овладение языком происходит гораздо быстрее при наличии готовых алгоритмов, с помощью которых язык "работает", чем при попытке самостоятельно вывести эти алгоритмы из речевого потока и коммуникативных ситуаций.

В сочетании с ВМ для обеспечения режима ускоренного формирования грамматических навыков [8] используются лингвистические карты и карт-таблицы (рис. 10). Согласно гипотезе понятного входного материала Крашена [9], которая хорошо согласуется с теорией ближайшей зоны развития Выготского (методологический принцип потенции), развитие умений и навыков происходит при выполнении упражнений на один шаг более сложных, чем текущий усвоенный уровень. Повышение текущего уровня может быть достигнуто за счет увеличения скорости и точности на материале того же уровня сложности (повышение квалификации), либо внедрения нового материала (новые знания – компетенции – навыки).

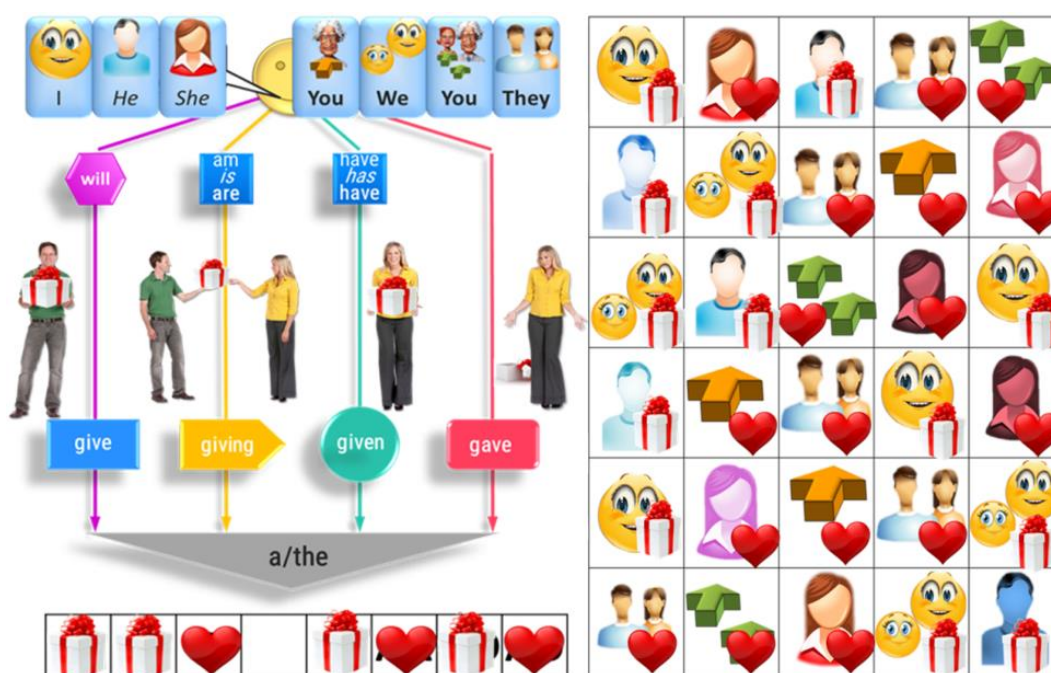


Рис. 10. Лингвокарта в сочетании с карт-таблицей

Кривые получения знаний и обучения навыкам (обретения навыков) имеют разные формы (рис. 11) и численные параметры [10], неоправданный перенос методических приемов из одной сферы применения в другую приводит к неоправданно медленному прогрессу или его полному отсутствию.

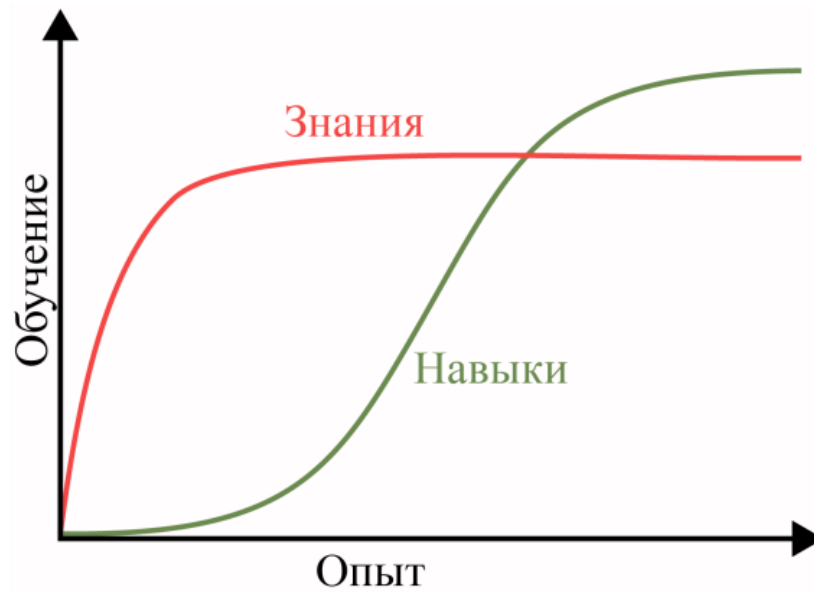


**Рис. 11. Зависимость уровней знаний и навыков
от количества повторений**

Замена вербальных правил на ВМ позволяет внести существенные улучшения в любой метод обучения. Вместо помехи языковой деятельности, СВМ дает возможность осознанно управлять обучением профессиональным навыкам и очень точно контролировать процесс формирования языковых навыков. Это снимает противоречие между обретением и обучением (acquisition-learning) и превращает грамматический монитор (grammar monitor) в грамматический каркас (grammar scaffold). Визуальные модели позволяют быстро запустить речевой механизм и обеспечить не только понятный ввод, но и понятный результат, что в теории Крашена [9] справедливо представлялось неэффективным.

ВМ могут использоваться как самостоятельный инструмент, позволяющий вывести «правильное говорение» в повседневную речевую деятельность, но наиболее эффективным представляется их использование в интерактивных речевых тренажерах в составе e-AMS, на которые получен патент [11].

3. Архитектура электронной системы обретения языковых навыков

Концептуальное решение основано на использовании механизмов системного анализа и унификации научных концепций представителей советской школы и ученых западных стран на фоне технологического скачка второго десятилетия 21-го века. E-AMS позволяет управлять процессом формирования профессиональных и языковых навыков взрослых и сочетает в себе:

методологические принципы, обоснованные в работах Бандуры [12] и Гальперина [13];

структурно-визуальный метод, ускоряющий достижение лингвистических компетенций, как на начальном этапе изучения иностранного языка, так и на этапе "барьера преодоления";

использование достижений ИТ-сферы в качестве инструмента обеспечения реализации целей обучения с непрерывным мониторингом текущего состояния и получением гарантированного результата обучения за конечное число шагов.

3.1. Обобщенная структура электронной системы обретения языковых навыков

Создаваемый прототип представляет собой распределенную систему управления обретением профессиональных и языковых навыков взрослыми. Основными компонентами системы (рис.12) являются: интерактивные речевые тренажёры с визуальными моделями (ИРТ с ВМ), система управления контентом (СУК), система распознавания и моделирования речи (СМР), система непрерывной оценки (СНО) уровня владения языковыми навыками и виртуальный помощник (ВП) [14].

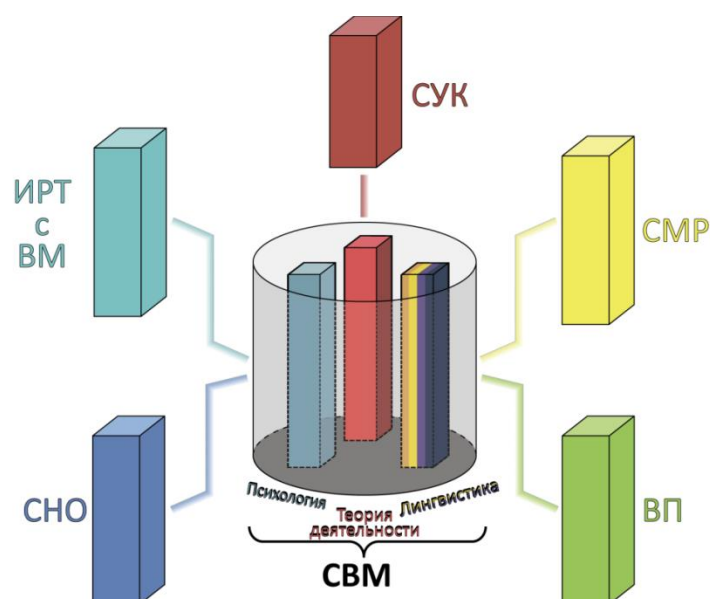


Рис. 12. Обобщенная структура e-AMS

Е-AMS обладает следующими свойствами:

единством главной цели достижения результата обучения для всех ее элементов;

высокой устойчивостью всей системы и самостоятельной ценностью каждого элемента;

корреляционными зависимостями между элементами системы, обеспечивающими положительную обратную связь в процессе формирования профессиональных и языковых навыков;

непрерывной оценкой уровня компетентности обучаемого, что обеспечивает формирование логарифмической зависимости кривой обучения и компенсирует предпосылки деградации кривой обучения в сторону потери ожидаемой компетентности;

возможностью оценивать и сравнивать результаты как подобных образовательных систем и технологий, так и их отдельных компонентов;

кроссплатформенностью по отношению к операционным системам и языкам программирования и инвариантностью по отношению к родному языку ученика и изучаемому иностранному языку.

Система управления контентом призвана обеспечить формирование учебного материала на основе наиболее частотных слов и смысловых конструкций из соответствующего корпуса английского языка, который заранее был модифицирован предметной областью обретаемого профессионального навыка. Текущая частотность слов, выражений и сленга автоматически определяется при помощи ресурса Google Ngram Viewer.

В ходе работы **системы непрерывной оценки** проводится детальный статистический анализ результатов, отображаются динамические кривые обучения каждого взрослого обучающегося, обосновываются таблицы коэффициентов и уточняются показатели скорости формирования речевых навыков, оцениваются уровни говорения от начального до спонтанного в соответствии со шкалой CEFR. Не учебный план, а состояние уровня владения языком в текущий момент времени и одновременно уровня владения профессиональными навыками будет являться определяющим для дальнейшего продвижения вперед по кривой обучения.

Специальные методики использования **виртуального помощника** позволят организовать процесс тренировки языковых навыков таким образом, чтобы включение переводного механизма не могло произойти физиологически. Система будет подавать материал с такой скоростью, что выполнить упражнение можно только беспереводным способом. Возможен и другой вариант, используемый сейчас, когда целевая скорость выполнения простых упражнений задается такой, что выполнить их переводным способом за отведенное время практически невозможно.

Кроме того, ВП должен выполнять функцию медиа-агрегатора, обеспечивающего возможность подключаться к различным сервисам и находить интересующий профессиональный контент (фото, аудио, видео, виртуальные классы) по различным критериям с привязкой к уровню текущего владения языком взрослого студента.

3.2. Прототип платформы с системой распознавания речи

На основе архитектурного дизайна системы был реализован прототип платформы (рис. 13) со следующими компонентами [15]; а) сервер базы данных (БД); б) система управления учебным контентом (LCMS); в) мобильное приложение.

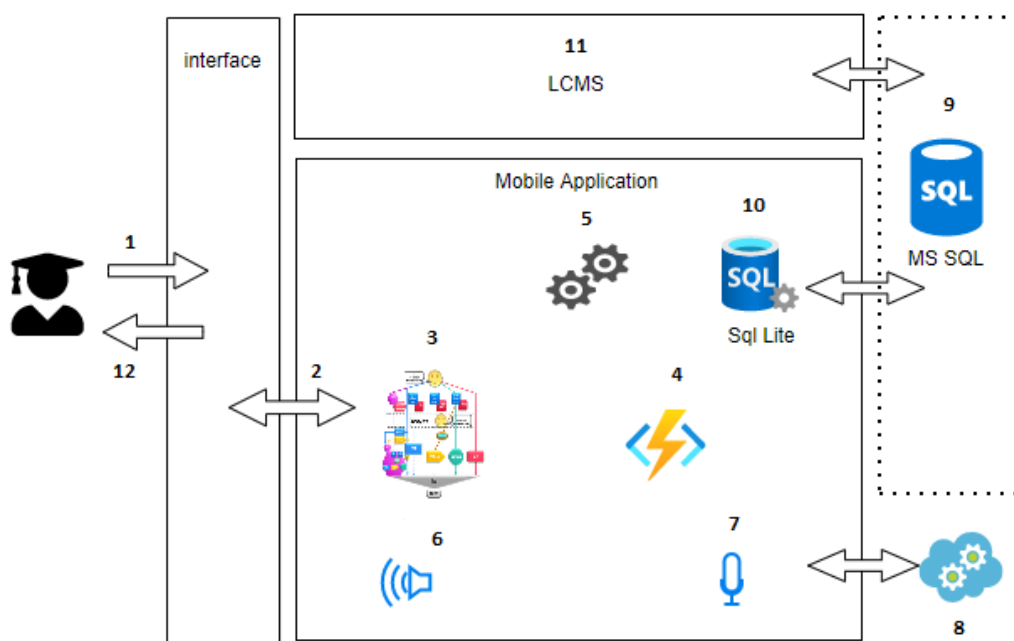


Рис. 13. Архитектура системы

1. *Уровень обретения:* взаимодействие пользователя с системой с помощью озвучивания и распознавания голоса.

2. *Уровень обработки:* все данные, отправленные уровнем обретения, могут быть обработаны с помощью элементов устройства, таких как микрофон, динамик и сенсорный экран.

3. *Лингвокарта:* представление языка в виде визуальной модели, которая отражает внутреннюю структуру компонента предложения с использованием API для Java, специально разработанного для поддержки дизайна “Лингвистическая карта”.

4. *Функции искусственного интеллекта*: формулировка предложений для урока; входными переменными для этой функции являются параметры компонентов предложения.

5. *Функции обработки*: механизм обработки в реальном времени, отвечающий за обработку происходящих событий и управление информацией, направляемой в хранилище.

6. *Системный звук*: система произношения предложений по умолчанию или с помощью сенсорного управления скоростью произнесения.

7. *Распознавание голоса*: работает с обработкой голоса в реальном времени, обеспечивая ввод данных учеником и ответный вывод системы для управления уровнем правильного произношения.

8. *Google clouding*: API Google облачного сервиса автоматической системы распознавания речи (ASR), поскольку эта система облачных вычислений не ставит под угрозу производительность мобильного устройства.

9. *Устройства хранения*: данные уровня обработки сохраняются в базе данных MS Sql, в соответствии с требуемой емкостью и скоростью.

10. *SQLite*: система управления реляционными базами данных (СУБД) из библиотеки Java. В отличие от других СУБД, SQLite не является клиент-серверным ядром базы данных; в системе используется в качестве кэша для ускорения загрузки данных урока.

11. *LCMS*: подсистема предназначена для управления содержимым данных в мобильном приложении (добавление, удаление, редактирование контента); предусмотрены функции по администрированию существующих ресурсов (изменение структуры урока, параметров), также может являться инструментом для разработки новых ресурсов урока.

12. *Выходной уровень*: последний компонент отвечает за отображение тех ВМ, которые система определила для урока, инструментов для ключевых элементов управления, а также за вывод голосовых данных.

Чтобы адаптировать систему моделирования речи в системе Android (рис. 14) предлагается механизм облегчения взаимодействия между учеником и платформой через интерфейс, использующий распознавание голоса.

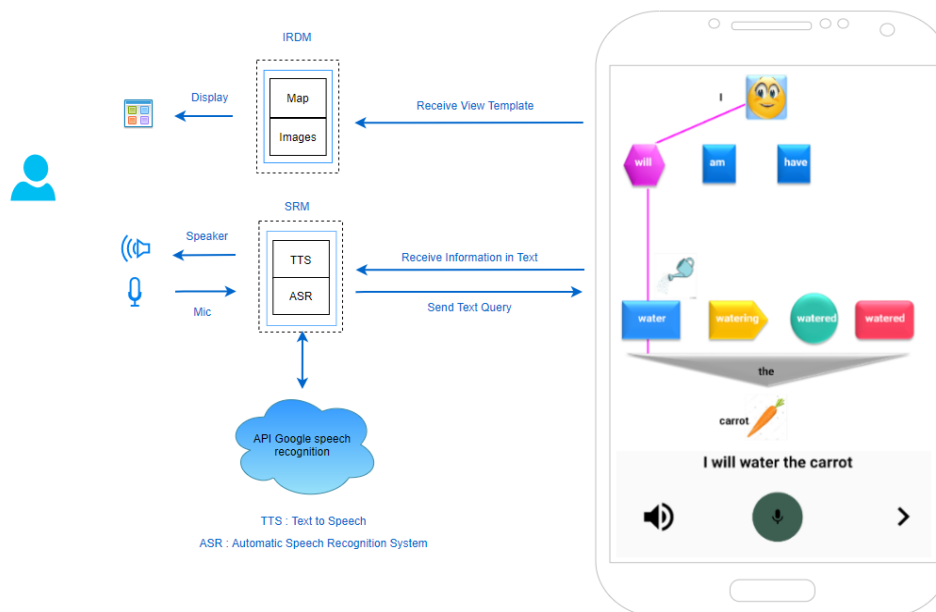


**Рис. 14. Адаптация ASR и голоса студента
с использованием системы Android**

В нашей платформе шаблон состоит из интерактивного изображения и SVM-представления, которое отражает внутреннюю структуру проблемы распознавания голоса. Этот модуль интегрирован в сервер, а также связан с системой ASR. Для адаптации требуются следующие операции:

преобразование голоса в текст: обеспечивается сервисом API Google Speech to Text (STT), являющимся системой облачных вычислений;

преобразование текста в речь: для преобразования текста в речь (TTS) использовались сервисы Android Platform services. Платформа Android поддерживает несколько языков: английский, испанский, французский, немецкий, и итальянский. Кроме того, в зависимости от того, по какую сторону Атлантики вы находитесь, поддерживаются американский и

британский акценты для английского языка, однако это менее сложный процесс по сравнению с ASR;

модуль запроса информации и отображения (IRDM): здесь изображения, представляющие глаголы, отображаются в виде изображения действия и ВМ. Этот модуль позволяет ученику управлять параметрами программы через мобильный экран, как только информация обработана, запрошенные данные отображаются в виде урока;

модуль распознавания речи (SRM) обеспечивает с помощью голоса взаимодействие обучаемого с платформой: система возвращает информацию в SRM для преобразования в речь с помощью TTS, обучаемый говорит в микрофон, и эта информация преобразуется в текст в системе ASR. В приложении Android функции Java проверяют на основе этих входных данных, соответствует ли они отображаемому тексту в IRDM. Наконец, полученная информация о правильности речи будет сохранена в БД для оценки.

4. Обсуждение проблемы

Е-AMS – это уникальный наукоемкий высокотехнологичный продукт. Система обеспечивает процесс управляемого формирования профессиональных и речевых навыков, что позволяет перейти от изучения языка к его совершенствованию в процессе использования. Она создается на модульной основе, поэтому каждый элемент системы может эффективно разрабатываться и использоваться отдельно. Последовательное появление даже отдельных компонентов е-AMS будет способствовать повышению качества образовательного процесса в области овладения иностранными языками и расширению международных связей. В то же время эффект от совместного использования всех элементов системы и интеграции дополнительных разработок может значительно превзойти возможности существующих аналогов и поможет решить важные социальные проблемы.

Интерес представляет Визуальное Представление е-AMS (рис. 15). По сути, это визуальное представление теории интериоризации, или создания ориентировочной основы умственной деятельности по Гальперину, имплементированной в процесс обучения взрослых с использованием е-AMS.

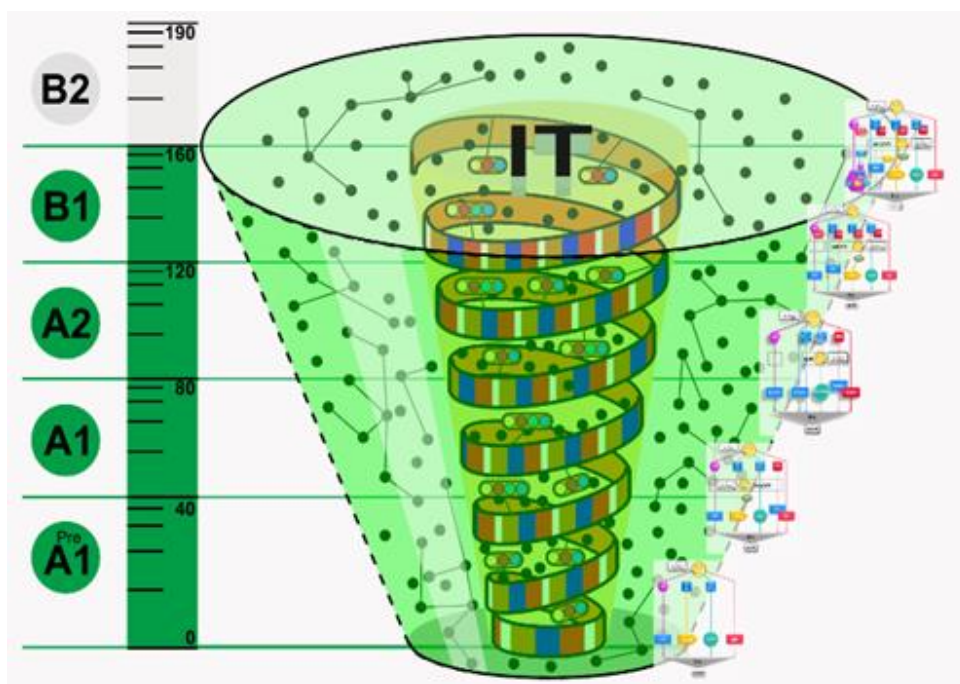


Рис. 15. Визуальное представление е-AMS

Использование е-AMS приведет к синергетическому эффекту (рис. 16) в процессе обучения и, как следствие, ускоренному созданию новой языковой зоны в сознании взрослых обучающихся за счет резкого повышения эффективности упражнений с помощью трансформации грамматической информации из словесной в графическую форму. Кроме того, непрерывная оценка уровня компетентности обучаемого формирует логарифмическую зависимость кривой обучения и компенсирует предпосылки ее деградации в сторону потери ожидаемой компетентности. В качестве ядра системы планируется использование структурно-визуального метода для создания невербальных средств обучения иностранным языкам на основе современных

технологий, обучению новым трудовым навыкам и новому социальному взаимодействию.

Внедрение современных ИКТ, наряду с использованием эффективных моделей обучения, позволяет ускорить этот процесс и повышает его успешность за счет переноса синергетического эффекта на все этапы формирования языковых навыков, особенно на "барьеры преодоления" для ускорения возврата к кривой ожидаемых компетенций. Полученные решения основаны на использовании механизмов системного анализа, унификации научных концепций представителей советской школы и ученых западных стран на фоне технологического скачка второго десятилетия 21-го века.

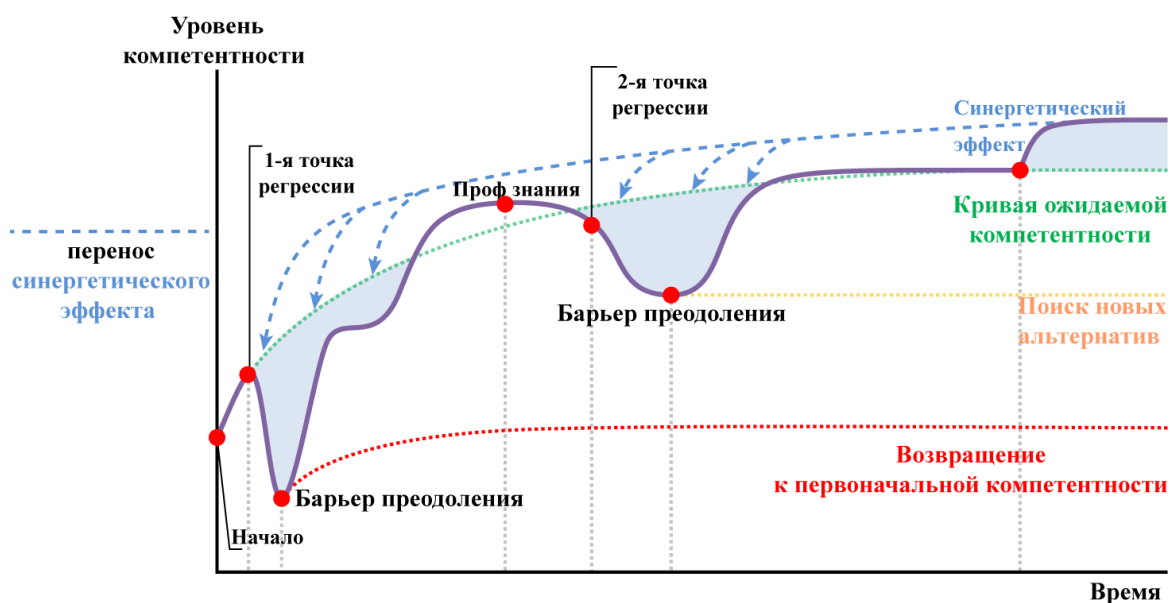


Рис. 16. Кривая обучения с переносом синергетического эффекта

Необходимо подчеркнуть, что предлагаемый подход не противоречит существующей системе оценки языковых компетенций в Европе, а наоборот способствует повышению ее значимости. Роль и место e-AMS в системе Кембриджских экзаменов и разработанных ими систем оценки отображено в правой части рисунка 17.

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нам хотелось бы отметить, что в документах, подготовленных Советом Европы на основе рекомендаций Кембриджа и иных образовательных структур объединенной Европы, подробно говорится о многоступенчатых уровнях владения языком и деятельностном подходе, но в них ничего не сказано о том, каким образом необходимо достигать этого в сознании взрослых обучаемых. Создается впечатление, что эти организации плохо понимают, как это сделать применительно к взрослым обучаемым в достаточно короткие сроки и в массовом масштабе.

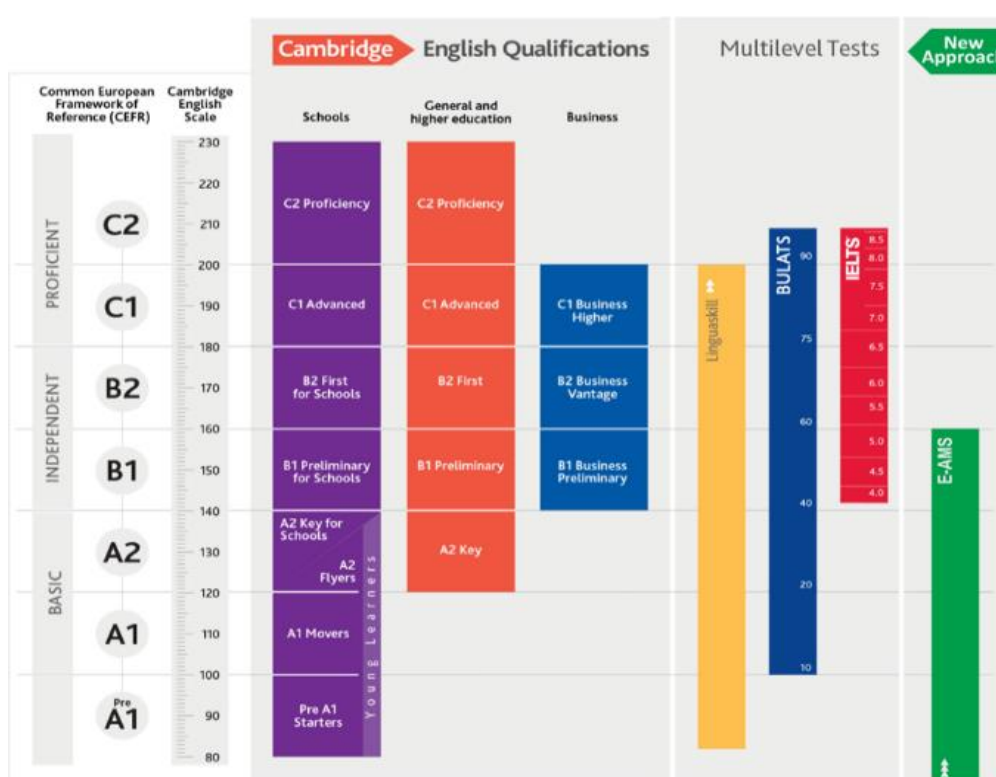


Рис. 17. CEFR и новый подход

Именно поэтому проблема беженцев и мигрантов иногда обретает масштабы катастрофы. Одной из главных причин, почему развитые страны отказываются их принимать, является, прежде всего, непонимание того, как решить задачу обучения большого числа взрослых с последующим их трудоустройством. Поэтому как в Европе, так и США вместо разрушения

стен, подобных Берлинской, планируют и создают стены между государствами, затрачивая для этого огромные суммы, превышающие затраты на создание высокоуровневых образовательных систем в тысячи раз.

Расширение влияния визуального подхода в образовательных учреждениях разных стран, и, особенно, широкое внедрение компонентов e-AMS на рынке электронных образовательных услуг позволит изменить существующие десятилетиями тенденции и устранить существующие разрывы в рейтингах даже развитых мировых держав. Так, например, такая развитая в технологическом отношении страна, как Япония, в соответствии с EF EPI Rating [1] находится только на 80-м месте в мире, что существенно ниже не только, скажем, Испании (33) или Франции (34), но даже Беларуси (39).

Не смотря на существование проекта IT-страна (рис. 18), внедрение полноценной системы e-AMS в Беларуси не планируется в виду полнейшей незаинтересованности образовательных структур менять сложившуюся десятилетиями ситуацию, предлагается искать самостоятельные решения в рамках системы стартапов или искать единомышленников за рубежом.

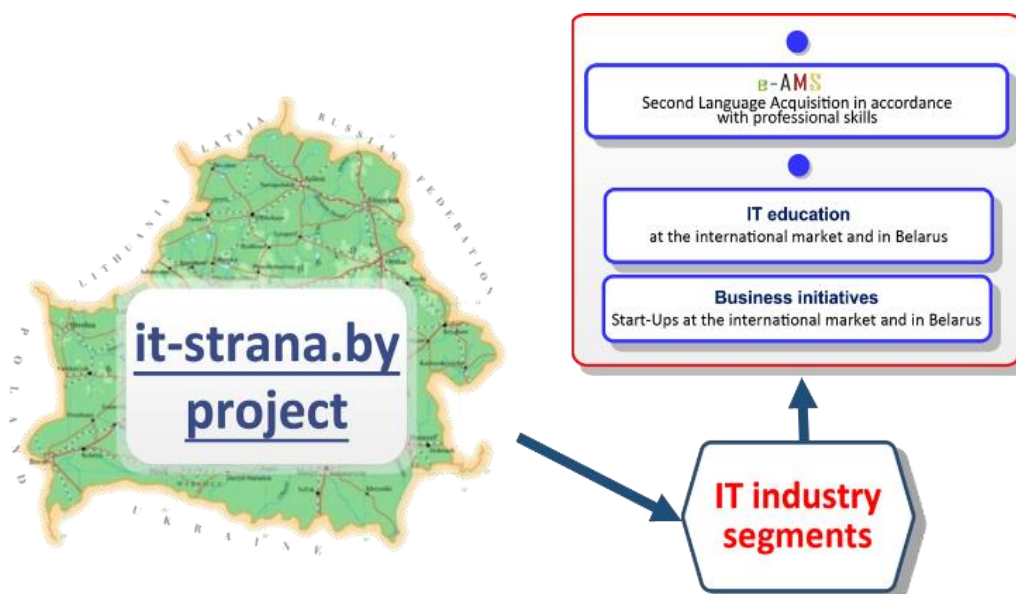


Рис. 18. Проект IT-страна

Прогресс остановить невозможно, однако подчас именно системы образования, по причине крайней консервативности и направленности своей деятельности прежде всего на реализацию правительственных социальных заказов, никак не способствуют инновационному развитию общества. Альтернативой этому служат электронные системы обучения, способные быстро реализовать и внедрить в практику самые передовые технологические новинки.

Заключение

Единственное, чем человек способен управлять и чему его можно научить, это деятельность и способы ее выполнения. Как показал Гальперин [13], обучение умственной деятельности обязательно включает в себя этап выполнения ее в виде внешних, физически выполняемых действий. Поэтому получение и усвоение информации – всего лишь промежуточный этап в процессе формирования навыков выполнения определенной деятельности и не должно быть самоцелью учебного процесса.

Необходимо с полной уверенностью говорить о введении психики обучаемого в контур управления учебным процессом. Не вызывает сомнения, что целеустремленный хорошо мотивированный ученик, должен всегда достигать образовательных целей в рамках предложенной ему методики обучения. Ученик не виноват никогда, всегда виновата система обучения. Если через три месяца регулярных занятий иностранным языком ученик по-прежнему не говорит на новом языке, это означает, что в рамках этой системы он не заговорит никогда, а количество времени, необходимого на изменение такой ситуации будет увеличено в 10-30 раз в зависимости от устойчивости ранее полученных ошибочных умений [16].

Использование современных информационных технологий в сочетании с использованием эффективных моделей обретения навыков позволяет снизить или даже полностью устранить влияние различных психологических

препятствий. Это, безусловно, ускоряет процесс обучения и повышает его успешность за счет передачи синергетического эффекта на все этапы формирования профессиональных и языковых навыков, особенно в процессе обретения иностранного языка.

Психолингвистический подход к обучению следует рассматривать как новое направление в развитии электронного обучения. Предлагается ввести в практику модель интегрированного профессионального и языкового обучения с использованием ИКТ. И, не выходя за рамки уже сложившейся таксономии в вопросах использования цифровых технологий в обучении языкам, восходящей к аббревиатурам CALL (Computer-assisted language learning) и CLIL (Content and language integrated learning), заменить невнятное определение ESP (English for specific purposes) на новую аббревиатуру PLIL (Professional and language integrated learning).

Основным результатом на сегодняшний день можно считать концептуальное решение задачи одновременного взаимодействия языковой системы и средств ИКТ [17], обеспечивающих устойчивое формирование иноязычного мышления взрослых в процессе развития профессиональных и языковых навыков, представленное на системном уровне.

Список литературы

1. Education First English, Proficiency Index. EF EPI. The world's largest ranking of countries and regions by English skills, 2021. – URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/> (дата обращения: 01.12.2022).
2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград: Наука. – 1974. – 427 с.
3. Flinker A., Korzeniewska A., Shestyuk A.Y., Franaszczuk P.J., Dronkers N.F., Knight R.T., and Crone N.E. Redefining the role of Broca's area in speech // Proc. of the National Academy of Sciences. – 2015. – Vol. 112, No. 9. – P. 2871– 2875.

4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – Москва: Московский психолого-социальный институт. – 2004. – 444 с.
5. Dadykin A.K. Information and Communication Technology and Callan Method // Education Development and Studies: Proc. of Int. Conf. / Paris, (March 2020); Assoc. for Comp. Mach. – New York, 2020. – P. 44–52.
6. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – URL: <https://www.coe.int/en/web> (дата обращения: 01.12.2022).
7. Chomsky A.N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press. – 1965. – 247 p.
8. Tahini I.H., Nakayama T., Dibrova V.A., Dadykin A.K. Cognitive Psychology Models and Approaches to Develop Language Skills // International Journal of Social Science and Humanity. – 2018. – Vol. 8, No. 4. – P. 110–115.
9. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon Press. – 1982. – 209 p.
10. Tahini I.H., Dadykin A.K., Dibrova V.A. Principles of Building a System to Control the Process of Mastering the Language // Education, Research and Innovation: Proc. 10th an. Int. Conf. / Seville, (November 2017); Int. Acad. of Tech., Ed. and Dev. – Spain, 2017. – P. 5022–5032.
11. A device and method for accelerating the skills of mastering the grammar of a foreign language: patent LB 12236, 09.06.2021 / I.H. Tahini, A.K. Dadykin.
12. Bandura A. and Walters R.H. Social learning and personality development. – New York: Holt, Rinehart, & Winston. – 1963. – 329 p.
13. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – Москва: Наука. – 1966. – С. 259 – 276.

14. Tahini I.H., Dadykin A.K. Proposed System of New Generation LMS Using Visual Models to Accelerate Language Acquisition // Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal. – 2018. – Vol. 3, No. 5. – P. 277–287.

15. Tahini I.H., Dadykin A.K. Implementation Mobile App for Foreign Language Acquisition Based on Structural Visual Method // Computer Networks and Inventive Communication Technologies. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies / ed.: S. Smys, R. Bestak, R. Palanisamy, I. Kotuliak. – Singapore: Springer Nature, 2022. – Vol. 75. – P. 687–702.

16. Рубинштейн С.Л. Учение И.П. Павлова и некоторые вопросы перестройки психологии // Вопросы философии. – 1952. – № 3. – С. 197–210.

17. Dadykin A.K. Concept of a Management System for the Formation of Adult Language Skills on the Example of English // Digital Service Platforms / ed. K. Kang. – London: IntechOpen, 2021. – P. 61–84.

© А.К. Дадыкин, А.К. Аль-Субай, М.А. Аль-Масоуди, 2022

УДК 811.161

Глава 17.

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ)**

Биль Ольга Николаевна

к.ф.н., доцент

Белгородский государственный

национальный исследовательский университет

Аннотация. В работе рассматривается аудирование как рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой одновременное восприятие и понимание речи на слух. Отмечены условия успешного выполнения звучащих заданий, а также условия, которые преподаватель должен учитывать при планировании данного вида речевой деятельности. Представлена система заданий, которые можно использовать в процессе обучения русскому языку на подготовительном факультете (элементарный уровень владения языком). Выделены виды заданий при изучении различных разделов языка (фонетики, лексикологии, морфологии, синтаксиса).

Ключевые слова. Русский язык как иностранный, аудирование, иностранные обучающиеся, подготовительный факультет.

**INTENSIVE VOCABULARY LEARNING AT THE PREPARATORY
FACULTY: ELEMENTARY LEVEL OF LANGUAGE**

Bil Olga Nikolaevna

Abstract. The paper considers listening as a receptive type of speech activity, which is a simultaneous perception and understanding of speech by ear. The

conditions for the successful completion of sounding tasks are noted, as well as the conditions that the teacher should take into account when planning this type of speech activity. The system of tasks that can be used in the process of teaching Russian at the preparatory faculty (elementary level of language proficiency) is presented. The types of tasks are highlighted when studying various sections of the language (phonetics, lexicology, morphology, syntax). The paper considers listening as a receptive type of speech activity, which is a simultaneous perception and understanding of speech by ear. The conditions for the successful completion of sounding tasks are noted, as well as the conditions that the teacher should take into account when planning this type of speech activity. The system of tasks that can be used in the process of teaching Russian at the preparatory faculty (elementary level of language proficiency) is presented. The types of tasks are highlighted when studying various sections of the language (phonetics, lexicology, morphology, syntax).

Key words. Russian as a foreign language, listening, foreign students, preparatory faculty.

Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой одновременное восприятие и понимание речи на слух, это слушание с пониманием.

Любое аудирование представляет собой довольно сложный процесс. Чтобы успешно выполнить задание по аудированию важно иметь представление о теме звучащего сообщения, диалога и т.д. на родном языке, иметь достаточный общий словарный запас и владеть основной лексикой по предложенной теме, уметь сконцентрироваться на слушании, не отвлекаться на посторонние шумы и звуки.

При планировании аудирования преподаватель должен оценить психические особенности обучаемых, речевой слух; внимание и память;

способность к речевой догадке и вероятностному прогнозированию; уровень развития внутренней речи.

Аудирование может быть коммуникативным, представляющим собой умение понимать речь на слух при ее однократном воспроизведении, и учебным, т.е. формирующим речевой слух и навыки узнавания лексико-грамматического материала и умений понимания и оценки прослушанного.

Аудирование может предполагать:

1. Извлечение необходимой / выборочной информации, при этом необходимо вычленив в речевом потоке необходимую или интересующую информацию, игнорируя ненужное. Это могут быть конкретные данные (даты, числа, имена собственные, географические названия) или же более развернутые сведения в виде аргументов, примеров, деталей, оценочных суждений

2. Понимание основного содержания, с извлечением основной информации. В данном случае текст прослушивается с целью услышать и закрепить в памяти наиболее важные сведения, определить основную мысль и основную тему сообщения, отделить существенное от несущественного. Тренировочные задания, нацеливающие на этот вид аудирования, включают в себя ответы на вопросы по основному содержанию, определение темы и коммуникативного намерения говорящего, составление/выстраивание плана прослушанного аудиотекста, перечисление основных фактов, прогнозирование содержания по заголовку перед прослушиванием.

3. Полное и точное понимание содержания и смысла, т.е. полное, точное и быстрое понимание звучащей речи, восприятие и узнавание элементов аудиотекста и синтезирование содержания на их основе, запоминание и осмысление всех основных и второстепенных фактов. Формирование необходимых навыков данного вида аудирования происходит во время выполнения послетекстовых заданий (ответить на вопросы по всем фактам,

определить последовательность фактов и событий, догадаться о значении незнакомых слов и выражений из контекста, сделать выводы, обобщить и интерпретировать информацию из прослушанного текста.

Аудирование проводится при изучении таких разделов языкознания, как фонетика, лексикология, грамматика (морфология и синтаксис).

ФОНЕТИКА. Задания направлены на распознавание звуков русского языка (гласных и согласных), сочетаний звуков (по количеству звуков, по типы звуков), слогов (количества слогов, тип слогов), типа интонации. Приведем примеры:

1. Разделите звуковые сочетания по количеству звуков.

Ма, ун, му, бом, вбу, фпу, да, ут, ды, ыла, ава, нла, иды, фу, лум

Два звука	Три звука

2. Разделите звуковые сочетания по типу сочетаний.

А) ао, ат, на, уо, ув, ом, ло, бы, эа, ду, на, иа.

гласный+гласный	гласный+согласный	согласный+гласный

Б) бом, вба, убу, тон, фпу, вда, мла, ипы, бам.

согласный+согласный+ гласный	гласный+согласный+ гласный	согласный+гласный+ согласный

3. Разделите слова по типу количеству слогов.

Парк, страна, Москва, сок, звук, подруга, брат, сумка, собака, молоко, комната, завтрак.

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1 слог	2 слога	3 слога

4. Распределите слова по типу слогов.

Кот, рыба, лук, окно, карта, дом, урок, подруга, молоко, группа, буква, банк, брат, комната, слово, рассказ, автобус.

'	'	'	'	'	'
—	— —	— —	— — —	— — —	— — —

5. Найдите соответствие: предложение – тип интонации.

Это мама. Это лампа? Там дом? Это мама и папа? Это лампа. Это дом.

Номер предложения

Тип интонации

1

2

ИК-1

3

4

5

ИК-3

6

ЛЕКСИКОЛОГИЯ. Очень активно на уроках используются задания при изучении тематических групп. Приведём примеры.

1. Найдите соответствие после прослушания текста.

Давайте познакомимся. Меня зовут Виктор. Я студент. Я это моя семья. Это мои родители: папа и мама. Это моя мама. Её зовут Ольга. Она домохозяйка. Это мой папа. Его зовут Владимир. Он юрист. Это мой брат и моя сестра. Они тоже здесь. Мой брат Александр – студент. Моя сестра Анна

– врач. Справа моя тётя и мой дядя. Это моя тётя. Её зовут Ирина. Моя тётя журналист. Моя дядя Олег бизнесмен. Мой друг Иван тоже здесь. Иван спортсмен. Мы все дома.

мама	Анна	спортсмен
папа	Иван	журналист
брат	Ирина	врач
сестра	Ольга	юрист
друг	Александр	домохозяйка
тётя	Владимир	бизнесмен
дядя	Олег	студент

2. Выберите правильный ответ после прослушивания текста.

Познакомьтесь, пожалуйста, это мои друзья. Это Лин. Он китаец. Его родной язык – китайский. Его родной город – Пекин. Конечно, он очень хорошо говорит, читает и пишет по-китайски. Еще он немного говорит по-английски, но плохо понимает. Это мой друг Ахмет. Он араб. Его родной язык – арабский. Ахмет ещё хорошо говорит по-английски и по-французски. Это моя подруга Мария. Она немка. Её родной язык - немецкий. Она хорошо говорит по-немецки. Сейчас мои друзья живут и учатся в России. Они уже хорошо говорят по-русски и неплохо понимают. И ещё могут читать и писать по-русски.

- 1) Лин ... Китаец / американец / русский
- 2) Лин ... Хорошо говорит, читает и пишет по-немецки / Хорошо говорит, читает и пишет по-китайски / Хорошо говорит, читает и пишет по-французски
- 3) Ахмет ... Русский / араб / американец
- 4) Ахмед ... Хорошо говорит по-английски и по-французски / Хорошо говорит по-китайски / Хорошо говорит по-немецки

5) Марта ... Русская / немка / англичанка

6) Марта... Хорошо говорит по-немецки / Хорошо говорит по-китайски
/ Хорошо говорит по-английски

3. Найдите соответствие после прослушивания текста.

Моя неделя. Привет! Давайте познакомимся. Меня зовут Андрей. Я студент. Сейчас я живу в Петербурге. Здесь я учусь в университете и работаю. Вот моя обычная неделя. Вот понедельник. В понедельник я работаю в кафе. Я учу английский язык, поэтому каждый вторник я читаю, пишу и говорю по-английски. В среду я повторяю грамматику и новые слова. Каждый четверг я гуляю в парке. Там я жду друга и подругу, и мы гуляем в месте. В пятницу я звоню родителям. Они живут в Москве. В субботу я люблю отдыхать дома и слушать музыку по радио и смотреть фильмы по телевизору. В воскресенье я снова работаю в кафе.

	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница	суббота	воскресенье
Андрей читает, пишет, говорит по-английски							
Андрей повторяет грамматику и новые слова							
Андрей звонит родителям							
Андрей работает в кафе							
Андрей отдыхает дома и слушать музыку по радио и смотреть фильмы по телевизору							
Андрей гуляет в парке							

ГРАММАТИКА. Задания используются при изучении многих грамматических тем, а также при изучении различных синтаксических конструкций.

1. Части речи (имена существительные, имена прилагательные, местоимения, глаголы).

1) Ответьте на вопросы после прослушивания текста.

Здравствуйте. Меня зовут Наташа. Это мой большой дом. Это мой новый стол. Там красивая ваза и красивая роза. Тут маленький телевизор и интересная книга. А вот мой синий шкаф. Здесь старое пальто, хорошая куртка, дорогие сапоги.

- Какой дом? _____ - Какой стол? _____ - Какая ваза? _____
- Какая роза? _____ - Какой шкаф? _____ - Какое пальто? _____
- Какая куртка? _____ - Какие сапоги? _____

2) Это наш дом. Это наша семья: мама, папа, брат и я. Это я. Вот моя собака. Это мой брат. Это его стол и стул. А это наша бабушка. Это её журнал. Это мама и папа. Это их комната, их лампа, их машина.

	мой	твой	наш	ваш	его	её	их
дом							
семья							
собака							
брат							
стол							
стул							
бабушка							
журнал							
комната							
лампа							
машина							

3) Выполните задания после прослушивания текста.

Здравствуйте. Меня зовут Игорь. Я студент. Я знаю, что моя страна Россия. Я знаю, что мой город Белгород а Москва – это столица. Сейчас я

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

дома. Я не знаю, где сейчас моя мама. И я не знаю, когда наш урок и наша экскурсия. Вот фото. Там студенты. Я знаю, как их зовут.

Игорь знает	Игорь не знает

2. Падеж имен существительных (например, предложный падеж)

Найдите соответствие после прослушивания текста.

Это банк. Здесь работает мой дядя. Мой дядя юрист.

Это поликлиника. Здесь работает моя тётя. Она врач. Моя тётя – очень хороший врач и хороший человек.

Это университет. Здесь работает моя мама. Моя мама – преподаватель. Она очень добрая.

Это магазин. Здесь работает моя бабушка. Моя бабушка ещё молодая и очень весёлая.

Это парк. Здесь гуляет моя подруга, потому что сейчас перерыв.

Это площадь. Здесь отдыхает мой друг.

Дядя	Работает	в банке
		в университете
	Гуляет	в поликлинике
		в парке
	Обедает	на площади
		в кафе
	Отдыхает	в магазине
Тётя	Работает	в банке
		в университете
	Гуляет	в поликлинике
		в парке
	Обедает	на площади
		в кафе
	Отдыхает	в магазине

3. Время глагола.

1) Это Иван. Ольга и Анна – сёстры. Сейчас Иван живёт в Москве. Он там учится в университете. А Ольга и анна живут в Белгороде.

Сейчас Иван любит читать книги и учиться, а раньше он любил только отдыхать. Ольга сейчас любит ходить на выставки, а раньше она любила ходить в кино. Анна сейчас любит готовить, а раньше она любила завтракать, обедать и ужинать в ресторане.

	сейчас	раньше
Иван		
Ольга		
Анна		

4. Вид глагола.

Выполните задание после прослушивания диалога.

1) – Анна, что ты будешь делать сегодня вечером? Ты будешь готовить?
- Нет, я уже приготовила. Сегодня вечером я буду делать домашнее задание, а потом смотреть телевизор.

	СВ			НСВ		
	приготовить	сделать	посмотреть	готовить	делать	смотреть
Анна						

5. Конструкция с глаголом нравится.

Ответьте на вопросы после прослушивания текста.

Здравствуйте. Меня зовут Иван. Я студент. Это мой новый русский друг. Он мне нравится. Это моя новая русская подруга Ира. Она мне очень нравится. Это мой злой одноклассник. Он мне не нравится. Это моя грустная одноклассница Валентина. Она очень не нравится.

- 1) Кто мне нравится? _____ 2) Кто мне очень нравится? _____
3) Кто мне не нравится? _____ 4) Кто мне очень не нравится? _____

6. Сложное предложения.

Заполните таблицу после прослушивания текста.

Это Анна. Она врач. Анна – очень хороший врач. А это Иван и Антон. Анна знает, что Иван и Антон – экономисты. Анна думает, что Иван – очень хороший экономист, а Антон – самый хороший экономист.

Анна знает, что	Анна думает, что

В процессе обучения русскому языку (элементарный уровень владения) можно использовать разные типы заданий. Приведем примеры.

1. Найдите соответствие.

1) Найдите соответствие после прослушивания текста.

Сейчас утро. Это большая семья. Она живёт в доме 15, в квартире 2. Вот Иван Иванович Петров. Сейчас он находится в гараже, там его машина. А его жена в школе, потому что она там работает. Его жена – учитель. Их дочери Нина и Маша тоже в школе. Они там учатся. Они ученицы.

В квартире 3 живёт другая семья. Мария Владимировна Соколова утром на работе. Она работает в библиотеке. Её дочь Зина в университете. Зина – симпатичная и серьёзная девушка.

А где сейчас её дочь Лариса? Она сегодня не работает, она отдыхает. Сейчас она идёт в магазин.

	гараж	школа	парк	библиотека	университет	магазин
Иван Иванович						
Анна (его жена)						
Нина (его дочь)						
Маша (его дочь)						
Мария Владимировна						
Зина						
Лариса						

2) Найдите соответствие после прослушивания текста.

Меня зовут Джон. Это моя семья. Моя семья очень дружная. Сейчас моя семья живёт в Англии, потому что Англия – это моя родная страна. Моя семья живёт в доме. Это очень красивый и большой дом. Я сейчас живу в России, потому что я здесь учусь в университете. В России я живу в городе, в общежитии. Мне здесь очень нравится. Здесь все мои друзья. Вот мой друг Макс. Он тоже учится и живёт здесь.

Вот фото. Это моя сестра Анна. Она сейчас живёт тоже в России. В России она живёт в городе, в гостинице. Здесь также мои друзья. Они живут в Китае. В Китае мои друзья живут в деревне, в квартире.

Семья	Россия		Общежитие
Иван		Город	Гостиница
Джон	Китай		Дом
Анна		Деревня	Квартира
Макс	Англия		
Друзья			

2. Воспроизведите услышанный текст.

1) Напишите текст после прослушивания.

Это мой брат. Он хороший врач и хороший человек. Это моя сестра. Она красивая девушка и интересный человек. А это моя бабушка. Она молодая и красивая.

2) Восстановите фразу (по конструкции) после прослушивания текста.

Сейчас утро. Это университет. Студенты идут на урок. Утром в аудитории урок. Это очень интересный урок.

КОГДА ГДЕ ЧТО

3. Ответьте на вопросы.

Илья Ефимович Репин – известный русский художник.

И.Е. Репин родился в городе Чугуеве в Украине. Его отец был военным в Турции, Персии, Молдавии. Мать И.Е. Репина работала в школе, она учительница. В детстве Илья очень любил рисовать. Он много рисовал. Его рисунки очень хорошие и красивые.

Илья Ефимович Репин учился в школе. Здесь он очень много рисовал. В 19 лет он поехал в Петербург. В Петербурге он учился в Академии художеств. Его учили известные русские художники. Он рисовал пейзажи и портреты.

И.Е. Репин – хороший преподаватель. Он работал в Академии художеств. Его ученики также известные художники.

И.Е. Репин много путешествовал в России и в Европе, но особенно ему нравилась Финляндия.

1. Кто Илья Ефимович Репин? 2. Где родился Репин? 3. Кто его отец? 4. Где работала мама Репина? 5. Кто она? 6. Что Илья любил делать в детстве? 7. Какие его рисунки? 8. Где учился Репин сначала? 9. Куда он поехал в 19 лет? 10. Где он учился в Петербурге? 11. Кто его учил? 12. Что он рисовал? 13. Где работал Репин? 14. Где путешествовал Репин? 15. Какая страна ему особенно нравилась?

4. Выберите правильный ответ.

1) Выберите правильный ответ после прослушивания диалога.

- Алло!

- Да, я слушаю.

- Добрый вечер!

- Добрый вечер!

- Девочка, позови, пожалуйста, маму. Мама дома?

- Нет, мамы нет дома. Она в магазине.

- А папа?

Папы нет. Он на работе.

- А старший брат или сестра?

- У меня нет брата, но есть старшая сестра.

- А сестра дома?

- Нет. Я дома одна но это секрет. Мама и папа думают, что сестра дома.

- А где она?

- Она в клубе. Моя сестра очень любит танцевать.

- А что ты сейчас делаешь?

- Я смотрю телевизор.

1. Сейчас мама... На работе / дома / в магазине

2. Сейчас папа Дома / в клубе / на работе

3. У девочки есть ... Старшая сестра / старший брат / старшая сестра и старший брат

4. У девочки нет ... Сестры / мамы / брата

5. Сейчас сестра ... Дома / в университете / в клубе

6. Девочка ... Читает книгу / спит / смотрит телевизор

5. Восстановите текст / предложение

1) Восстановите диалог после прослушивания.

- Здравствуйте!

- Здравствуйте! Пожалуйста, вот меню.

- Спасибо! Скажите, пожалуйста, у вас есть суп?

- Да, у нас есть суп.

- Очень хорошо. Скажите, пожалуйста, у вас есть рыба или мясо?

- У нас есть только рыба. Мяса у нас нет.

- Почему?

- Потому что это рыбный ресторан.

- Так, мяса нет. А десерт у вас есть?

- Да, у нас есть мороженое.

- Мороженое – это хорошо. А у вас есть торт?
- У нас нет торта. Но есть очень вкусный чай и кофе.
- Хорошо. Дайте, пожалуйста, мне мороженое и кофе. Спасибо!
- Здравствуйте!
- Здравствуйте! Пожалуйста, вот меню.
- Спасибо! Скажите, пожалуйста, у вас есть _____?
- Да, у _____ есть _____.
- Очень хорошо. Скажите, пожалуйста, у вас есть _____ или _____?
- У нас есть только _____. _____ у нас нет.
- Почему?
- Потому что это рыбный ресторан.
- Так, _____ нет. А _____ у вас есть?
- Да, у _____ есть _____.
- Мороженое – это хорошо. А у _____ есть _____?
- У _____ нет _____. Но есть очень вкусный _____ и _____.
- Хорошо. Дайте, пожалуйста, мне мороженое и кофе. Спасибо!

6. Дайте утвердительный или отрицательный ответ.

Я учусь на филологическом факультете, потому что мне нравится литература. Сначала я занимался не очень серьезно. Да, я очень любил читать разные книги, с удовольствием слушал лекции. Но я не любил грамматику русского языка. Мне на лекции было неинтересно.

Когда я учился на втором курсе, мне понравилась девушка. Её звали Лена. Лена была очень серьезная девушка. Она много занималась, всегда ходила в библиотеку. Она любила учить грамматику русского языка.

Я три раза приглашал Лену в кино, но она каждый раз говорила, что не может пойти, потому что занята. Я думаю, Лена не понимала, что она мне нравится.

Однажды я сказал, что я ее люблю. Она внимательно посмотрела и сказала: «Борис, ты очень хороший. Но ты и я – разные люди. Ты и я – только друзья. Сейчас извини, я иду в библиотеку. До свидания».

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прошло 10 лет. я никогда больше не видел Лену. Я часто вспоминаю её.
Но у меня нет семьи.

	Да	Нет
Борис учится на филологическом факультете		
Ему нравится литература		
Ему нравится грамматика		
На втором курсе ему понравилась девушка		
Лена нравилась Борису всегда		
Лена – серьёзная девушка		
Лена - весёлая девушка		
Лена много занимается		
Лена не занимается		
Лена любит отдыхать		
Лена любит учиться		
Лена всегда ходит в библиотеку		
Лена не ходит в библиотеку		
Борис приглашал Лену в кино 1 раз		
Борис приглашал Лену в кино 3 раза		
Лена ходила в кино		
Лена говорила, что не может пойти в кино		
Лена понимала, что она нравится Борису		
Лена не понимала, что она нравится Борису		
Борис сказал, что любит Лену		
Борис не сказал Лене, что он любит её		
Лена сказала, что она тоже его любит		
Лена сказала, что они разные люди		
Лена и Борис – только друзья		
Сейчас Борис не видит Лену		
Борис часто вспоминает Лену		
Борис не вспоминает Лену		
Сейчас Борис видит Лену каждый день		
Сейчас Лена – его жена		
У Бориса нет семьи		

7. Продолжите предложение.

1) Продолжите фразы после прослушивания текста.

Я смотрю картину и вижу красивый город. Это город Белгород. Это
очень красивый и современный город. Я здесь живу и учусь.

Вчера я был в театре. Там я смотрел спектакль и видел актрису. Эта актриса мне очень нравится.

	я смотрю (смотрел)	я вижу (видел)
1.		
2.		

8. Определите последовательность.

1) Определите последовательность действий после прослушивания минитекста.

Андрей – мой друг. Мы учимся вместе в университете. Сегодня понедельник. Понедельник – это очень хороший день, потому что в этот день я снова вижу друзей в университете. Сегодня Андрей утром был в дома. Из дома он сначала пошёл в магазин, купил тетрадь и пошёл в университет. Там был один урок – математика. Потом из университета Андрей пошёл на стадион. Там он играл в футбол. Со стадиона он пошёл в парк, потом на выставку. На выставке Андрей посмотрел картины и пошёл в гости к подруге.

дом	Андрей	университет	1
			2
парк		выставка	3
			4
магазин		стадион	5
			6

Выстроенная таким образом работа способствует формированию речевых умений иностранных обучающихся, восприятие и понимание речи на слух.

Список литературы

1. Аудирование: учебное пособие для преподавателя РКИ (элементарный уровень владения языком). Белгород: ИД «Белгород НИУ «БелГУ», 2013. – 56 с.

2. Биль О.Н. Рабочая тетрадь по аудированию для студентов-иностранцев (элементарный уровень): учебное пособие. – Белгород: ИД «Белгород НИУ «БелГУ», 2013. – 80 с.

УДК 37.013

Глава 18.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
БЕЛОРУССКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ**

Грохольская Ольга Глебовна

доктор педагогических наук, профессор,

член-корреспондент РАО

Российская академия образования

Аннотация: В представленной статье с позиции актуализации идей писателя-первопечатника Франциска Скорины, оценки роли его разносторонней просветительской деятельности для славянского мира рассмотрено позитивное влияние наследия известного ученого, поэта, переводчика, а также значимость его жизненного примера патриотизма, врачевания человеческой духовности на развитие и новаторское использование родного языка, мира искусства на пути культурного просвещения и обновления образования сегодня.

Ключевые слова: ретроспективный взгляд, образование, культура, гуманизм, просветительская деятельность, научно-педагогическое наследие, книгопечатание, литературный опыт, религия, славянские традиции, патриотизм, старославянский язык, воспитание, духовность, нравственность.

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE LITERARY HERITAGE OF THE
BELARUSIAN EDUCATOR FRANCYSK SKARYNA**

Grokholskaya Olga Glebovna

Abstract: In the presented article, from the perspective of actualizing the ideas of the first-time writer Francis Skorina, assessing the role of his versatile educational activities for the Slavic world, the positive influence of the legacy of the famous scientist, poet, translator, as well as the significance of his life example of patriotism, healing of human spirituality on the development and innovative use of his native language, the world of art on the path of cultural enlightenment is considered and education updates today.

Key words: retrospective view, education, culture, humanism, educational activity, scientific and pedagogical heritage, book printing, literary experience, religion, Slavic traditions, patriotism, Old Slavonic language, upbringing, spirituality, morality.

Одной из ключевых гуманистических образовательных идей, которые содержательно отражают гармонизирующие личность опорные идеалы и смыслы, является идея исторических и нравственных оснований при выборе целевых приоритетов личностного развития. Эта идея актуализирует подходы, касающиеся традиционно-исторической направленности образовательного процесса, при которых работает важнейший методологический посыл развития российского образования, состоящий в объективности, уважении к прошлому и способствующий поиску опорных исторических и нравственных основ на пути обновления системы образования страны [1]. Ведь основа нашей нравственности лежит в нашей истории, культуре, религии и педагогической мысли. Безусловно, знания, ценности, традиции, духовность - это сущностные стороны любого человека, гармонизирующая опора развивающейся личности.

Поэтому сегодня, в контексте модернизации современного образования, следует обратить внимание на важность глубокого осмысления прошлого опыта, потенциала педагогических идей, подходов, разносторонних

образовательных практик и просветительской деятельности мыслителей-гуманистов, ученых-педагогов, исследователей исторического прошлого и настоящего, поскольку их наследие является основополагающим стратегическим материалом, который поможет в поиске направлений и путей дальнейшего развития образования в условиях глобальных вызовов современности.

Освещая опыт гениальных талантливых мыслителей прошлого, деятельность которых связана с проблемами и особенностями своего исторического времени, с успешно решаемыми текущими задачами общественного развития своего периода, необходимо отметить, что роль их идей и подходов, их деятельности, а также прогностическая значимость открытий, обеспечила им известность далеко за рамками своего исторического времени. Такие личности-мыслители живут в веках и их гениальные творческие достижения могут стать основой социальных преобразований и успешного обновления общества и образования сегодня.

Гениальной, неповторимой исторической личностью, без которой трудно полноценно представить и охарактеризовать развитие мировой культуры и образования в эпоху XV-XVI веков, стал великий философ-мыслитель, гуманист-просветитель, основатель белорусского и восточнославянского книгопечатания Франциск Скорина.

Франциск Скорина (1490-1551гг.). Франциск Лукич Скорина родился примерно в 1490 году в белорусском городе Полоцке, который в те древние времена находился в границах Великого Литовского княжества. Среди историков принято считать датой рождения первопечатника 1490 год, а происхождение фамилии Скорина связано с древним словом «скоро» (кожа) или «скорина» (корка).

Первые достоверные сведения об этом семействе известны с конца XV в. Отец Франциска, Лукьян Скорина был полоцким купцом.

Мать его звали - Маргарита, старшего брата - Иван. В своих изданиях сам Скорина более 100 раз использует имя «Франциск», изредка - «Францишек» [2]. Отец Франциска занимался торговлей, торговал с немецкими землями, с Польшей, а также с Московской Русью. Будучи любознательным от природы, Франциск Скорина начальное образование получил в родительском доме, где он по Псалтири обучался чтению и письму на кириллице [3]. Затем Франциск изучал латинский язык при костеле Полоцка, в монастырской школе бернардинцев. Полоцкий монастырь бернардинцев основан в 1498 году при содействии великого князя литовского Александра Ягеллона [4]. И не смотря на то, что в XIV-XVI вв. Полоцк развивался как православный город, западное влияние на культуру, традиции и подходы к образованию имело место.

Становление мировоззрения великого мыслителя

Процесс становления мировоззрения Франциска Скорины как мыслителя-гуманиста, философа, ученого, просветителя, основателя белорусского и восточнославянского книгопечатания нельзя рассматривать в отрыве от той эпохи, в которой он жил. Философы, отмечал Маркс, «не вырастают как грибы из земли, они — продукт своего времени, своего народа, самые тонкие, драгоценные и невидимые соки которого концентрируются в философских идеях» [5, с. 105]. Поэтому осмысление его наследия возможно лишь в контексте эпохи, в которую жил и творил мыслитель, рассмотрено в результате анализа социально-экономических, политических и культурных предпосылок его деятельности.

Будучи любознательным, стремясь к дальнейшему образованию, полочанин Франциск Скорина в 1504 году поступил в университет города Кракова. Он стал студентом факультета «семи вольных искусств» и в этом же 1504 году успешно его закончил со степенью бакалавра. Факультет свободных

искусств по праву считался одним из лучших в Европе и славился высоким уровнем получаемых знаний в области грамматики, риторики, диалектики (цикл «Тривиум»), арифметики, геометрии, астрономии и музыки (цикл «Квадривиум»). В 1506 году Скорина получил свою первую ученую степень бакалавра философии, немного позже получил степень магистра «вольных искусств» [2].

Обучение в университете в Кракове позволило Франциску Скорине понять, какой широкий кругозор и практические знания несут человеку «свободных искусств». Но будучи человеком религиозным, он все свои знания видел сквозь призму религии, обращался и находил их в Библии. Всю свою будущую переводческую и издательскую деятельность он направил на то, чтобы сделать Библию доступной «людям Посполита».

Важным и судьбоносным стало получение Франциском звания лиценциата медицины и вскоре целеустремленный по характеру и настойчивый в достижении своих целей молодой человек подает заявку на докторскую степень в итальянском университете в Падуе. В ноябре 1512 года, выступая перед высокопоставленной ученой аудиторией, в течение двух дней он участвовал в диспутах с выдающимися учеными и защищал собственные идеи. Знание диалектики и риторики помогло Франциску Скорине убедить ученых аристократов выслушать и оценить бедного молодого человека из дальнего Полоцкого княжества.

В ноябре 1512 года в присутствии известных ученых Падуанского университета Скорина был объявлен доктором в области медицинских наук. Это было знаменательное событие: сын купца из Полоцка смог доказать, что способности и призвание имеют большее значение, чем аристократическое происхождение. И хотя Франциск никогда не учился в главном образовательном центре Венецианской республики, городе Падуе, в середине XX века на стенах галереи знаменитых выпускников появился его портрет

работы местного художника. Вот так итальянцы оценили роль знаменитого белорусского просветителя, ученого гуманиста.

Следует отметить, что появление такой личности в истории белорусской культуры в философско-общественной мысли было возможно только в условиях развитого города. Характерно также, что последующая издательская деятельность Скорины в Праге и Вильно осуществлялась при финансовом содействии богатых виленских горожан-белорусов.

О личной жизни Скорины известно немного, поскольку не сохранились печатные источники. Из короткой записки ясно, что в 1525 году, возможно чуть позже, Франциск женился на Маргарите, вдове виленского зажиточного купца, члена городской рады Юрия Одверника [2]. В это время молодой юноша служил врачом и секретарем у епископа в Вильно. Брак вероятнее всего был заключен по любви, но здесь и не обошлось без расчета: у Скорины сразу же улучшается материальное положение. Вместе с женой он включается в бизнес своего старшего брата Ивана, который вел оптовую торговлю кожей. В 1529 году уходит из жизни его жена Маргарита. У вдовца остается малолетний сын Симеон [6].

Деятельность и мировоззрение Скорины, несомненно, были идейно связаны с обновленческими религиозно-нравственными и общественно-культурными тенденциями конца XV - начала XVI в. Эти противоречивые тенденции во второй половине XVI в. переросли в широкое религиозно-культурное и социально-политическое братское движение, в возрастающую национально-освободительную и антифеодальную борьбу белорусского и украинского народов.

Книгопечатание – дело всей жизни просветителя

В 1512-1517 годах, Франциск оставил медицину и увлекся книгопечатанием. И эта книгопечатная деятельность стала для Франциска

Скорины делом всей его жизни. Поселившись в Праге, Франциск в 1517 году организовал типографию, в которой произведения могли издаваться кириллическим шрифтом. Блестяще владея техникой перевода, Франциск приступил к переводу книг с церковного языка на восточнославянский. В 1517 году, испробовав свои технологии книгопечатания, Скорина издает «Псалтырь» - первую печатную белорусскую книгу. Всего на протяжении 1517-1519 годов уроженец Полоцка переводит и издает 23 книги переводов «Библии» и этим самым делает огромный вклад в мировую культуру [3]. Скорина выпустил сборник религиозных и светских рассказов для образовательного чтения, известный под названием «Малая подорожная книжка» (1522 г). В этом издании печатник выступил как писатель и просветитель, знакомящий аудиторию с важнейшими понятиями природного и гражданского мира, рассказывая о календаре, астрономии, народных праздниках и пр.

Что же давали славянскому миру его переводы «Библии» и печатание их кириллическим шрифтом? Скорина стал первым человеком, кто занялся переводом Библии на восточнославянский язык, понятный для его народа, и хотя его мировоззрение формировалось в условиях католической веры, он активно занимался изучением православия, ведь до этого времени все церковные книги писались на церковнославянском языке (Кирилл и Мефодий - болгарско-македонский диалект - вторая половина IX века). Фактически начиная с XI века для восточных славян стали доступны только основные южнославянские переводы библейских книг [2]. Только в начале XVI века Франциск Скорина перевел Библию на восточнославянский язык в белорусской редакции. Это был первый перевод Библии, приближенный к народному языку. Франциск Скорина хотел сделать знания доступными для «людей простых» (то есть небогатых, скромных). [2].

Обращение Скорины в процессе перевода Библии к родному языку способствовало духовному раскрепощению народа, выступило существенным элементом формирования национального самосознания, демократизации культуры, превращения последней из привилегии господствующего класса феодалов в достояние более широких социальных слоев общества [8].

Итак, будучи сыном народа, живущего на европейском пограничье, он гениально соединил в своем творчестве традиции византийского Востока и латинского Запада. Высокохудожественные гравюры позволяли изучать тогдашнюю жизнь белорусов - быт, одежду, технику строительства. Его издания православные по содержанию были предназначены для удовлетворения духовных потребностей православного населения. Скорина стремился придать своим комментариям к Библии простую и понятную форму. В них содержатся сведения об исторических, бытовых, богословских, языковых обстоятельствах и реалиях.

Становление литературного языка белорусов

В рассматриваемый период формировалась культура белорусской народности, складывались особенные черты национального языка, что находило отражение в письменности, в том числе и в произведениях Ф. Скорины. Хотелось бы отметить, что белорусская народность, так же как народности русская и украинская, ведет свое происхождение от единого корня - древнерусской народности, ее западной части. Древнерусская народность явилась общим этапом в истории всех трех братских народностей, и в этом состоит особенность этногенеза восточных славян в отличие от других народностей, образовавшихся непосредственно от консолидации первичных племен [9]. Формирование же белорусской народности осуществлялось в основном в составе нового государственного образования - Великого Литовского княжества, причем решающее значение в этом процессе имело социально-экономическое и политическое развитие белорусских земель.

Книги Франциска Скорины заложили основу для нормирования белорусского литературного языка, заложили основу формирования культуры белорусской народности.

Говоря о социально-культурном развитии белорусских земель, было бы логичным остановиться на содержании понятий «Белая Русь» и «белорусы». В эпоху Древнерусского государства все население восточнославянского региона носило общее название - «русские», а территория - «Русь». Впервые термин «Белая Русь» встречается с конца XIV в. в отношении к Полоцкой земле, позже он распространился на белорусское Подвинье и Поднепровье, а затем и на центральную и западную часть белорусских земель. Термины «Белая Русь» и «белорусы» на протяжении нескольких веков сосуществовали с названиями «Русь» и «русские» и довольно часто выступали как тождественные понятия. В частности, для Франциска Скорины содержание понятий «Русь» и «русский» имело не только общее, восточнославянское, но и особенное, западнорусское (белорусское) значение.

Белорусские земли и сами белорусы в документах рассматриваемой эпохи нередко фигурировали также и под названиями «Литва» и «литовцы» или «литвины», поскольку помимо национально-этнического эти термины имели и государственно-территориальный смысл: так называли жителей Великого Литовского княжества независимо от их происхождения.

Философские воззрения Франциска Скорины были тесно связаны с религиозными его взглядами. В предисловиях и комментариях к религиозным изданиям Скорина проявил себя как философ, мыслитель, придерживавшийся просветительской позиции западноевропейских ученых-гуманистов. Он выступал за образование народа и призывал к освоению грамоты и навыков письма [3]. Будучи патриотом Великого Литовского княжества, родившимся и выросшим на полоцких землях, Франциск искренне любил родину и считал, что его взгляды обязан разделять каждый порядочный человек.

Патриотизм как высшая добродетель

Одной из особенностей гуманистического мировоззрения Скорины является его глубокий патриотизм. Скорину по праву можно считать основоположником национально-патриотической традиции в истории белорусской культуры и общественной мысли [8]. Для Франциска Скорины интересы своего народа и Отечества были несколько выше религиозных интересов и конфессиональных притязаний, чувство долга перед Родиной и «братьями русью, людьми посполитыми» у него гораздо сильнее, чем религиозное благочестие. Свою собственную деятельность Скорина также рассматривал, прежде всего, как служение общественному благу, как выполнение своего долга перед народом, «братьями русью» и родиной [10, с. 24].

Перу патриота Франциска Скорины принадлежит самый возвышенный в белорусской истории, гениально простой гимн любви к Отечеству: «Понеже от прирожения звери, ходящие в пустыни, знают ямы своя; птицы, летающие по воздуху, ведают гнезда своя; рыбы, плывающие по морю и в реках, чуют вири своя; пчелы и тым подобная боронять ульев своих, - тако ж и люди, и где зродилися и ускормлены суть по Бозе, к тому месту великую ласку имають»[7].

Относясь к библейским текстам, как к несущим корни мудрости основам жизни, ученый был убежден, что его тексты будут способствовать распространению точки зрения просветителя-печатника, заботившегося о воспитании личности, организации общества и установления благополучной мирной жизни на земле.

Врачевание человеческого духа

Философско-этические взгляды Франциска Скорины заслуживают отдельного рассмотрения. Будучи доктором медицины, молодой Скорина в

первые годы деятельности занимался медицинской практикой, врачеванием тела, однако со временем убедился в том, что во врачевании в большей степени нуждается человеческий дух. Будучи «в лекарских науках доктором», Франциск Скорина предпочел профессии врача миссию просветителя и морального проповедника, посвятив себя служению «посполитому, доброму», «размножению мудрости, умения, ...разуму и науки» [10, с. 24].

Особенно ценным было стремление ученого, философа при помощи Библии обосновать этические идеи эпохи Возрождения. Существенной особенностью творчества мыслителя является соединение библейско-христианская этики с этическими идеями античной философии, которая преобразуется в соответствии с духовными запросами эпохи Возрождения, а также с актуальными социально-политическими и национально-культурными направлениями развития белорусского, украинского и русского народов - трех братских народов, от имени которых выступал Ф. Скорина.

Мыслитель утверждает самоценность человеческой жизни, его земного бытия, не отвергая в то же время и веры в потустороннюю жизнь. Этика Скорины ориентирует человека преимущественно на реальную, практическую, общественно полезную жизнь, служение народу, овладение знаниями, постоянное интеллектуально-нравственное совершенствование, «абы научившись мудрости» люди «добре жили на свете». «Без мудрости и без добрых обычаев,- утверждает Скорина, - не ест мощно, почстиве жити людем посполите на земли» [10, с. 20]. Вслед за Аристотелем, белорусский мыслитель утверждает, что праведная земная жизнь невозможна без знаний и совершенной нравственности.

Большой воспитывающий интерес для сегодняшнего дня представляют рассуждения Скорины о смысле жизни и высшем благе. В предисловии к Притчам Соломоновым Скорина утверждает, что главное предназначение человека заключается в совершенной земной жизни. Для него высшее благо -

благо земное, интеллектуально насыщенная, нравственно совершенная и общественно полезная жизнь на земле. Включает она сначала служение людям, а потом уже богу, или если сказать точнее - служение богу посредством служения людям. Ф. Скорину интересует человек, его духовный мир, интеллект, нравственность, общественное предназначение.

Процесс познания мыслитель характеризует как на одну из существенных функций духовной природы человека, опирающуюся на ярко выраженный интеллектуализм, культ знания. Человека Скорина рассматривает в трех измерениях: как существо разумное, нравственное и общественное. Основной постулат естественного нравственного закона, выводимого мыслителем из разума, формулируется следующим образом: поступай со всеми так, как бы ты хотел, чтобы поступали с тобой, и не поступай с другими, таким образом, как бы ты не хотел, чтобы поступали с тобой. На этом рациональном нравственном принципе, полагает Скорина, основаны все «писанные» моральные законы. Этим естественным нравственным законом руководствовались и руководствуются люди на протяжении всей истории [10, с. 93]. Глубоко размышляя на эту тему, Ф. Скорина стремится отыскать некий универсальный рационально-нравственный принцип, приемлемый для всех людей независимо от социального положения и религиозной принадлежности, на основе которого можно было бы строить счастливую жизнь.

Опираясь на философские воззрения античных мыслителей, Скорина одной из важнейших задач развития человека видит задачу самопознания. Интеллект и нравственность – вот главные добродетели человека. Интеллектуально-творческое самовыражение Скорина считает одним из наиболее похвальных достоинств, к которым должен стремиться человек. Интеллектуально-творческое наследие - это то, что определяет бессмертие человека в памяти поколений, что обеспечивается его добрыми деяниями,

умом, способностями, служением «пожитку посполитому». Как мы видим, в этом выражено представление мудрого наставника о ценности индивидуального человеческого существования.

Знания на пути к счастью и всеобщему благу

Мудрость, наука, разум, полагает мыслитель, - предпосылки «добрых обычаев» и счастья. Как уже говорилось, философ Ф. Скорина рассматривал знание не только в качестве главной ценности, но и как необходимое условие насыщенной, добродетельной, нравственно прекрасной, счастливой жизни. И как мудрый учитель и проповедник Скорина своей задачей считает - дать людям необходимые знания о добродетельной личной и общественной жизни. Будучи гуманистом-мудрецом, он утверждает один из важнейших принципов, согласно которому истинное достоинство и благородство человека состоят не в происхождении, не в знатности, не в общественном положении и, наконец, не в религиозном рвении, а в таких качествах, как интеллект, моральный облик, способности, благодаря которым он приносит реальную пользу своему народу.

Свою же собственную деятельность Скорина видел в служении общественному благу, выполнении своего долга перед народом, «братьями русью» и родиной [10, с. 24]. Эта мысль подчеркивается им в каждом произведении. Оценивая великий интеллектуальный и духовный вклад Франциска Скорины, роль его литературного наследия, без сомнения следует отметить то обстоятельство, что культурно-просветительская и издательская деятельность Скорины была ориентирована на «людей посполитых русского языка», т.е. на белорусов, украинцев и русских, а стало быть, преимущественно православных [8].

Белорусский просветитель хорошо знал произведения просветителей того времени Иоанна Златоуста и Григория Богослова, на которых он ссылается [2]. Будучи мудрым педагогом-просветителем народа своего,

смотрящим далеко в будущее, Скорина первым начертал для отечественного просвещения образовательную программу «семи свободных наук», которая затем была взята на вооружение братскими школами, развита и усовершенствована профессорами Киево-Могилянской и Славяно-греко-латинской академии и сыграла значительную роль в развитии восточнославянской системы образования, философской мысли, сближении отечественной культуры с культурой Запада.

Таким образом, говоря о важнейших акцентах воспитания подрастающих поколений сегодня, следует констатировать созвучие и идентичность опорных идей и принципов построения стратегии современного воспитания с основными воспитательными идеями педагога-просветителя Франциска Скорины. Это опора в становлении человека на знание и духовность, говоря словами Скорины на «мудрость» и «добрые обычаи». А создает и укрепляет в человеке основы духовности вера, без которой гибнет в человеке все человеческое: любовь к своему краю, уважение к предкам, почитание старших членов семьи, родителей; следование высшим нравственным заповедям и многовековым традициям народа; выполнение главной миссии каждого человека на Земле.

Обращая пристальное внимание на проблемы воспитания поколений сегодня, можно увидеть, что недружественная деятельность многочисленных зарубежных служб направлена никак не на благо развития нашего будущего, нашего подрастающего поколения. Основной упор стратегии работы зарубежных «партнеров» с молодежью изнутри делается на разрыв многовековых связей молодого и старшего поколений нашей страны через забвение и переписывание истории народа, искажение исторических фактов, принижение чувства патриотизма, через глумление над гуманистическими традициями, духовностью, верой и миссией русского народа и пр. [11]. То есть стратегия западных стран направлена на отчуждение поколений, на

разрушение механизма передачи опыта от старших поколений к младшим, с чем напрямую связано образование и воспитание молодежи.

В результате воздействия коллективного Запада на молодежь и взрослое население страны посредством гибридных стратегий «информационной прошивки», сегодня мы наблюдаем постепенное разрушение этого важнейшего механизма передачи опыта поколений. А отсутствие или недостаток исторического и жизненного опыта порождает у молодежи безверие и ненависть, безразличие и бездуховность, ведет к стиранию ценностного набора, характерного для нашего народа в целом, к противостоянию молодых и старших поколений (усугубляется это противостояние еще существующим цифровым разрывом поколений), к разрыву всех духовных скрепов, которые существовали и служили опорой в виде: воспитания патриотизма, веры в светлое начало, установки на созидательный труд, опоры на традиционные семейные ценности, почитания многовековой мудрости и традиций народов.

Великий мыслитель Франциск Скорина в своих произведениях поднимает понятие патриотизма и духовности на уровень высших добродетелей и основной цели воспитания человека. Ценности, духовность - это сущностные стороны любого человека и поэтому нуждаются в развитии и становлении в качестве его гармонизирующей опоры.

Сегодня поиск нравственных основ воспитания и развития личности идет по пути их выявления в многовековых традициях, в мудрых заповедях и в историко-педагогических трактатах. Несомненным является тот факт, что выбор содержательных гармонизирующих приоритетов развития личности лежит в образовательных идеях и системах прошлого и важнейшей задачей воспитания сегодня является проращивание созидательных идей и приоритетов из истории педагогической мысли в современность, в область конкретной

образовательной практики. На наш взгляд, именно в идеях Ф. Скорины четко просматриваются эти приоритеты воспитания и развития личности сегодня.

Итак, Франциск Скорина предстает перед нами как титан всего европейского Возрождения, который не только стал вровень со своими современниками Эразмом Роттердамским или Мартином Лютером, но в чем-то и опередил их. Будучи человеком, тесно связанным со своей классовой средой, ее идейными и культурно-интеллектуальными устремлениями, Скорина не является случайной фигурой в истории культуры, общественной и философской мысли восточнославянских народов. Сегодня мы его видим как идеолога прогрессивных слоев общества, сумевшего заглянуть в историческую перспективу и наметить сущностные моменты воспитания человека и развития общества.

Просветитель Скорина, стоявший у истоков национальной белорусской культуры, является ее символом. В философской и общественно-политической мысли Беларуси он, пожалуй, первым пришел к выводу, что пробуждение национального самосознания тесно связано со становлением и развитием самосознания общечеловеческого, что человек по-настоящему может осознать себя в качестве представителя своего народа, когда он осознает себя и в качестве представителя человечества.

Несомненно, Франциск Скорина - выдающийся деятель белорусской культуры, великий патриот, верный и преданный сын своего народа, основатель белорусского и восточно-славянского книгопечатания, просветитель и создатель основ современного белорусского языка. Книги Франциска Скорины заложили основу для нормирования белорусского литературного языка, заложили основу формирования культуры белорусской народности. Разносторонняя деятельность как ученого-писателя, переводчика и художника, доктора философии и медицины, гуманиста и просветителя Ф. Скорины имеет общеславянское значение и оказывает сегодня значительное

воздействие на развитие русской, белорусской, мировой культуры и образования.

Список литературы

1. Грохольская О.Г. Инновационная траектория развития дидактической системы//Педагогика, т.85, № 4, 2021. – с. 37-46 [Электронный ресурс] - URL [https://www. eLIBRARY.RU](https://www.eLIBRARY.RU) - Грохольская Ольга Глебовна - Список публикаций https://elibrary.ru/author_items.asp
2. Франциск Скорина – биография, личная жизнь, книги, интересные факты из жизни [Электронный ресурс]. - URL <https://fb.ru/article/421395/frantsisk-skorina-biografiya-lichnaya-jizn-knigi-interesnyie-faktyi-iz-jizni>
3. Франциск Скорина - фото, биография, личная жизнь, причина смерти - 24СМИ (24smi.org) [Электронный ресурс]. - URL <https://24smi.org/celebrity/42203-frantsisk-skorina.html>
4. Слюнькова И.Н. Монастыри восточной и западной традиций. Архитектурное наследие. – М., Прогресс-Традиция, 2002. – с. 216. [Электронный ресурс]. - URL <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - М., 1955-1978. - Изд. 2. Т. 1, с. 105.
6. Франциск Скорина (малоизвестные факты биографии). [Электронный ресурс]. - URL <https://www.liveinternet.ru/users/3902194/post459102647/>
7. Орлов В.В. Десять веков белорусской истории (862-1918). [Электронный ресурс] - URL <https://www.libfox.ru/297540-vladimir-orlov-desyat-vekov-belorusskoy-istorii-862-1918-sobytiya-daty-illyustratsii.html>
8. Читать "Франциск Скорина" - Подокшин Семен Александрович - Страница 11 - ЛитМир (litmir.me) [Электронный ресурс] - URL <https://www.litmir.me/br/?b=221351&p=1>
9. Гринблат М.Я. Белорусы. Очерки происхождения и этнической истории. Минск, 1968. – 288 с. [Электронный ресурс] - URL Гринблат М.Я. -

Белорусы. Очерки происхождения и этнической истории | История стран СССР | Книги по истории | Историофил (istoriofil.org.ua) http://istoriofil.org.ua/load/knigi_po_istorii/istorija_stran_sssr/grinblat_m_ja_belorusy_ocherki_proiskhozhdenija_i_ehtnicheskoj_istorii/18-1-0-2535

10. Скарына Францыск. Прадмовы і пасляслоўі. Мінск, 1969. – 238 с. [Электронный ресурс] - URL Электронный каталог - Скарына Францыск - Прадмовы і пасляслоўі - Absopac (bntu.by) <https://elcat.bntu.by/index.php?url=/notices/index/IdNotice:28567/Source:default>

11. Грохольская О.Г. Особенности и риски взаимодействия поколений в условиях мировой нестабильности//Развитие науки и образования в условиях мировой нестабильности // Сборник научных работ 80-й Международной научной конференции Евразийского Научного Объединения (г. Москва, октябрь 2021). № 10 (80), Октябрь, 2021 , ч. 5, с. 321-324. - Москва: ЕНО, 2021.(- 382 с.) - [Электронный ресурс] - URL <https://esa-conference.ru/esa-october-2021-part5.pdf>

© О.Г. Грохольская, 2022

Глава 19.

**ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМЫ “CLEMENCY”
В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ
НА МАТЕРИАЛЕ ПРАВОВЫХ ТЕКСТОВ КАНАДЫ**

Нудельман Мария Александровна

к.ф.н., доцент

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»

Аннотация: В статье на материале канадских правовых текстов XVIII-XXI веков в диахроническом аспекте рассмотрена семантика лексемы “clemency”, которая репрезентирует концептуальную доминанту «освобождение от наказания». Исследование выполнено в русле корпусной лингвистики, применены методы сплошной выборки и семантической систематизации. Приведенные в работе примеры обнаруживают использование в правовых текстах как словарных, так и контекстуальных значений изучаемой лексемы “clemency”, предпринята попытка их систематизации. Сделан вывод о том, что появившиеся контекстуальные значения намечают перспективу дальнейшего развития семантики этой лексемы.

Ключевые слова: концепт, правовой текст, лексема, семантика, концептуальная доминанта, освобождение от наказания

**THE SEMANTIC CHANGE OF THE LEXEME “CLEMENCY”
IN DIACHRONIC ASPECT BASED ON THE MATERIAL OF CANADIAN
LEGAL TEXTS**

Nudelman Maria Alexandrovna

Abstract: In the article the semantics of the lexeme “clemency” is considered on the material of Canadian legal texts of the XVIII-XXIst centuries. This lexeme represents the conceptual dominant “remission”. The research is carried out on the basis of corpus linguistics. The methods of continuous sampling and semantic systematization have been used here. The given examples illustrate the usage of not only dictionary, but also contextual meanings of the lexeme “clemency”; there is an attempt to systematize them. In conclusion the author guesses that those contextual meanings show the prospect of the further semantic development of the analyzed lexeme.

Key words: concept, legal text, lexeme, semantics, conceptual dominant, clemency

Концептом принято называть единицу, имеющую как когнитивную, так и языковую структуру. Это понятие прочно закрепилось в языкознании в конце 1990-х годов, являясь, по сути, базовым термином для научно-лингвистического описания отражения мира в языке. А.Ю. Коровина полагает, что лингвокультурный концепт - это единица коллективного и индивидуального знания, культурно маркированная и имеющая языковое выражение [1, с. 103]. Л.Х. Самситова и Г.М. Байназарова склоняются к тому, что концепты, складываясь на основе личного и культурного опыта, являются духовным наследием в сознании народа, результатом познания окружающего мира, отражающим языковую картину и национальный менталитет [2, с. 1376].

Многообразие лингвокультурных концептов в концептосфере языка дает возможность обратиться к исследованию самых разных областей человеческой деятельности и способам их вербализации. Исследуя правовые тексты Канады, мы остановили свой выбор на изучении концептуальной доминанты «освобождение от наказания», ведь необходимость отбывания

наказания преступником за совершенное правонарушение редко ставится под сомнение в современном обществе. Однако наряду с неотвратимостью наказания в человеческом сознании существуют особые лингвокультурные концепты: помилование, сострадание и справедливость [3], [4], [5]. Понятие «освобождение от наказания», непосредственно связанное с упомянутыми концептами, мы предлагаем называть концептуальной доминантой, т.е. базовой чертой выражения мысли в языке, служащей основой для формирования дальнейших знаний о мире [6, с. 149].

Использование технологий корпусной лингвистики – раздела компьютерной лингвистики, занимающейся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий – стало возможным относительно недавно [7, с. 5]. Основной характеристикой корпуса, отличающей его от простых коллекций текстов, является присутствие дополнительной информации о свойствах входящих в него текстов (разметки, или аннотации) [8]. Считаем необходимым отметить, что свое исследование мы также проводим в русле корпусной лингвистики, так как обращаемся к правовым текстам Канады, начиная с XVIII века, формируя корпус первого порядка по принципу принадлежности текстов к области юриспруденции. При этом мы признаем, что каким бы ни был корпус, он всегда является отражением языковой стихии, в реальной устной речи всегда найдутся единицы, не вошедшие в корпус [9, с. 13].

Целесообразно сделать ряд предварительных замечаний по методике анализа ядерных лексем, представляющих это понятие. По мнению З.И. Комаровой, лингвостатистический метод является совокупностью статистических методик, приёмов и процедур, которые применяются для получения количественных данных о языковых явлениях, для того, чтобы раскрыть статистические закономерности функционирования единиц языка и

речи, а также для установления статистических закономерностей построения текстов [10, с. 574]. В соответствии с целью нашего исследования методика лингвостатистического анализа подверглась следующей модификации: первый этап процедуры заключается в составлении списка ядерных лексем, представляющих концептуальную доминанту в языке. На втором этапе необходимо рассмотреть семантическое наполнение каждой лексемы с целью выделения тех значений, которые можно положить в основу содержания концептуальной доминанты. Таким образом, мы используем семантико-систематизирующий метод анализа ядерных лексем, представляющих концептуальную доминанту языка [11, с. 88]. Задача же данной статьи - проследить развитие семантики лексемы “clemency”, являющейся вариантом языковой репрезентации концептуальной доминанты «освобождение от наказания», на примере канадских правовых текстов XVIII-XXI веков.

Как явствует из словарных дефиниций, освобождение от наказания в канадском варианте английского языка может быть выражено в том числе лексемой “clemency” [12]. Согласно лексикографическим источникам, содержащим этимологические комментарии относительно возникновения данной лексемы в английском языке, появление слова “clemency” отмечается в 1550-х годах от латинского слова *clementia* в значении «мягкость, спокойствие во время проявления власти» [13, р. 79]. Оно также является производным от основы “clemens” со значением «кроткий, спокойный» [14].

Методом сплошной выборки из корпуса правовых текстов Канады XVIII-XIX веков, содержащего более 137800 колониальных и федеральных правительственных документов, был осуществлен отбор 1235 текстов, где употреблялась лексема “clemency”. Среди её словарных значений мы встретили следующие значения:

- акт прощения или снисхождения [15] в официальных отчетах о дебатах в Палатах парламента Доминиона Канады 1883 года;

*The punishment may be trivial, and we know that excuses may be advances appealing to the **clemency** of the court. Therefore, I think the consequences of a branch of the law should not be left so uncertain, or to the discretion of the court [16, p. 1307].*

- решение не наказывать кого-либо строго, принятое каким-либо авторитетным лицом [17, р. 152], содержащееся в тексте Общего указателя журналов Палат парламента Доминиона Канады и сессионных документов парламента с 1877 по 1890 годы;

*... the time has come when Her Majesty's **clemency** may without injury to the interests of the United Kingdom be extended to those persons who are now imprisoned in Ireland charged with political offences only, and the inestimable blessing of personal liberty restored to them, 307 [18, p. 4].*

- милость [19].

*Debarred from redress on their legal rights, the minority then had recourse to another form of appeal which had been suggested, and which, during the consideration of the appeal in the Barrett case, had been referred to as applicable to the question – that was the power of appealing to the Federal Government for **clemency** and for redress (из официального отчета о дебатах в Палатах парламента Доминиона Канады 1895 года) [20, р. 8-9].*

К контекстуальным значениям лексемы “**clemency**”, нашедшим свое отражение в отобранных нами канадских правовых текстах XVIII-XIX веков, отнесем следующие:

- королевское помилование;

*The Attorney-general further said, that he regretted exceedingly that some had succeeded in escaping to the United States who well deserved to be substituted for these prisoners, as objects for the extreme penalty of the law, but that he knew of no circumstances in their cases in extenuation of guilt which would warrant him in recommending them as proper objects of royal **clemency** (из Акта возвращения к*

рассмотрению обращений Палаты общин 1838 года – законодательство Верхней Канады) [21, р. 11].

- помилование главой исполнительной власти;

*The executive **clemency** is evoked and its exercise is necessary, for it is felt that the law ought not to be put in force. This should not be the case. In the same connection, there is another matter of great importance in the administration of the law* (протокол дебатов Палаты общин Доминиона Канады, датированный 1876 годом) [22, р. 206].

- помилование, данное правительством;

*The remainder, the Lieutenant-Governor thinks, must, in deference to the views of Her majesty's Government, remain for the present in a great degree unmolested; and although by the mildness of this proceeding, sincere penitence, amendment and gratitude may not in many cases be secured, it is sufficient for a strong and merciful Government to know that its **clemency** is deserving of such return* [21, р. 12].

- помилование, дарованное лицом королевских кровей;

*The feeling of the people of the Province of Quebec was that the **clemency** of the Crown should have been exercised more fully in the case. They felt, however, that the Government upon that occasion did their duty* (протокол дебатов Палаты общин Доминиона Канады, прошедших в 1875 году) [23, р. 618].

- помилование, данное комиссаром;

*Any forbearance, any **clemency** on the part of the Commissioners of Public Lands, the proprietors have no reason to hope for or to expect. And I would point out to your Excellency that section 11 of this Act now under consideration arms him with power to seize the lands of an unfortunate lunatic whose income barely enables him to be supported to the Provincial Asylum at Nova Scotia* (из деловой переписки 1876 года, касающейся законодательного регулирования вопросов землепользования) [24, р. 15-16].

- милость, проявленная кредиторами;

*My experience as a business man, and all my knowledge in this respect, points out this one fact to me; that all this tyranny and extraordinary oppression, of which we hear so much in the House occasionally, as exercised on the poor debtor are something which exists in the imagination, more than in reality, was to the credit of the business men of this country, and the change sheets of Dun, Wiman & Co., of Bradstreet, and of any other mercantile agency, reveal the fact – that over and over again, men, who has been unfortunate in business, have compromised with their creditors; have had **clemency** shown them by their creditors; have fallen into an unfortunate position again in two or three years; have again been permitted to go on; and for the third time, have received the same amount of **clemency** (официальные отчеты о дебатах Палаты общин Доминиона Канады 1883 года) [25, p. 122].*

- акт милосердия;

*I ask for all the documents to be laid before the House, because I see in the letter of His Excellency the Governor General a reference to some documents which are not before us; also, there is a sad rumour – it is more than a rumour – circulating among the public that the papers conveying the Act of **Clemency**, so called, by His Excellency, reached Manitoba after the time appointed for the execution (из протокола дебатов Палаты общин Доминиона Канады, прошедших в 1875 году) [23, p. 23].*

Количество современных правовых текстов Канады, отобранных нами в корпус первого порядка для изучения, составило 144926. Среди них как законы и подзаконные акты, так и материалы судебной практики XX-XXI веков. Лексема “clemency” присутствует всего в 2900 текстах корпуса первого порядка. Исследование показало, что данная лексема находит своё отражение в виде следующих словарных значений:

- акт прощения или снисхождения;

*In 1983, the applicant was sentenced to death in Montana after pleading guilty to charges of aggravated kidnapping and homicide. The applicant sought, unsuccessfully, to reverse the death penalty sentence. In 1999, the Canadian Consul General wrote to the Governor of Montana requesting that he consider granting **clemency** to the applicant* (из материалов дела гражданина Канады Рональда А. Смита против генерального прокурора, Министерства иностранных дел и международной торговли Канады, 1991 год) [26].

- решение не наказывать кого-либо строго, принятое каким-либо авторитетным лицом;

*In the result, appellant's total sentence would be reduced from 21 months to 13 months. I believe a total sentence of that magnitude is fit and appropriate in this case. It ought adequately to accommodate the public's interest in protecting appellant's family from him, while perhaps motivating the appellant, by an added measure of **clemency**, to make some effort to change his ways* (апелляционный иск канадца Джона К. Кавапита о сокращении срока тюремного заключения) [27].

- милость.

*Whalen's record does not, of course, call for **clemency**. Nor is deterrence, general and individual, to be ignored in sentencing for shoplifting. However it is manifest, in my view, that a prison sentence of more than three years for thefts for consumption of food having a total value of \$131.16 is unreasonably harsh. Such sentence seems to me to violate the "totality principle": when consecutive prison terms are imposed, the total of such terms should not be disproportionate to the overall culpability of the accused, even though the individual terms may be proper standing alone* (из материалов дела гражданина Канады Дж. Уэлена о сокращении срока тюремного заключения по совокупности приговоров, 1991 год) [28].

Кроме соответствующих словарных значений лексемы “clemency”, в корпусе канадских правовых текстов нами были обнаружены такие контекстуальные значения этой лексемы, как:

- королевское помилование;

*As to the second Interrogatory, we think it is clear that the phrase “punishment adjudged” in s. 1078 of the Criminal Code does not describe a punishment reduced by an act of the royal **clemency** but is intended to designate the punishment nominated by the original sentence* (материалы судебного разбирательства по делу канадского гражданина И. Брауна в Верховном суде Канады, 1946 год) [29].

- помилование главой исполнительной власти;

*The learned trial judge, discussing the duty of the jury to arrive at a fair and just conclusion, warned them that sympathy ought not to be a factor in their deliberations and went on to call their attention to the fact that sympathy might have a place in a consideration of executive **clemency*** (из протокола судебного заседания по делу Дональда К. Катро в Верховном суде Канады, 1955 год) [30].

- помилование присяжными заседателями;

*He acknowledged that he had not been residing permanently in Canada and had been living in Qatar since the 1990s. He acknowledged that he had made foolish mistakes because he wanted to protect his family. He stated that he did not wish to cheat or take advantage of the situation; he asked for **clemency** from the panel because he wanted his family to stay together* (материалы судебного разбирательства по иску семьи Берра из Катара к Министерству общественной безопасности Канады, 2011 год) [31].

- снисходительность, проявленная отделом по рассмотрению иммиграционных апелляций;

*By extending the Immigration Appeal Division’s **clemency** for another three-year period, I want the appellant to know clearly that the Division expects that she will not commit further offences. If she does continue to commit offences, no matter how minor in nature, they will most likely not be looked upon favourably by the*

Immigration Appeal Division (по материалам дела Шафиры Шах против Министерства общественной безопасности Канады, 2005 год) [32].

- условное помилование;

... (6) *the relative **clemency** of the Islamic court, which only imposed on her a fine of RM 500, in view of the seriousness of the acts alleged against her and the warning which she had already been given; in this regard, it was further noted that the female applicant was unable to provide evidence that she actually paid such a fine. In short, the Board considered that the female applicant was exaggerating in order to improve her story, lacked frankness in her replies and repeatedly contradicted herself* (из материалов дела по иску К.Ч. Хан к Министерству гражданства и иммиграции Канады, 2005 год) [33].

- акт милосердия;

*A release from prison, pursuant to a valid act of **clemency**, necessarily involves a remission, total or partial, of the punishment awarded, but we see no reason to think that the assumption alluded to above on which the Canadian practice has been based is not well grounded* (комментарии Верховного суда Канады о порядке рассмотрения ходатайств о помиловании, 1933 год) [34].

- ходатайство о помиловании конкретного лица.

*With respect to a possible application to the Governor of Florida for **clemency**, the Board accepted Ms. Harvey's uncontroverted evidence that such applications are ordinarily only considered once an offender has served the majority of his or her sentence. In these circumstances, the Board's finding that this was not a realistic avenue of recourse for Ms. Harvey was one that was reasonably open to it on the record before it* (из материалов судебного разбирательства гражданки США Дениз Харви и Министерства гражданства и иммиграции Канады, 2013 год) [35].

Проанализируем динамику развития значений лексемы “*clemency*”, способной передать концептуальную доминанту «освобождение от

наказания» в канадских правовых текстах XVIII-XXI веков. Как видно из приведенных примеров, устойчивыми словарными значениями лексемы “clemency” в правовых текстах Канады являются такие значения, как:

- акт прощения или снисхождения;
- решение не наказывать кого-либо строго, принятое каким-либо авторитетным лицом;
- милость.

Что касается контекстуальных значений лексемы “clemency”, обнаруженных нами в процессе исследования корпуса, то в правовых текстах Канады XVIII-XIX веков нам встретились следующие значения:

- королевское помилование;
- помилование главой исполнительной власти;
- помилование, данное правительством;
- помилование, дарованное лицом королевских кровей;
- помилование, данное комиссаром;
- милость, проявленная кредиторами;
- акт милосердия.

В современных правовых текстах канадского варианта английского языка наблюдаются такие контекстуальные значения рассматриваемой лексемы, как:

- королевское помилование;
- помилование главой исполнительной власти;
- помилование присяжными заседателями;
- снисходительность, проявленная отделом по рассмотрению иммиграционных апелляций;
- условное помилование;
- акт милосердия;
- ходатайство о помиловании конкретного лица.

Необходимо отметить, что некоторые из контекстуальных значений лексемы “clemency” демонстрируют высокую степень устойчивости в диахроническом аспекте, это:

- королевское помилование;
- помилование главой исполнительной власти;
- акт милосердия.

Оставшиеся контекстуальные значения данной лексемы, обнаруженные в канадских правовых текстах XVIII-XIX веков, предлагается разбить на два слота:

- помилование, данное уполномоченным органом власти или лицом (правительством, комиссаром, лицом королевских кровей);
- милость, проявленная кредиторами.

В данных слотах ключевыми образами являются как действие, так и чувства (отношение к осужденному).

Современные контекстуальные значения лексемы “clemency”, встретившиеся нам в отобранном корпусе правовых текстов, отобразим в виде следующих слотов:

- помилование, данное уполномоченным органом власти или лицом (присяжными заседателями);
- снисходительность, проявленная каким-либо органом власти (отделом по рассмотрению иммиграционных апелляций);
- условное помилование, то есть условное освобождение заключенного из места заключения до окончания законного срока, обычно при условии хорошего поведения;
- ходатайство о помиловании конкретного лица.

Представленные слоты содержат такие образы, как действие, чувства (отношение к осужденному) и документ.

Мы не утверждаем, что приведённый перечень значений лексемы “clemency”, встретившихся в правовых текстах канадского варианта

английского языка, является исчерпывающим, так как возможное расширение поиска не исключает появление дополнительных контекстуальных значений. Появившиеся контекстуальные значения, перечисленные выше, не отражены в словаре и намечают работу по усовершенствованию словаря в перспективе дальнейшего развития семантики этой лексемы при экспликации концептуальной доминанты «освобождение от наказания» в правовых текстах Канады. Таким образом, лексема “clemency” способна своей семантикой выразить изучаемую концептуальную доминанту в канадском варианте английского языка, но является не единственным вариантом ее выражения.

Список литературы

1. Коровина А.Ю. Лингвокультурный концепт “superiority”: понятийные характеристики // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2012. - С. 103-106.
2. Самситова Л.Х., Байназарова Г.М. Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация // Вестник Башкирского университета, 2014. - Т. 19. - №4. – С. 1373-1378.
3. Макерова С.Р., Хизик Э.И. Концепт «справедливость» в английской и русской лингвокультурах // Вестник Адыгейского государственного университета, 2018. - №3. – С. 70-73.
4. Эрдынеева К.Г. Концептосфера «сострадание» как отражение диалога Запада (позитивная психология) и Востока (буддизм) // Вестник Читинского государственного университета, 2012. - №3 (82). – С. 90-95.
5. Парфененко Е.Н., Попова Л.Г., Нифанова Т.С. — Лексико-семантическая репрезентация периферии понятийного компонента концепта «помилование» в английском и русском языках // Litera. – 2020. – № 6. – С. 124 - 131. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.6.33202 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33202

6. Нудельман М.А. Современное состояние семантического наполнения лексем, представляющих концептуальную доминанту «освобождение от наказания» в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2012. - №7 (18): в 2-х ч. - Ч. I. - С. 149-155.
7. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: учебник для студентов направления «Лингвистика». - 2-е изд. – СПб.: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2013. – 148 с.
8. Москвина Т.Н. Методы и подходы корпусной лингвистики в исследованиях семантики диалектной лексики // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: «Академия Естествознания», 2014. – № 6. – С. 1269. E-library.
9. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. – Прага, 2014. – 230 с.
10. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта, 2014. – 820 с.
11. Нудельман М.А. Концептуальная доминанта «освобождение от наказания»: опыт использования семантико-систематизирующего метода анализа ядерных лексем // Исследования в контексте профессиональной коммуникации: коллективная монография; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамбовский гос. университет им. Г.Р. Державина» [отв. ред. О.А. Дронова]. - Тамбов: изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 87-102.
12. Collins Canadian Dictionary and Thesaurus. Toronto: HarperCollins Publishers, 2011. 992 p.
13. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology edited by T.F. Hoad. Oxford: Oxford University Press, 2011. 576 p.

14. Douglas Harper. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]: <https://www.etymonline.com/word/clemency>

15. Webster's Legal Dictionary. [Электронный ресурс]: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/clemency#legalDictionary>

16. Official reports of the debates of the House of Commons of the Dominion of Canada: first session, fifth Parliament ... comprising the period from the twentieth day of April to the twenty-fifth day of May, 1883, Ottawa: MacLean, Roger, 1883; 750 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_07186_1_2/369

17. Collins Canadian Paperback Dictionary. HarperCollins Publishers, 2010. 970 p.

18. General index to the journals of the House of Commons of the Dominion of Canada and of the sessional papers of Parliament, from 1877 to 1890, inclusive / by Wm. C. Bowles Ottawa: B. Chamberlin, 1891; 948 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_02232/2

19. Dictionary.com, LLC. [Электронный ресурс]: <http://www.dictionary.com/browse/clemency?s=t>

20. Official report of the debates of the House of Commons of the Dominion of Canada: fifth session, seventh Parliament ... comprising the period from the eighteenth day of April to the tenth day of June, inclusive Ottawa: S.E. Dawson, 1895, 1301 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_07186_13_1/1

21. Upper Canada: return to addresses of the Honourable the House of Commons, dated 8 & 21 May and 8 June 1838, for copy of instructions to the Lieutenant-Governor of Upper Canada, relative to proceedings against persons recently arrested in that Province extract of a despatch from the Lieutenant-Governor of Upper Canada, relative to the disposal of the prisoners convicted of treason in that province copies of the several acts of the Legislature of Upper

Canada in the last session, for the preservation of the peace, and for the trial of persons charged with insurrection and revolt against the government of the province, stating the dates on which the several bills received the royal sanction [London: HMSO, 1838]; 31 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_01145/14

22. Debates of the House of Commons, of the Dominion of Canada: third session, third Parliament Ottawa: Maclean, Roger, 1876; 1254 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_07185_2/2

23. Debates of the House of Commons, of the Dominion of Canada, session 1875 Ottawa: C.W. Mitchell, 1875; 1169 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_07185_1/71

24. Further correspondence relative to the land tenure question: in continuation of [C.-1487], April, 1876 London: G.E. Eyre and W. Spottiswoode, 1881; 59 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_02223/2

25. Official reports of the debates of the House of Commons of the Dominion of Canada: first session, fifth Parliament ... comprising the period from the eighth day of February to the nineteenth day of April, 1883, Ottawa: MacLean, Roger, 1883; 836 p. [Электронный ресурс]: https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_07186_1_2/569

26. Smith v. Canada (Attorney General), [2010] 1 FCR 3, 2009 FC 228 (CanLII) [Электронный ресурс]: <https://www.canlii.org/en/ca/fct/doc/2009/2009fc228/2009fc228.html?searchUrlHash=AAAAAQA5U21pdGggdi4gQ2FuYWwRhIChBdHRvcn5leSBHZW5lcmFsKSwgWzIwMTBdIDEgRkNSIDMsIDIwMDkgAAAAAAAE&resultIndex=1>

27. R. v. Kawapit, 1991 CanLII 2961 (QC CA) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/qc/qcca/doc/1991/1991canlii2961/1991canlii2961.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

28. R. v. Whalen, 1991 CanLII 2924 (QC CA) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/qc/qcca/doc/1991/1991canlii2924/1991canlii2924.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

29. In re Fred Brown, [1947] SCR 83, 1946 CanLII 48 (SCC) [Электронный ресурс]: <https://www.canlii.org/en/ca/scc/doc/1946/1946canlii48/1946canlii48.html>

30. Cathro v. The Queen, [1956] SCR 101, 1955 CanLII 46 (SCC) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/ca/scc/doc/1955/1955canlii46/1955canlii46.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

31. Berra v. Canada (Public Safety and Emergency Preparedness), 2011 CanLII 95409 (CA IRB) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/ca/irb/doc/2011/2011canlii95409/2011canlii95409.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

32. Canada (Public Safety and Emergency Preparedness) v. Shah, 2005 CanLII 62119 (CA IRB) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/ca/irb/doc/2005/2005canlii62119/2005canlii62119.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

33. Hng v. Canada (Minister of Citizenship and Immigration), 2005 FC 231 (CanLII) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/ca/fct/doc/2005/2005fc231/2005fc231.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

34. Reference as to the effect of the Exercise by His Excellency the Governor General of the Royal Prerogative of Mercy upon Deportation Proceedings, [1933] SCR 269, 1933 CanLII 40 (SCC) [Электронный ресурс]: <http://www.canlii.org/en/ca/scc/doc/1933/1933canlii40/1933canlii40.html?searchUrlHash=AAAAAQAIY2xlbWVuY3kAAAAAAQ>

35. Canada (Citizenship and Immigration) v. Harvey, 2013 FC 717 (CanLII) [Электронный ресурс]: <https://www.canlii.org/en/ca/fct/doc/2013/2013fc717/2013fc717.html?searchUrlHash=AAAAQA1Q2FuYWRhIChDaXRpemVuc2hpcCBhbmQgSW1taWdyYXRpb24pIHVuIEhhcnZleSwgMjAxMyAAAAAAQ&resultIndex=1>

УДК 37.044

Глава 20.
**ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА КИЧУА
НА КУЛЬТУРНОЕ УКРЕПЛЕНИЕ НАРОДОВ ЭКВАДОРА**

Чанго Андранго Диана Валерия

PhD, профессор

Межкультурный университет коренных
национальностей и народов «Amawtay Wasi»

Аннотация. В данной статье изучается, как язык кичуа влияет на культурное укрепление народов Эквадора в данный момент, проводится оценка вклада языка в историю и культурное наследие народов Эквадора и его роли в формировании национальных ценностей с целью выявления интереса к языку.

Ключевые слова: кичва, испанский язык, коммуникативный обмен, образование.

**INFLUENCE OF THE KICHUA LANGUAGE ON THE CULTURAL
STRENGTHENING OF THE PEOPLES OF ECUADOR**

Chango Andrango Diana Valeria

Abstract. This article examines how the Quichua language affects the cultural strengthening of the peoples of Ecuador at the moment, assesses the contribution of the language to the history and cultural heritage of the peoples of

Ecuador and its role in the formation of national values in order to identify interest in the language.

Key words: Kichwa, Spanish language, communicative exchange, education.

Цель данной работы – изучение языка кичуа с целью выявления его культурного и национального значения для народов Эквадора, что будет способствовать межкультурному общению между коренными народностями страны и национальным эквадорским обществом и укреплению уз единства и национального братства. Чтобы построить многоязычное общество, необходимо оценить вклад языка в историю и культурное наследие, и тем самым сформировать национальную идентичность и единство. Объекты исследования: языки кичуа и испанский язык в повседневном общении.

Конституция Эквадора признает наличие коренных национальностей на своей территории, и, следовательно, страна является межкультурной и многоязычной, поощряет межкультурные и плюралистические процессы в системе образования и дополняет их преподаванием и изучением языка предков посредством включения в учебную программу. Министерство образования Эквадора соблюдает правила преподавания и изучения языка кичуа, под этим подразумевается признание, уважение и укрепление языка посредством развития культурного самовыражения и языкового разнообразия в Эквадоре.

Эквадор является межкультурным государством, которое признает всё население страны, и эта новая реальность позволяет переоценить культуру, ее богатство. Новая конституционно-правовая база и инструменты планирования определяют фундаментальную роль системы образования в продвижении и укреплении знаний об окружающей среде. В частности при изучении языка необходимо знать о прошлом и настоящем культурном развитии Эквадора, этому будет способствовать изучение языков народов страны. Изучая языки

Эквадора, перед обучающимися открывается возможность изучать не только язык, но, прежде всего, понять культурный контекст. В данном случае это будет способствовать развитию обучения, которое позиционирует национальную идентичность, с помощью этого будет сформировано межкультурное взаимодействие, что позволит вести диалог, который усиливает трансформацию образования, оставляя позади культурное отчуждение. Также это будет способствовать увеличению количества исследований о способах и методах преподавания языка.

Кичва в Эквадоре – это язык, который распространился в 15 веке с экспансией инков и поддерживался различными языками, существовавшими в то время среди интервентов. После прибытия испанцев именно этот язык использовался для евангелизации коренных жителей Сьерры и части Амазонки, однако он до сих пор сохранился только как форма общения внутри семей и общин.

Важно отметить, что в Латинской Америке, где есть репрезентативное население кичуа, был внесен весомый вклад в сохранение этого языка. Государством были предприняты действия по поддержке социальных требований коренных народов, в этом контексте Эквадор был одним из первых государств, институционализировавших системы двуязычного образования для коренных национальностей и народов.

В настоящее время Политическая конституция Эквадора устанавливает в ст. 2, что: «...испанский язык является официальным языком Эквадора, испанский кичуа и шуар являются официальными языками Эквадора, шуар являются официальными языками межкультурных отношений, другие языки предков являются официальными для коренных народов в районах их проживания и на условиях, установленных законом, государство уважает и поощряет их сохранение и использование».

Конституционные положения свидетельствуют не только о важности языка, но и о конкретном существовании шестнадцати коренных народов и

четырнадцать коренных национальностей. Межкультурный подход направлен на поощрение взаимодействия культур и изучение языка кичуа. В испанском языке есть термины из языка кичуа, которые позволяют нам в базовой и непреднамеренной форме иметь слова, которые уже являются частью повседневной жизни общества. В настоящее время учебный процесс состоит в том, чтобы ознакомить учащихся с существованием и использованием терминов языка, рассказать о его богатстве, что позволяет применять полученные знания в жизни. Национальность кичуа состоит из шестнадцати народов, проживающих в основном в Межандийском регионе, на севере Межандийского региона и на севере Амазонии. Однако необходимо выделить многочисленное население мигрантов, которое интегрировано в основные города Эквадора, такие как Кито, Гуаякиль, Куэнка и Кито, Гуаякиль, Куэнка и Галапагосы, формируя все больше межкультурных социальных сценариев. Подход к преподаванию языка основан на единой методике, которая устанавливает сходство в письме и чтении. Эквадорский кичва имеет диалектные различия, присущие каждому региону, такое преподавание и обучение является динамичным, изменяющимся и гибким, обязанность учителя – изучать, обогащать и ценить эти различия в процессе изучения языка.

Языка Кичва, как и другие родственные языки, является агглютинативным. Это означает, что к базовому слову (корневому слову) можно добавить одну или несколько частиц, которые дают дополнительные значения, эти частицы называются связанными морфемами, потому что они находятся рядом с корнем. Характеристика языка является основным элементом, он может применяться в межкультурных отношениях, методологический процесс позволяет создать социальные преобразования, визуализировать важные идеи, которые побуждают к действию, и в свою очередь преобразуются в знания, которыми можно поделиться с другими.

Кроме того, обучение элементам, составляющим язык, будет способствовать развитию коммуникативной компетенции, лингвистические навыки при правильном использовании языка кичва позволят обучающимся понимать тексты и делиться этими знаниями с другими. Это позволит демократизировать знания и даст возможность каждому участвовать в жизни эквадорского общества в качестве активного субъекта.

Каждый учитель должен следовать следующим элементам, которые представляют собой руководящие принципы и направления:

- важность языка как части истории и наследия человечества;
- богатство знаний, разработанных, накопленных и переданных на протяжении тысячелетий людьми, которые научились сосуществовать с природой и выживать в определенных экосистемах.

В настоящее время двуязычное образование называют межкультурным. С помощью межкультурного образования предполагается создать предложение, обеспечивающее решение основных потребностей в обучении учащихся, наиболее часто используемым языком которых является язык, отличный от доминирующего. Преподавание и изучение языка кичва в рамках инклюзивного образования предполагает, что все молодые люди и взрослые учатся вместе, независимо от происхождения, личных, социальных или культурных условий, включая тех, кто имеет неспособность к обучению или инвалидность. Каждый обучающийся имеет равные возможности на участие в инклюзивном образовании, все получают пользу от образования, адаптированного к их потребностям.

Контакт испанского языка с другими языками, в частности с кичуа в Америке, возник в результате завоевания через навязывание испанского языка в различные исторические моменты, и в зависимости от завоеванных местностей. В таком смысле испанский язык страдает от вариаций и характерных особенностей межкультурной коммуникации. В данной работе

мы рассматриваем контактирующие языки (испанский и кичуа) с двух точек зрения. Первая, называемая испанизация, заключается во влиянии испанского языка на родные языки, а вторая, называемая криолизация, представляет собой антропологическую лингвистику, которая приводит к интеграции таких языковых явлений, как заимствования.

Одним из изменений, спровоцированных контактом между кичуа и испанским, в исследуемом контексте является упрощение методики изучения, которая в данном случае сосредоточена «на нейтрализации пола, а не падежа». Таким образом, падежное различие сохраняется (е для дательного и lo для винительного), поскольку происходит нейтрализация пола больше невозможно различать пол даже местоимений объекта (например, мы построили его (дом) из того, что было брошено на задворках). Аналогичным образом происходит, когда речь идет о падежном признаке, здесь используется местоимение «le», таким образом, это свидетельствует о системе, то есть об использовании двух систем одновременно или в одной и той же идее. Что касается элизии в логистической системе, то она связана с одушевленностью, подавлением или устранением неодушевленных объектов.

Что касается двуязычия в целом, то отмечается, что исторические факторы, которые обычно приводят к двуязычию, следующие:

а) экспансия (процессы экспансии некоторых народов на территории, где говорят на другом языке, в случае с общиной Отавало – это расселение и рост народа вблизи районов Отавало и наличие колониализма);

б) объединение, понимаемое как процесс политического объединения для создания крупных государств (объединения обычно направляются властной группой, которая стремится навязать или распространить свои языковые привычки, в случае с Отавало политическая и административная интеграция дана в его социальной системе);

в) постколониальные ситуации, независимые страны или территории с лингвистически разнообразным населением (существует ряд исторических и

культурных факторов, которые определили динамику языкового развития этого межкультурного народа);

г) иммиграция страны или города, которые принимают большие контингенты иммигрантов, говорящих на языке, отличном от местного (так, перемещение кичва-говорящей общины в различные точки мира позволило ее жителям достичь значительного владения несколькими языками).

Сосуществование кичва и испанского языков приводит к выводу о превосходстве испанского над кичва, то есть в данном случае язык кичва накладывается на испанский, когда говорящий является взрослым или пожилым человеком, испанский накладывается на кичва, когда говорящий является ребенком или ребенком-подростком. Поэтому необходимо, чтобы язык кичва преподавался в семье и в двуязычных учебных заведениях с начального уровня до университетского. Очень важно иметь специализированных учителей, включать стратегии преподавания языка в процессы подготовки учителей, что будет гарантировать право на сохранение исходного языка. Важно включить изучение родového языка кичуа в образовательную программу национальных и иностранных языков в университетах. В соответствии с настоящими положениями закона и принципами Совет высшего образования (2017) в статье 3 “Положения об академическом режиме” декларирует среди своих задач - способствовать развитию профессионалов, стремящихся к преобразованию окружающей среды, уважая межкультурное гендерное равенство и другие конституционные права (Совет по высшему образованию, 2017). Соответственно, статьи 50 и 51 касаются связи межкультурности с различными областями обучения и отмечают, что учебная программа должна включать критерии межкультурности, в частности необходимо включение содержания, присущего языку кичва, в каждый уровень подготовки и организации учебной программы. Это делает необходимым процесс

контекстуализации обучения, генерирующий образовательные методики, которые способствуют признанию культурного разнообразия, в следствии чего необходимо создание курсов, особенно тех, которые посвящены языку кичва в академических программах. Также нужно проводить академическую подготовку коренных народов к социальному контексту, используя как средство изучения соответствующие родные языки.

Таким образом, по результатам анализа необходимо отметить, что преподавание языка кичва в университетах Эквадора должно быть усовершенствовано, что будет способствовать межкультурной интеграции и многонациональности в образовательной среде и обеспечит признание и уважение культуры народов и национальностей, населяющих Эквадор. Преподавание языка на университетском уровне должно предусматривать изучение кичва как непрерывный процесс в образовании для улучшения межкультурного взаимодействия и повышения уважения к языку предков.

В заключение отметим, что язык кичва изучается через диалог и действия, в данный момент он находится в опасности, он жив именно благодаря пробуждению коллективного сознания коренных общин народов и организаций, упорному стремлению продолжать общаться со своими детьми и внуками на кичва с использованием собственных местных терминов, хотя исторически их социальную роль пытались принизить. Необходимо распространение и непрерывное обучение культуре и языку кичва из принципов солидарности, взаимности и взаимодополняемости, знания кичва должны быть не только наследием и обязанностью коренного народа, они должны принадлежать всем гражданам, для которых должны быть доступным и инклюзивным наследием. Необходимо создавать пространства для социального и общинного использования языка, развивать центры исследований производства, распространения и преподавания, от школ до университетов, тем самым закладывая основы для ответственных и

устойчивых действий, которые позволят Эквадору стать эталонной страной для всего мира, поскольку он демонстрирует свою приверженность к ценности языков и знаниям предков, что соответствует Конституции (2008).

Список литературы

1. Боланос, Патрисия «Популярные выражения и языковые контакты: Эквадор». // *Paremia*, № 24, Колледж Сент-Луис. Бенедикт. США, 2015.
2. Бустаманте, Кристина, «Языки в опасности: вызов сохранению наследия страны и культурного разнообразия» //Нематериального культурного наследия Эквадора, № 8, январь-март, год 3, 2013.
3. Грешник, К. (2008). Испанский и каталонский в контакте: устная речь и неформальные контексты. Получено с <http://hedatuz.euskomedia.org/7383/1/23521543.pdf>
4. Динейб, К. Редизайн учебной программы – Каллари Ячайпак Пактай Ячай. Пухили: Печать и офсет Санта-Рита, 2004.
5. Карьера, Беатрис и Руиз, Зара «Пролог», «Мои африканские братья». Искусство, знания и опыт коренных американцев, Институт культуры Сакатекано им. Рамона Лопеса Веларде, Мексика, 2017 г., с. См. по адресу: <https://www.upo.en/research/entrapment/wpcontent/uploads/2017/03/Pr%C3%B3logo.pdf> 06-04-2019 (Конституция Республики Эквадор 2008 г. Вер. в: https://www.oas.org/juri_dico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf (06.04.2019).
6. Коллектив CODENPE, А. Серия Диалог знаний – Межкультурность. Кито: Атуплан. Конституция Эквадора 2008.
7. Министерство образования. Обновление и укрепление учебной программы основное общее образование. Кито: Министерство образования, 2010.
8. Министерство образования. Учебная программа старшей школы единое общезыковое пространство. Кито: Минедук, 2012.
9. Монталуиза, Л. Чуканчич Ячай. Кито: Графика Арболеда, 2006.

10. Паласиос Алкаин, А. Влияние кичуа на эквадорский андский испанский язык., 2005.
11. Паласиос Алкаин, А. Следы языкового контакта: 1-е изд. [электронная книга] Пуэбла. Доступно по ссылке: https://www.researchgate.net/profile/Azucena_Palacios_Alcaine/publication/237326229_Изменения_индуцированные_по_контакту_в_испанском_оф_the_sierra_ecuatoriana_la
12. Рендон, Гомес, Дж. (2005). Средняя Имбабура. Амстердамский университет ResearchGate, 1-19.
13. Тасигуано, Э. Неформальное образование в Эквадоре, Грамотность. Вашингтон: Абель, 1999. [упрощение_из_прономинальных_систем_процессов_нейтрализации_и_выведения_/ссылки/0deec533160dbedc8f000000.pdf](#) [По состоянию на 28 апреля 2017 г.], с. 197-229, 2006.
14. Энрикес, Паола, Диссертация: Роль языка киви в построении идентичности коренного населения Каньяра, PUCE, Кито, 2015 г., стр. 80. Посмотреть по адресу: <http://repository.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/9668/THE%20ROLE%20OF%20THE%20ENGLISH%20LANGUAGE%20CONSTRUCTURE%20OF%20THE%20IDENTITY%20IN%20THE%20POPULATION%20КОРЕННЫЕ%20OF%20СА%20С3%91АР%20-.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (06-06-2019)
15. Этимология runa. <http://etimologias.dechile.net/?runa> (06-04-2019)
Форумы Эквадора. Эквадор Коренные народы и национальности Эквадора - Язык, местонахождение и характеристики. См.: [http://www.forosecuador.ec/форум/эквадор/educaci%C3%B3н-и-наука/171842-народы-и-нации-инд%C3%ADгены-эквадорского-языкаа-location%C3%B3н-and-character%C3%ADsticks](http://www.forosecuador.ec/форум/эквадор/educaci%C3%B3n-и-наука/171842-народы-и-нации-инд%C3%ADгены-эквадорского-языкаа-location%C3%B3n-and-character%C3%ADsticks)
Постоянный форум по вопросам коренных народов. Восьмой период сессий. Вопросник адресован правительствам. Ответ правительства Республики Эквадора http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/E_C19_2009_CRP_16.doc (06.05.2019).

РАЗДЕЛ IV.
ЧЕЛОВЕК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ.

Глава 21.
НАУКА И ЧЕЛОВЕК В НОВОМ МИРЕ
ОПЫТ СОВЕРМЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Лукьяненко Антон Александрович

к.ф.н., доцент

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»

Аннотация: Автор монографии прослеживает перспективные интенции темы кризиса классической модели культуры в пост классической философии культуры. Автор отмечает, что В постклассической философии культуры подвергаются всесторонней критике классические принципы гуманизма, рационализма и историзма. Вместо ценности человека на первый план выдвигается идея индивида и его прав. Разум утрачивает статус единственного мерила истины. История перестает быть линейной и исключительно прогрессивной.

Ключевые слова: герменевтика, интуитивизм, культура, индивидуальность, позитивизм, экзистенция.

**РАЗДЕЛ 1. Тема кризиса классической модели культуры как основная
тема посткласической, аксиологической и психоаналитической
философии культуры**

1.1. Социально-экономические условия становления постклассической философии культуры

Конец XIX начало XX века был ознаменован серьезными переменами в жизни западных обществ. Окончательно ушел в лета период буржуазных революций, полностью завершилось становление капиталистических форм хозяйствования и новых общественных отношений на их основе. Это было сопряжено с достижениями в области научно-технического прогресса, позволившими окончательно завершить процесс индустриализации и становления системы массового производства. Новая эпоха дала человеку трансконтинентальные железные дороги, двигатель внутреннего сгорания, пароходы, самолеты, электричество, радио и телефон. Происходит становление крупных фирм, мощных банков, гигантских заводов, капитализация которых уже сравнима с бюджетами государств. Во многих отраслях на смену свободной рыночной конкуренции приходят глобальные монополии.

Начинается противостояние крупных колониальных империй, целью которого становится передел сфер влияния. В политической сфере большинства американских и европейских государств наблюдались противоречивые тенденции: с одной стороны, правящие элиты занимались активной реформаторской деятельностью, направленной на социальную защиту класса трудящихся, с другой стороны, вместе с ростом социальной напряженности, из-за усиления разрыва в экономическом благосостоянии классов, наблюдались тенденции к росту роли репрессивных форм подавления демократических устремлений среднего и низшего класса общества. В ответ на это, в конце XIX века активно создаются стихийные партии рабочих, руководствующиеся в своей деятельности идеями философии марксизма и других социалистически ориентированных учений.

Все эти социально-экономические перемены проходили на фоне серьезного кризиса таких базовых философско-мировоззренческих принципов понимания окружающей реальности, как гуманизм, историзм и рационализм.

1.2. Критика классических философско-мировоззренческих принципов понимания культуры

С одной стороны, в конце XIX века, достиг своего апогея принцип просвещенческого гуманизма, в основе которого лежали идеи индивидуализма и разумного эгоизма. Движущей силой культурного, социального, экономического и политического прогресса становился самодостаточный и эмансипированный **индивид**, обладающий своими личными убеждениями и принципами, ориентированный, в первую очередь, на личное благополучие. С другой стороны, как отмечает русский философ **Николай Бердяев** (1874-1948), такое распространение идей индивидуализма, их абсолютизация, приводит к обратному процессу дегуманизации и даже анти-гуманизации личности. Принцип индивидуализма начинает подавлять гуманистические идеалы, но, подавляя их, совершает собственное самоуничтожение. Подобная метаморфоза нашла свое отражение в философии такого неоднозначного мыслителя как **Фридриха Ницше** (1844-1900). В его творчестве самоутверждение человека, в образе сверхчеловека, перерастает в уничтожение человеческого как такового. Как отмечает Н.Бердяев, Ф.Ницше - "есть плоть от плоти и кровь от крови гуманизма и, вместе с тем, кровавая жертва, принесенная за грехи гуманизма. В его образе, в его судьбе, расплачивается новая история за ложь, допущенную в первоисточках гуманизма. Гуманизм в Ницше кончает свою бурную, трагическую историю"[1, с. 121]. Ф.Ницше видит главный исток проблем гуманизма в том, что слепое обожествление человека, ни чем не подкрепленное превознесение его достоинств, привело к возникновению самодовольного стада бесчувственных и безликих существ.

Рационализм достиг своего апофеоза в философии **Георга Вильгельма Фридриха Гегеля** (1770-1831) и **Карла Маркса** (1818-1883), создавших глобальные мыслительные системы, с позиции которых можно было

объяснить почти все что угодно, в которых нашло отражение подавляющее большинство событий реальности. Но, создание таких величественных систем показало ограниченность их оснований, лежащих в области разума, здравого смысла и логического мышления. Например, датский религиозный философ **Серен Кьеркегор** (1813-1856), в своих работах, продемонстрировал неспособность философии Г.В.Ф.Гегеля описать и объяснить мир внутренних субъективных переживаний человека, те чувства, которые он испытывает, сталкиваясь с осознанием своей смертности и способность искренне поверить в существование бога, без всяких на то рациональных оснований. На рубеже веков появляются такие направления, как **философия жизни, интуитивизм, психоаналитическая философия.**

Представители философии жизни показывают, что человеком руководит не разум, а некая иррациональная воля, которую **Артур Шопенгауер** (1788-1860) называет просто волей к жизни, а Ф.Ницше конкретизирует ее как волю к власти. Анри Бергсон (1869-1941) показывает, что большую часть решений в своей жизни люди принимают, опираясь на интуицию, а не на разум. **Зигмунд Фрейд** (1856-1939) раскрывает западному мышлению безграничный мир бессознательного, лежащего за пределами здравого смысла. Все это заставляет усомниться в просветительском идеале разумной природы человека, поскольку, на поверку, его природа оказывается не столь уж и разумна. Перед взором философов раскрывается мир необузданных хтонических сил, движущих человеческими массами. Даже в основе рациональной философии начинают обнаруживаться скрытые демонические силы, лежащие в ее основе. Например, философия Г.В.Ф.Гегеля была пропитана иррациональной верой в то, что европейская культура и европейский тип мышления является образцом культуры и мышления вообще, и все остальные народы должны стремиться, ради своего блага, уподобиться Европе. К.Маркс, без всяких на то рациональных оснований, считал, что

европейский путь развития общества является единственным способом развития любого общества. Когда он сталкивался с другими культурами, например индийской, сразу возникали проблемы в описании их модели развития, и приходилось делать существенные допущения, спекулятивно подводящие его развитие под европейскую модель.

Вместе с пошатнувшимся рационализмом, и пробудившимся интересом к иррациональной природе человека, начинается кризис принципа историзма в понимании культуры. Для философии просвещения, культура всегда являла собой результат долгого пути развития европейских народов, своего рода высший результат общечеловеческой истории. Сама история понималась как переход человечества от дикости и варварства, к цивилизации и культуре. При таком подходе история противопоставляется мифу, в таком же смысле как цивилизованные и культурные общества, вставшие на путь исторического развития, противопоставляются диким обществам, живущим в мире мифологических иллюзий. Но в конце XIX века, под влиянием философии Ф.Ницше, вскрывается темная мифологическая основа жизни "исторических" "цивилизованных" обществ Европы. Мыслители с удивлением обнаруживают, что миф никуда не исчез, а лишь претерпел определенные метаморфозы и воплотился в новых иллюзорных образах, направляющих человека в его личной и общественной жизни. Иррациональные философские концепции показали, что глубоко в недрах культуры всегда скрывается некий руководящий и формообразующий миф.

С крахом рационализма и историзма пробудился интерес к исследованию других культур, с которыми приходит осознание их своеобразия и неповторимости. Одним из первых мыслителей, указавших на то, что у каждой культуры свой уникальный путь развития, был русский философ *Николай Яковлевич Данилевский* (1822-1885). Каждую культуру он уподобил живому организму, у которого есть период зарождения, взросления,

старости и смерти. Он противопоставил стареющую европейскую культуру молодой, только набирающей силу славянской культуре. Многие идеи Н.Я. Данилевского, независимо от него, повторил **Освальд Шпенглер** (1880-1936) в своей нашедшей славу работе "Закат Европы". Она была опубликована после первой мировой войны, снискала огромную популярность. В этой работе он изложил результаты сравнительного исследования морфологии различных культур и цивилизаций, показал, а также указал на явные признаки старения европейского общества.

История перестает восприниматься как единый планомерный процесс развития всего человечества, на вершине которого стоят европейские общества. Многие философы начинают приходить к выводу о собственном историческом пути каждого народа и европейские представления о культуре более уже не могли выступать в качестве критерия продвижения по этому пути. Назрел серьезный кризис европоцентризма. Результаты этого кризиса были не однозначны. С одной стороны, возникают философские концепции, согласно которым, единое человечество является всего лишь абстракцией, порожденной просвещенческим рационализмом и различные культуры настолько уникальны, что какого-либо правильного взаимопонимания между ними добиться невозможно (Ф.Ницше, А.Шопенгауэр). С другой стороны, по мнению ряда философов, несмотря на существующее многообразие культур, все они ориентированы в своем становлении на общечеловеческие ценности (В.Виндельбанд, Г.Риккерт).

1.3. Проблематика разработки научных принципов познания культуры в постклассической философии

На первом этапе становления наук о культуре, наиболее успешной оказалась позиция, связанная с ориентацией на общечеловеческие ценности. В XIX веке особой популярностью пользовались идеи позитивной философии,

согласно которой, для изучения человеческого общества, цивилизации, культуры, можно использовать адаптированные методы естественных наук. Основной упрек **позитивизма** в адрес исследований посвященных духовным феноменам человеческого бытия, был связан с отсутствием объективных критериев такого исследования. Любой ученый мог интерпретировать такие феномены как ему угодно, поэтому они считали и нужно использовать максимально объективную логику естественных наук.

Хотя позитивная философия и смогла добиться важных успехов в этой области, все же, многие феномены духовной жизни оказались неподвластны описанию естественнонаучным языком. В противовес позитивизму, представители Фрейбургского неокантианства поставили во главу угла гуманитарной методологии теорию общечеловеческих ценностей. Благодаря этой теории, получилось разработать стройную логику и самостоятельную методологию наук о человеческом духе и культуре. В. Виндельбанд и Г. Риккерт не просто отказались использовать методы естественных наук в познании культуры, но разработали собственные гуманитарные методы познания и противопоставили их естественнонаучным. Логика наук о культуре базировалась на возможности отнесения какого-либо культурного феномена к некоторой общечеловеческой ценности. Общечеловеческие ценности, в свою очередь, носили трансцендентальный характер и были независимы от конкретного субъекта, поэтому становилось возможным объективное познание феноменов духовной жизни. Однако, с позиции некоторых представителей философии жизни и иррационализма, существование таких трансцендентальных ценностей было крайне сомнительно. Даже если они и существовали, то почти невозможно было выработать четкую завершенную классификацию и установить иерархию этих ценностей. Это приводило к неустранимой проблеме, из-за которой стало проблематичным установить обоснованность отнесения духовного феномена к той или иной ценности.

Альтернативой методологии гуманитарных наук неокантианского трансцендентализма стала развивающаяся в то время наука о понимании, получившая название **герменевтики**. Представители герменевтики увидели, что задачей исследователя культуры является не столько накопление знаний и фактов о ней, сколько правильная интерпретация и понимание. Уже крупнейший теоретик герменевтики **Фридрих Шлейермахер** (1768-1834) распространил принцип "герменевтического круга" на систему текст-памятник-культура. Принцип герменевтического круга предполагает рассмотрение части через целое, а целое через его части, это способ понимания действительности через процесс постоянного перехода от конкретного к общему и от общего обратно к конкретному. Так, памятники и тексты выступают как ее части, а культура как некое целое, и понимание одного возможно через понимание другого и наоборот.

Однако, если памятники, тексты, музыка, жесты вполне поддаются конкретному описанию, они наглядны и вещественны, то с описанием культуры, как духовного целого, все обстояло не так просто. Попытку создать такое описание одним из первых предпринял **Вильгельм Дильтей** (1768-1834). Он представил иной путь развития рациональной методологии гуманитарных наук, отличный от неокантианского трансцендентализма. Важным отличием подхода В.Дильтея от кантианской философии являлось то, что он отказался от поисков абсолютного начала познания или всеобщей трансцендентальной ценности. Он «...ставит кантовский *quaestio iuris* [поиск закона], исходя из комплекса жизнеосуществления» [1, с. 77]. В.Дильтей считает, что в эмоционально-волевой области, так же как и в познавательной, есть свои особые априорные формы. За счет этих априорных форм возможно познавать человеческий дух. Но априорные формы гуманитарных наук у В.Дильтея имеют иную, отличную от кантианских *a priori* природу. В.Дильтей утверждает: «Смысл никогда не может быть найден, как что-то завершенное,

наличествуемое в истории в качестве ее скрытой сущности» [2, с. 16]. Априорные формы В. Дильтея - это не завершенная и абсолютная сущность истории, а формы раскрытия исторической реальности. Эту идею подтверждает Р.А. Маккрил, который пишет: «...в случае Канта, условия возможности понимания разыскиваются путем регрессивного анализа, а в случае Дильтея их нахождение зависит от наблюдения того, что предлагает само переживание» [4, с. 42]. То есть, метод В. Дильтея направлен не на постижение предмета опыта, основываясь на статичных и замкнутых априорных формах научного знания, а на выявлении смысловых структур переживания жизни в рамках конкретной культуры. Априорные формы в философии В. Дильтея приобретают динамическое начало, а количество их становится неограниченным. Поиск таких априорных (смысловых структур) отражает существо герменевтики В. Дильтея. Духовная культура, по В. Дильтею, отныне представляется не как статичная совокупность некоторых ценностных ориентиров человечества, а как динамичное и живое целое, требующее постоянной работы по его пониманию.

Несмотря на ряд успешных шагов в создании методологии гуманитарных наук и новых подходов к постижению культуры, наблюдался явный разрыв между онтологическими и гносеологическими вопросами. На первый план в философских изысканиях вставал вопрос создания новых форм познания культуры, и упускался вопрос о ее бытии. Без постановки вопроса о бытии культуры, терялся смысл ее познания, на фоне развития методологии, все более обострялся вопрос о том, зачем ее познавать в принципе. Если в эпоху просвещения познание культуры было необходимо в целях создания все более совершенных ее форм, то в ситуации утраты критерия совершенства, с кризисом европоцентризма, размывался и смысл в исследовании культуры. Реакцией на эту проблему стал, так называемый, онтологический поворот в понимании культуры, произошедший в начале XX века.

Мартин Хайдеггер (1889-1976) утверждает, что понимание, лежащее в основе герменевтической методологии гуманитарных наук, это не просто функция познания, а **экзистенциальная** (бытийная) предструктура человеческого опыта, проявляющаяся в возвышении над сущим, и, в частности, даже над культурой. Более полно эту идею смог реализовать в своих методологических исследованиях *Ханс-Георг Гадамер* (1900-2002). Он показал, что культура в процессе познания выступает не в качестве безмолвного и безвольного объекта, с которым исследователь делает что захочет. Познание культуры - это диалог двух субъектов по поводу общего интересующего их вопроса, причем это не просто некий контакт, но поиск некоторого согласия между двумя "понимающими" сторонами. Смысл познания культуры в живом взаимообогащающем общении человека с человеческим.

Вместе с этим, в начале XX века постепенно происходило разграничение философского и научного способа постижения культуры. Наука не требовала онтологического смысла для познания чего бы то ни было, но ей необходимы были четкие методологические основания, дающие необходимую степень объективности. Герменевтика не могла дать этих оснований. Требовался другой, более научный подход. Серьезный вклад в разработку научной методологии познания культуры внес представитель неокантианской философии *Эрнст Кассирер* (1874-1945). Для него культура представляла собой символическую вселенную, возникшую в результате реализации человеком своих способностей, искусственный мир символических форм. В результате проведенных исследований, Э.Кассирер пришел к выводу о том, что у человека между системой рецепторов и эффектов, которые есть у всех живых существ, находится третья система, названная им символической [3 с. 5]. Благодаря этому приобретению, человек не просто расширил объем своих знаний и представлений о мире, он

фактически создал новое измерение реальности. Человек настолько погружен в мир лингвистических форм, религиозных символов, художественных и мифологических образов, что не может ничего видеть и знать о вещах без этого искусственного посредника. Согласно Э.Кассиреру, наука о культуре должна быть посвящена исследованию этих символических форм.

В начале XX века окончательно терпят крах идеалы просвещения. Вера в разум, прогресс, универсальную человечность, создавшие некогда сам предмет философии культуры, не прошли испытание временем и ушли вместе со своей эпохой. Однако, на руинах этих идеалов, возродился новый более богатый и величественный образ культуры, исследование которого продолжается и по сей день.

1.4 Психоаналитическая философия культуры

В конце XIX века появляется новый способ объяснения человеческих поступков, с позиций анализа структуры **психики**. Отцом этого подхода, названного психоанализом, считается **Зигмунд Фрейд** (1856-1939). Этот подход породил новый взгляд, не просто на сущность, но на предназначение культуры. Природа культуры получила здесь натуралистическое описание, ее источником стали специфические особенности психического развития человека, возникшие в процессе эволюции. В вопросе предназначения культуры, З.Фрейд показал, что она не только облагораживает человека, но и подавляет его личность и свободу, приносит страдание и вызывает психические расстройства. Впервые научно были обоснованы негативные аспекты влияния культуры на человека.

Согласно теории З.Фрейда, подавляющее большинство человеческих поступков объясняется отношениями различных элементов психики. Он выделяет три таких элемента: Оно, Я и сверх-Я. Оно представляет собой сферу **бессознательных** инстинктов, влечений, подавленных желаний

человека. Управляет этой сферой два базовых мотива - эрос (сексуальное влечение) и танатос (жажда разрушения). Это сфера психики, ориентирующая человека на получение удовольствий и удовлетворение желаний, проявляется в утверждении "я хочу". Я - это сфера осознанного, логичного, рационального желания в психической активности человека. Сознание обеспечивает способность человека к выживанию в агрессивной среде, оно функционирует по принципу "реальности". Сверх-Я - это совокупность социокультурных норм и запретов, усваиваемых личностью в процессе воспитания. Это своеобразная проекция культуры в психике человека. Сверх-Я живет по принципу совести и проявляется в утверждении "я должен". В сфере ОНО сосредоточена вся психическая энергия, которая с легкостью может подавить сознание человека. Однако, в целях выживания в обществе, человек должен соблюдать нормы и правила, поэтому, ему приходится находить компромисс между ОНО и Сверх-Я, между "хочу" и "должен". При столкновении этих противоположных начал, у сознания может быть три стратегии поведения: удовлетворение желаний, подавление желаний и сублимация. Излишнее подавление, по заключению З.Фрейда, как правило, приводит к психическим заболеваниям, а потакание им приводит к исключению человека из общества. Наиболее приемлемой, для человека, формой компромисса, между желаниями и общественными нормами, З.Фред считал сублимацию.

Сублимация - это способность человека переориентировать энергию животных инстинктов в социально приемлемые формы деятельности, такие как: творчество, наука спорт, одухотворенная любовь, музыка. З.Фред считал, что сфера культуры представляет собой продукт сублимации человеческих желаний, она предоставляет человеку возможность реализовывать свою животную энергию без вреда для общества. По его мнению, культура возникла вместе с первым запретом, поэтому, она, изначально, есть продукт невроза, вызванного им.

Но сублимация являет собой не подлинную, а псевдореализацию человеческой энергии, она не может дать ему полного удовлетворения, поэтому, чем более развита культура, по мнению З.Фрейда, тем более несчастен человек, тем больше у него неврозов. Особенно негативно он оценивал европейскую христианскую культуру, с ее жесткими запретами и принципами. История зарождения культуры и первых, породивших ее запретов, З.Фрейд связывает с появлением у древнего человека "Эдипова комплекса". У истоков культуры лежит некая трагедия, связанная с коллективным убийством отца своими сыновьями, ради обладания женщинами в племени. Чувство вины заставило древнего человека установить табу на близкородственные отношения с женщинами из его племени, что и явилось первым запретом, подавляющим природные инстинкты. В последующем, образ отца трансформировался в тотемическое животное предка, а ритуалы жертвоприношения стали напоминанием о первом грехе. З.Фред настаивал на том, что любая культура и религия, в разных формах, воспроизводит эту модель. Например, в христианстве распятие Иисуса Христа стало, такого рода, убийством отца, а вся религия возникла на почве вины по отношению к нему.

В своей работе "Недовольство культурой", опубликованной в 1930г., З.Фрейд ставит европейской культуре неутешительный диагноз. В силу того, что в природе человека присутствует неутолимый импульс к разрушению и самоуничтожению (танатос), вступающий в конфликт, как с либидо (эрос), так и цивилизацией (Сверх-Я), примирение между его естеством и культурой невозможно.

Хотя концепция З.Фрейда внесла огромный вклад в вопросы изучения культуры, все-таки, многие его последователи указывали на ее излишний схематизм и узость в понимании психических процессов. Он, в значительной степени, искусственно редуцировал все многообразие психических и

культурных феноменов к некоторому количеству простых схем. Хотя эти схемы позволяли описать многие ранее неизвестные процессы, протекающие на стыке культуры и психики, все же, показывали только отдельные аспекты этих взаимодействий. Такой точки зрения придерживался близкий ученик и последователь З.Фрейда, значительно расширивший методологическое пространство психологии, К.Г.Юнг.

Карл Густав Юнг (1875-1961) видел в человеке, прежде всего, духовное существо. Он отказался от натуралистической позиции, согласно которой, движущей силой человека являются животные инстинкты, а общество только занимается их подавлением. В отличие от З.Фреда, исследующего только бессознательные животные инстинкты и влечения, К.Г.Юнг впервые открыл его культурные истоки. Он особенно интересовался мистическими проявлениями культуры, феноменами галлюцинаций, интуиции, трансовых состояний сознания, спиритизмом, алхимией и др. Он показал, что, на протяжении всей человеческой истории культуры, в ней воспроизводятся одни и те же символы-образы, которые не являются порождением сознания и влияют на него неосознанно. Во всех сказках, ритуалах, мифах присутствуют одни и те же образы, воспроизводимые из поколения в поколение. Эти символы-образы порождены единым полем общечеловеческого коллективного бессознательного и могут только быть унаследованы.

Первичные структуры коллективного бессознательного, которые отвечают за порождение символов-образов, К.Г.Юнг назвал **архетипами**. **Архетип** - это образ или мотив без содержания, это первосмысл, незримо организующий жизнь всех людей. Архетипов так же много, как много типичных жизненных ситуаций, с которыми сталкивается человек, это сюжеты жизни человека, которые повторяются от эпохи к эпохе, но каждый раз по новому, с каким-то новым содержанием, в новом обличье. Архетип не является типичной моделью решения жизненных проблем, скорее, это

типичная модель осмысления и формулировки самой жизненной проблемы. Среди наиболее общих архетипов можно выделить образы героя, мудреца, мужского и женского (анима и анимус, души и духа), самости, тени и др. Например, самость - это образ единства и гармонии, эта структура ориентирует сознание на поиск равновесия и компромисса между противоположностями, дает представление о себе, как единой личности, о целостности мира, это то, что сшивает разрозненные лоскуты реальности в полноценное полотно.

Согласно К.Г. Юнгу, источником возникновения культуры является как сознательное, так и бессознательное. Он уверен в том, что человек может обнаружить гармонию между всеми элементами и структурами своей психики и примерить свое животное естество и культурные запреты.

Современный тип социального характера Э.Фромм называет рыночным типом. В своей работе "Иметь или быть" он пишет о том, что современный тип характера ориентирован на то, чтобы утвердиться в обществе, путем обладания определенными благами, современный человек пытается как можно больше иметь и использовать, он превращается в человека-потребителя. Это провоцирует небывалую степень отчуждения от общества, формирование индивидуалистической культуры. Такое общество Э.Фромм, считает не здоровым, ему присущи ложные эмоции, сотворение кумиров и идолов, утрата искренней любви, богатый набор неврозов. Человек воспринимает весь мир и себя самого в качестве товара, он стремится только иметь много. Напротив, по мнению Э.Фромма, в здоровом обществе, человек стремится не иметь много, а быть многим, то есть, совершенствовать самого себя, а не преумножать свою собственность.

Идеи психоанализа получили широкий резонанс и в русской философской мысли. На почве российской философии они были не только восприняты и критически оценены, но и получили свое развитие, в том числе

и в вопросах изучения культурных феноменов. Так, например, русский философ и религиозный мыслитель **Семен Людвигович Франк** (1877-1950) предложил оригинальную концепцию культуры в русле психоаналитической традиции. Психоанализ, в его фрейдистском варианте, по его мнению, с одной стороны, открыл перед лицом науки огромный и богатейший мир бессознательной жизни человека, но, с другой стороны, попытался уложить этот мир в узкие понятийные схемы типичной современной, эгоистически ориентированной и утилитарной, рациональности. Поэтому, он не справился с задачей достойной и полноценной интерпретации своего открытия. Он утверждал, что психоанализ нужно рассматривать не только как научное направление в психологии, но и как особую форму мировоззрения, предлагающего определенные ценностные ориентиры. Он считал, что в результате распространения фрейдистского варианта психоанализа человек порвал с наивной верой и оказался на краю духовной пропасти. Чтобы не упасть в эту пропасть он должен найти новые основания и ориентиры для духовного роста, обнаружить которые он может в мире культуры. Под культурой он понимал совокупность абсолютных духовных ценностей создаваемых человеком в его духовно-общественной жизни. Через исследование культуры, С.Франк предлагает обратиться к духовной природе человеческого существа.

Неоценимый вклад в развитие идей психоанализа внесли также русские мыслители **Александр Романович Лурия** (1902-1977), развивавший культурно-историческую концепцию развития психики, **Моисей Владимирович Вульф** (1878-1871), ставший первопроходцем в вопросах детского психоанализа и психоаналитической педагогики, **Сабина Николаевна Шпильрейн** (1885-1942), всесторонне исследовавшая человеческое влечение к смерти и его влияние на психику в целом.

Выводы

В постклассической философии культуры подвергаются всесторонней критике классические принципы гуманизма, рационализма и историзма. Вместо ценности человека на первый план выдвигается идея индивида и его прав. Разум утрачивает статус единственного мерила истины. История перестает быть линейной и исключительно прогрессивной.

Рождение психоанализа ознаменовало собой новый этап изучения культуры. Впервые были обнаружены колоссальные неосознаваемые и иррациональные источники формирования человеческой культуры. Возникнув из просвещенческих идеалов разумного постижения всех аспектов реальности, в том числе и психической, психоанализ, в своем развитии, пришел к отрицанию просвещенческих представлений о культуре. Вначале З.Фрейд лишил культуру статуса высшей формы человечности, призванной сделать человека счастливым, показав негативные факторы культурного развития, затем последователи З.Фрейда, в значительной степени, отступив от многих принципов его психоанализа, показали, что культура возникает не в результате разумной деятельности человека, а является итогом деятельности иррациональных стихий психической жизни. В результате, сменились и смысловые ориентиры культурного развития. Культура стала не только тем, что отграничивает человека от природы и противопоставляет их, но и тем, что может помочь человеку достичь гармонии с собой и миром. Культура больше не рассматривалась в качестве непримиримого антипода природе, она стала продолжением природы.

Список литературы

1. Бердяев Н. Смысл истории. - М.: Мысль, 1990. - 175 с.
2. Будаев А. А. Философия истории Вильгельма Дильтея : дис... канд. филос. наук : 09.00.03 / Будаев Артемий Александрович. - СПб, 2002. 160 с.

3. Кассирер Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры (Перевод Муравьев А.Н.). // Проблема человека в западной философии. / Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. Москва : Издательство «Прогресс», 1988. С.3-30.

4. Маккрил Р. А. Творческая сила истории и построение исторического мира у Дильтея. // Герменевтика. Психология. История. Вильгельм Дильтей и современная философия. Материалы научной конференции РГГУ. - М. : Три квадрата, 2002. – С 40-46

Глава 22.

**ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ СТРАТЕГИИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
И СОХРАНЕНИЯ ПРИРОДНО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ**

Атаев Загир Вагитович

к.г.н., профессор¹, старший научный сотрудник^{2, 3}

¹ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

² ФГБУН «Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН»

³ ФГБНУ «Кабардино-Балкарский научный центр РАН»

Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич

к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

Разаханова Венера Пирмагомедовна

к.б.н., доцент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

Гаджибеков Муратхан Исакович

к.г.н., старший научный сотрудник¹, доцент²

¹ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

² ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности Российской стратегии национальной системы образования в контексте тенденций устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия, анализируются направления стратегии на уровне отдельных ступеней образования (дошкольного, начального, основного общего, высшего).

Ключевые слова: стратегия образования, образование для устойчивого развития, ОУР, образование для сохранения природного и культурного наследия.

**FEATURES OF THE RUSSIAN STRATEGY OF THE NATIONAL
EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF TRENDS
IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND PRESERVATION
OF NATURAL AND CULTURAL HERITAGE**

Ataev Zagir Vagitovich

Nedyurmagomedov Georgy Gadzhimirzoevich

Razakhanova Venera Pirmagomedovna

Gadzhibekov Muratkhan Isakovich

Abstract. The article examines the features of the Russian strategy of the national education system in the context of trends in sustainable development and preservation of natural and cultural heritage, analyzes the directions of the strategy at the level of individual levels of education (preschool, primary, basic general, higher).

Key words: education strategy, education for sustainable development, ESD, education for the preservation of natural and cultural heritage.

Введение

Образование признается важнейшим компонентом устойчивого развития, в связи с чем возник термин «образование в целях устойчивого развития» (также используются такие формулировки, как «образование для устойчивого развития», «образование в области устойчивого развития» и «образование устойчивого развития» с аббревиатурой ОУР).

Главной целью образования в интересах устойчивого развития признано развитие интеллектуального потенциала общества, когда текущая деятельность и удовлетворение потребностей людей не наносит вреда для будущих поколений, а находит баланс между ними. Образование в интересах

устойчивого развития позволяет обеспечивать научные знания и технические навыки. Страны, которые применяют в своем управлении принципы устойчивого развития, смогут обеспечивать себе конкурентные преимущества, в том числе привлечение инвесторов [1].

Основные задачи образования для устойчивого развития можно определить как стремление к достижению более высокой степени экономического развития и уровня достатка населения, бережное отношение к окружающей природной среде и сохранение природных ресурсов для последующего поколения.

Основная часть

Образование для устойчивого развития – это образование, в результате которого осуществляется:

- воспитание ценностей жизни, природы, человека, человечества, развития, устойчивости и безопасности;
- формирование знаний, умений и навыков, необходимых для продуктивной (профессиональной) деятельности, несущей минимальное количество рисков для окружающего мира (природного, человеческого сообщества, информационного);
- формирование компетентности в области концепции устойчивого развития мира;
- кадровое обеспечение устойчивого развития мира;
- обеспечение устойчивого развития сферы образования и ее субъектов [2].

Некоторые авторы подчеркивают, что образование в области устойчивого развития – это не только интеграция устойчивого развития в образовательную программу. Данный подход требует, чтобы образовательные учреждения применяли целостный подход к переосмыслению программ дисциплин и практик, управления, функционирования кампуса и взаимодействия с сообществом [3].

По мнению других авторов, образование как социальный институт, обеспечивает реализацию стратегий устойчивого развития по управлению человеческими ресурсами, формируя социальный капитал, необходимый для развития человечества по пути прогресса [4].

О.Н. Бронникова, в свою очередь, подчеркивает, что образование в целях устойчивого развития способствует выработке знаний, умений и навыков необходимых в принятии глобальных и локальных решений в вопросах борьбы с пагубным влиянием оказываемом на будущее планеты [5].

Образование для устойчивого развития не может быть редуцировано к одной образовательной области, а требует широкого комплексного подхода, что мобилизует потенциал естественных (прежде всего биологии и экологии) и гуманитарных (экофилософия, философская антропология, этика, эстетика, аксиология) наук [6].

Представляется, что научная категория «образование для устойчивого развития» выходит за пределы экологической дисциплины, а именно охватывает социальную и экономическую, в условиях которых происходит непосредственная жизнедеятельность человека. Следовательно, реализация стратегии национальной системы образования в контексте тенденций устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия требует преодоления кризиса гуманитарного и антропологического знания, расширения предметных дисциплин, организации их взаимодействия в образовательном процессе.

Главным образом, образование для устойчивого развития – это такое образование, которое воспринимает человека главной заинтересованной стороной образовательных процессов. Такая идея подчеркивает гуманитарный характер образования для устойчивого развития, однако он нуждается в

естественнонаучном дополнении и эмпирическом осмыслении, включая средства экологического образования как наиболее близкого к этим целям. Совмещение различных предметных сфер обеспечивает возможность осмысления вопросов человеческого бытия в условиях наличия экологических и иных угроз обществу, обсуждение и разрешение которых должно быть неотъемлемой задачей системы образования [7].

Обобщая тезисы о роли национальной системы образования в контексте тенденций устойчивого развития, можно сделать вывод о том, что ориентация национальной системы образования на цель устойчивого развития приоритетна в силу возможности влияния системы образования на самые различные условия социально-экономической сферы (рис. 1).



**Рис. 1. Роль национальной системы образования
в контексте тенденций устойчивого развития**

Представленная схема показывает, что развитие национальной системы образования становится отправной точкой в развитии иных условий социально-экономической сферы. Система образования обеспечивает качество человеческих ресурсов государства и его трудовой потенциал, что, в свою очередь, влияет на эффективность деятельности хозяйствующих субъектов, научно-исследовательских институтов, НИОКР и создание разработок, направленных на защиту социальной, экономической и экологической среды. В конечном итоге повышается благосостояние всего государства – как на макро-, так и на микроуровне, достигаются фундаментальные цели устойчивого развития.

С учетом синергетического характера влияния системы образования на социально-экономическую среду можно предполагать, что оптимальным подходом к развитию системы образования станет стратегический. Именно стратегический подход позволяет последовательно и системно охватить различные направления функционирования образовательной системы, обеспечивающие устойчивое развитие, и уточнить их по временным периодам. Отсюда стратегия национальной системы образования в контексте тенденции устойчивого развития:

- должна объяснять основные цели и задачи функционирования системы образования, увязанные с тенденциями устойчивого развития;
- включать в себя план проектов, программ и отдельных мероприятий по развитию системы образования, конечной целью которых станет устойчивое развитие социально-экономической среды (как правило, стратегия охватывает краткосрочный, среднесрочный и долгосрочный периоды реализации);
- выступать в качестве центрального положения, определяющего целевую направленность иных мер государства по развитию системы образования: все они должны соответствовать принципам устойчивого развития и подчиняться целям стратегии.

Современная российская система образования также признает приоритетность стратегического подхода как наиболее продуктивного для целей устойчивого развития. Нацеленность системы образования на устойчивое развитие зафиксировано еще в 2000 году в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [8]. Стратегии реализуются преимущественно в двух формах – в форме государственных программ и в форме национальных проектов. Наиболее актуальной является Государственная программа «Развитие образования», уделяющая большое внимание вопросам устойчивого развития. Также законодателем выделены Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [9]. Существует и проект законодательного акта «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г.» [10]. В проекте уточняются конкретные целевые направления и инструменты реализации устойчивого развития на каждой ступени образования – от дошкольного до послевузовского.

Важнейшим аспектом стратегии национальной системы образования в контексте тенденций устойчивого развития является аспект природно-культурного наследия. Можно сказать, что сохранение природно-культурного наследия является одним из факторов устойчивого развития, и в этом плане стратегия национальной системы образования должна в полной мере учитывать природно-культурную направленность стратегических мероприятий.

В контексте образовательной системы природно-культурный компонент стратегии образования в области устойчивого развития реализуется в виде экологического образования. На сегодняшний день в 12 регионах РФ действуют законы об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры, в 60 субъектах страны приняты

постановления администрации или правительства, касающиеся вопросов экологического образования. В ст. 73 закона Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (2002) [11] четко определено, что в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов устанавливается система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающая весь процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышения их квалификации с использованием при этом средств массовой информации. Уникальность экологического российского образования и воспитания связана с изменением в содержании личностных целей, которые акцентируют внимание на формирование гармоничной личности, способной к оптимальной регуляции отношений в сфере взаимодействия общества и природы, обладающей умением по достоинству оценить и сохранить каждый компонент природы, осуществляющей действия по рациональному использованию природы, обладающей ценностным отношением к природе.

В экологическом образовании широко и многообразно представлены три направления: однопредметное, многопредметное и смешанное. Однопредметное направление предполагает достижение цели экологического образования в рамках изучения одного предмета – «Экологии». Кроме того, направление базируется на интеграции учебного материала различных предметов, применении интегрированных методов и форм обучения. Многопредметное направление основано на максимальной экологизации основного содержания школьных предметов естественно-научного и общественно-гуманитарного циклов. Определенные возможности экологического образования имеют все школьные предметы, но ведущая роль принадлежит биологии, которая способна стать тем ядром, объединяющим

экологическое содержание предметов разных циклов. Смешанное направление реализуется на сочетании в учебном процессе специальных интегрированных курсов и введении экологического содержания в каждый учебный предмет [12].

В настоящее время попытки сбалансировать разные стороны экологического образования идут по пути сочетания интеллектуального (экологическое мышление), общекультурного (экологическая культура, опыт деятельности) и личностного (направленность личности, самоопределение, жизненные смыслы) развития, предусмотренных различными стандартами. Эти тенденции характерны для России в полной мере [13].

В качестве методологической единицы проектирования содержания общего экологического образования для устойчивого развития в научной литературе предлагается система: «Я – моя деятельность – окружающая социоприродная среда». Во главу угла ставятся процесс экологизации образования и подходы устойчивого развития, синтезирующие экологические, педагогические и психологические аспекты, а также технологии, политику и экономику на основе модернизации мышления и поведения каждого члена общества. Именно такое образование призвано помочь найти конструктивные и творческие решения для настоящих и будущих глобальных проблем и повысить устойчивость и жизнеспособность общества [14].

Также в научной литературе подчеркивается, что содержание современного экологического образования должно быть интегрированным, приводить к формированию «трехмерного» мышления обучающегося, которое следует понимать как умение сбалансировать экологические, социальные, экономические интересы и рассмотреть любую ситуацию, предмет через призму естественно-научного, социально-гуманитарного и технического знания [15].

Реализация стратегии образования для устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия реализуется в различных

направлениях. Эти направления, по мнению исследователей, обусловлены следующими факторами (рис. 2).



**Рис. 2. Факторы, обуславливающие направления стратегии
образования для устойчивого развития и сохранения
природно-культурного наследия [16]**

Специфика содержания как фактор устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия проявляется в методических особенностях образовательной среды, особых способах организации теоретических и практических занятий. В частности, методические особенности образования для целей устойчивого развития предполагают применение в образовательном процессе активных методов обучения и современных педагогических технологий, обеспечивающих усиление познавательной мотивации и познавательной активности учащихся, навыки коммуникационного взаимодействия с другими представителями общества, обсуждения социальных и иных проблем с опорой на научное представление о них. Именно учебный диалог между различными субъектами системы образования становится ключевой формой их взаимодействия, позволяет развивать у учащихся (от детей дошкольного возраста до студентов высших учебных заведений) особое отношение к окружающей среде и социуму.

Интегративность образования для устойчивого развития предполагает сочетание разных направлений образовательных процессов и сосуществования разных видов образовательных организаций в национальной системе образования. В частности, для устойчивого развития система образования как совокупность дисциплин дополняется новыми, например, гражданским, правовым, глобальным образованием и т. п.

Опережающий характер ОУР обусловлен футуристичностью (с лат. *futurum* – будущее) и ориентированием на формирование трансверсальных умений и навыков – многоцелевых умений и навыков, которые могут быть применены в разных сферах деятельности. Такие умения и навыки являются важными для будущего и востребованными в долгосрочной перспективе. Трансверсальные навыки, в отличие от специальных, не формируются в пределах отдельных дисциплин и за короткий период. Они формируются и совершенствуются на протяжении всей жизни с раннего детства, через школу и университет, через другие виды образования, чтения литературы, социальную и профессиональную деятельность [17].

Содержательными направлениями ОУР является интеграция трех аспектов (рис. 3).



**Рис. 3. Содержательные направления образования
для устойчивого развития [18]**

Экологический компонент образования для устойчивого развития требует формирования у учащихся экологической компетентности, а именно наличия знаний и умений, навыков и поведенческих привычек, происходящих из экологического сознания, в полной мере ориентированного на защиту окружающей среды, готовность к содействию решения проблем окружающей среды в повседневной жизнедеятельности.

Социальный компонент образования для устойчивого развития определяется условиями сосуществования людей. Этот компонент предполагает раскрытие социальной проблематики в образовательном процессе, вопросы нравственных ценностей, неравенства, значимость толерантного отношения, поликультурности, равенства. Фактически социальный компонент ОУР должен отвечать на вопрос о том, как человек должен жить в обществе, чтобы продуктивно взаимодействовать с другими людьми, с окружающей средой.

Что касается экономического компонента образования для устойчивого развития, он включает в себя вопросы влияния деятельности экономических субъектов (предприятий) на окружающую среду, устойчивость общественно-производственных отношений для обеспечения продовольственной безопасности населения, вопросы организации трудовых отношений и т. д.

Также направления стратегии образования для устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия можно дифференцировать по уровням системы образования:

1. Дошкольное образование для целей устойчивого развития

Дошкольное образование является первой ступенью системы, призванной подготовить детей к обучению в школе. Несмотря на то, что дети дошкольного возраста не имеют достаточно когнитивных способностей для осмысления экологических, социальных и экономических феноменов, они являются непосредственным субъектом устойчивого развития.

В частности, на этом этапе формируется экологическая, социальная и экономическое самосознание дошкольников: в рамках обучения они усваивают категории «природы», различные категории социального характера – «семья», «дружба» и т.п., и даже осваивают категории экономические (например, играя в «магазин», где производится условная оплата покупки, приучающая ребенка к мысли о том, что любая вещь имеет свою ценность и цену) [19].

Следовательно, задачи устойчивого развития в дошкольном образовании заключаются в таком педагогическом и воспитательном воздействии на детей, при котором у них формируются эмоционально-нравственные понятия, вырабатывается субъектность по отношению к другим членам общества. При этом, как утверждают исследователи, основной акцент делается именно на экологическом аспекте, потому что сфера природы наиболее понятна для людей в этом возрасте [20].

2. Начальное образование для целей устойчивого развития

В начальной школе дети могут усваивать уже более сложные категории, связанные с социально-экономической средой. Но поскольку в этом возрасте личность ребенка только продолжает формироваться, ключевой задачей становится особое эмоционально-нравственное развитие младших школьников. Можно выделить некоторые особенности этого развития, описанные в научной литературе.

Так, во-первых, отмечается повышенная восприимчивость младших школьников к усвоению нравственных норм и правил. Младший школьник поддается, одновременно, как нравственным нормам поведения (готов их принимать), так и негативному влиянию, что также должно быть учтено педагогом в ходе реализации учебных подходов к развитию духовно-нравственных ценностей. Во-вторых, наблюдается недостаточная осознанность нравственных действий: младший школьник не понимает до конца природу нравственного поступка, но совершает его потому, что этот поступок считается хорошим. В-третьих, младшие школьники в значительной

степени ориентированы в своих нравственных деяниях на их последствия: ребенку важно, что последует в итоге – похвала или наказание. Иными словами, они рассматривают нравственность как внешнюю категорию. В-четвертых, отмечается отсутствие собственных нравственных убеждений, поскольку преимущественно школьники в своих поступках опираются на таких моральных авторитетов, как родители, педагоги, старшие школьники. Это подчеркивает значимость нравственного социального окружения младшего школьника, роль нравственных позиций людей, которые с ним регулярно взаимодействуют. И, наконец, в-пятых, младший школьный возраст характеризуется эмоциональным восприятием мира, которое преобладает над рациональным, присущим взрослому [21].

А.И. Петрова среди особенностей эмоционально-нравственного развития младших школьников называет такие, как осознанное побуждение к соблюдению нравственных норм, способность к рефлексии в ситуации морального выбора, способность к произвольному поведению адекватность эмоционального отношения к фактам соблюдения и нарушения требований нравственных норм в поведении сверстников [22].

Иными словами, младший школьник уже способен воспринимать проблематику общества достаточно объективно, а, следовательно, у младшего школьника могут быть выработаны благоприятные нравственные ценности и паттерны поведения в области защиты окружающей среды и отношения с людьми.

В работах В.В. Зайцева подчеркивается полноценное субъектное восприятие младших школьников – дети в данном возрасте вполне самостоятельные и готовы к автономной деятельности, имеют прогностическое мышление, способны к выбору оптимальных вариантов поведения, при этом более расположены к творческой деятельности [23]. Поэтому реализация принципов устойчивого развития на этом этапе должна иметь преимущественно творческий, игровой характер, увлекающий младших школьников.

3. Основное общее образование для целей устойчивого развития

Образование в основной школе в интересах устойчивого развития и экологическая его составляющая ориентированы на личностно-деятельностный подход, активизацию участия обучающихся (и населения) в выявлении и разрешении экологических проблем своей местности. При этом превалирует на данной ступени эколого-краеведческий подход, поскольку в реализации образования в интересах устойчивого развития он соответствует ключевым установкам [24].

На уровне основного общего образования реализация принципов устойчивого развития производится за счет того, что образовательная система:

- предоставляет учащимся возможности приобрести навыки, знания и установки, необходимые для гармоничного (устойчивого) развития;
- обеспечивает равный доступ к образованию на всех уровнях и в любых социальных контекстах (семья, школа, профессиональная деятельность, местная община);
- формирует у учеников убежденность в необходимости обучения на протяжении всей жизни;
- развивает в учащихся социальную ответственность и содействует демократии путем информирования отдельных лиц об их правах и обязанностях;
- поддерживает гармоничное индивидуальное развитие [25].

По данным зарубежных исследователей, школьное образование для целей устойчивого развития должно быть направлено на:

- развитие личности, осознающей свое единство с естественной и социально-культурной средой;
- формирование у учащихся способности наблюдать за окружающей средой и собирать информацию о ней;
- изучение законов и отношений в природе и отношений между природой и человеком;

- выработку навыка решать проблемы в соответствии с накопленными знаниями и принятой системой ценностей;
- стимулирование восприимчивости к природной красоте и пространственному порядку;
- сотрудничество между преподавателями для создания среды, которая будет способствовать реализации основных целей ОУР [26].

4. Высшее образование для целей устойчивого развития

Университеты являются важной составляющей социально-экономической системы региона. Региональные университеты ориентированы на потребности регионального рынка труда, региональных предприятий и организаций различных отраслей экономики, органов власти, на реализацию программ высшего и дополнительного образования, востребованных в конкретном регионе, на проведение актуальных для региона исследований.

Именно региональные университеты «обеспечивают формирование интеллектуальных ресурсов и их эффективное использование в ходе циклов воспроизводства региональных экономических систем» [27].

Многие исследователи признают, что высшее образование имеет важное значение и является драйвером устойчивого развития региона. Сравнительный анализ развития ведущих зарубежных университетов показывает, что новым вектором развития вузов становится социальная миссия, а устойчивое развитие признается одним из основополагающих принципов их деятельности [28]. Однако российские университеты далеки от переориентации на устойчивое развитие [29].

Отмечается, например, что «сложившиеся в России образовательные традиции не всегда способны удовлетворить потребности современного общества, ориентированного на повсеместное использование инновационных технологий, разработку и совершенствование ресурсосберегающих технологий, развитие зеленой экономики и финансов для достижения целей устойчивого развития» [30].

Современные исследования о высшем образовании в интересах устойчивого развития преимущественно концентрируют внимание на уровне образовательной организации [31]. Достаточно широко представлены методики оценки устойчивого развития университета [32].

Однако методик, оценивающих, как университеты, действующие по принципам устойчивого развития и внедряющие эту концепцию в свои академические системы, влияют на территорию своего присутствия (экономику, окружающую среду, общество), не разработано. Авторы говорят о наличии такого влияния, но не включают подобные параметры в системы оценки: исследований, в которых изучается вклад университета в обеспечение устойчивости на локальном уровне, в месте его расположения, недостаточно [33]. В связи с этим актуальным является вопрос оценки функционирования системы высшего образования региона в интересах его устойчивого развития.

В научной литературе уточняются следующие функции современных вузов в контексте устойчивого развития:

- образовательная – формирование у студентов компетенций, востребованных на рынке труда;
- научно-исследовательская-проведение различных научных исследований и распространение полученных результатов через публикации и участие в научных мероприятиях;
- повышения квалификации, переподготовки специалистов – предоставление возможности людям, уже имеющим образование, совершенствовать свои знания, актуализировать их в соответствии с развитием науки и техники;
- социально-культурная – формирование определенных ценностей и норм поведения человека в обществе
- управленческая – создание руководителями наилучших условий для реализации функций вуза [34].

Анализ функций вузов через призму концепции устойчивого развития приводит нас к выводу, что перечень основных функций университетов,

включающих устойчивое развитие в свои стратегии, остается неизменным, но расширяется их содержание.

Так, в рамках образовательной функции студентам предоставляются возможности изучения отдельных дисциплин или обучения на комплексных программах по устойчивому развитию. При реализации научно-исследовательской функции проводятся исследования по устойчивому развитию, научные мероприятия в вузе, осуществляется поддержка участия преподавателей и исследователей в научных мероприятиях по устойчивому развитию всероссийского и международного уровней.

В рамках социально-культурной функции формируются ценности ответственного потребления ресурсов, этичной деловой практики, равенства и отсутствия дискриминации и т.д. Реализация управленческой функции предполагает принятие руководителями решений о включении устойчивого развития в стратегию университета, о создании подразделений по устойчивому развитию, о выделении средств на внедрение аспектов устойчивого развития в самом вузе (водо- и энергосбережение, отдельный сбор мусора и пр.) [35]. Таким образом, оценка всех пяти функций может быть полезна для выводов об уровне функционирования региональной системы высшего образования в интересах устойчивого развития.

Высшее образование для устойчивого развития предполагает изменение модели современного университета на университет для общества. Способность университета реализовать эту модель, с одной стороны, обеспечивает его конкурентоспособность, а с другой – отражает возможности развития конкретного региона. «В данной парадигме важна территориально распределенная по всем регионам система сильных вузов, региональная сбалансированность высшего образования и одновременно кооперация усилий между разными университетами, между университетами, научными структурами, бизнесом и властью в решении общественно значимых проблем» [36].

Отдельно можно отметить институт неформального образования. Некоторые исследователи рассматривают неформальное образование как сферу услуг, направленную на удовлетворение потребностей населения [37]. Эта функция позволяет рассматривать неформальное образование как наиболее гибкую сферу, чутко и быстро реагирующую на изменение социокультурной ситуации в обществе. Соотношение неформального образования с формальным и информальным показано на рис. 4.

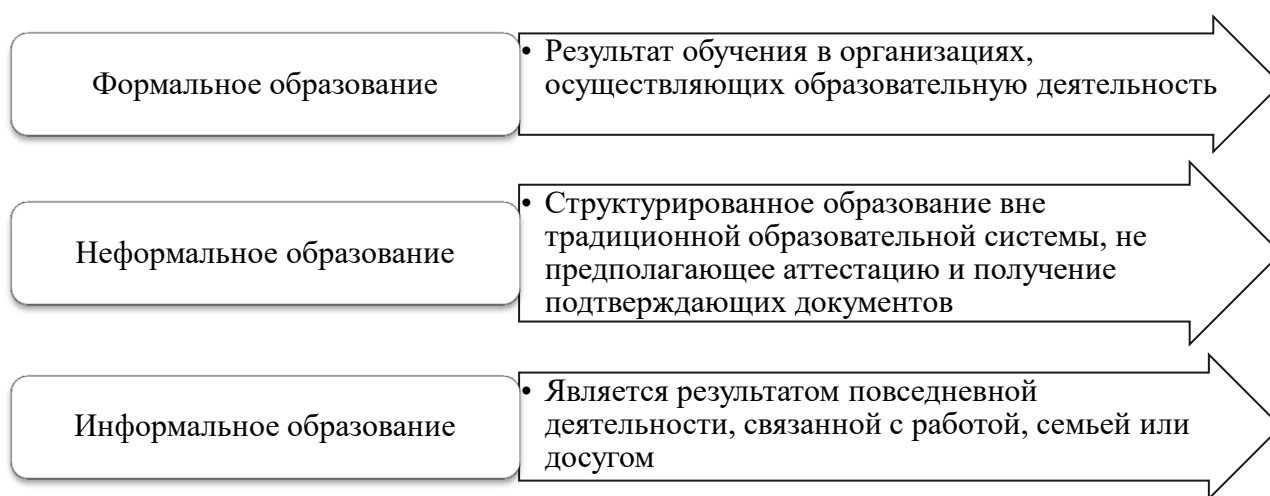


Рис. 4. Триада видов образовательных систем по признаку формализации (типология UNESCO) [38]

Для целей устойчивого развития целесообразно совмещение в национальной системе образования всех трех видов, при этом приоритетным должно оставаться формальное образование, а неформальное выступать его дополнением, усиливающим эффекты устойчивого развития. Для неформального образования на занятиях важна неформальная обстановка. Таким занятиям характерен демократический стиль общения и гибкость, так как основная аудитория – преимущественно взрослые, поэтому наставникам необходимо учитывать эти аспекты при выборе методов обучения. В неформальном образовании всегда используются активные методы обучения. На занятиях обучающиеся поют, танцуют, играют в ролевые игры, решают ситуативные задачи.

С учетом вышеизложенной характеристики направлений стратегии образования для устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия можно заключить, что стратегия охватывает весь цикл функционирования системы и требует именно непрерывного образования, учитывающего преемственность между отдельными уровнями (рис. 5).

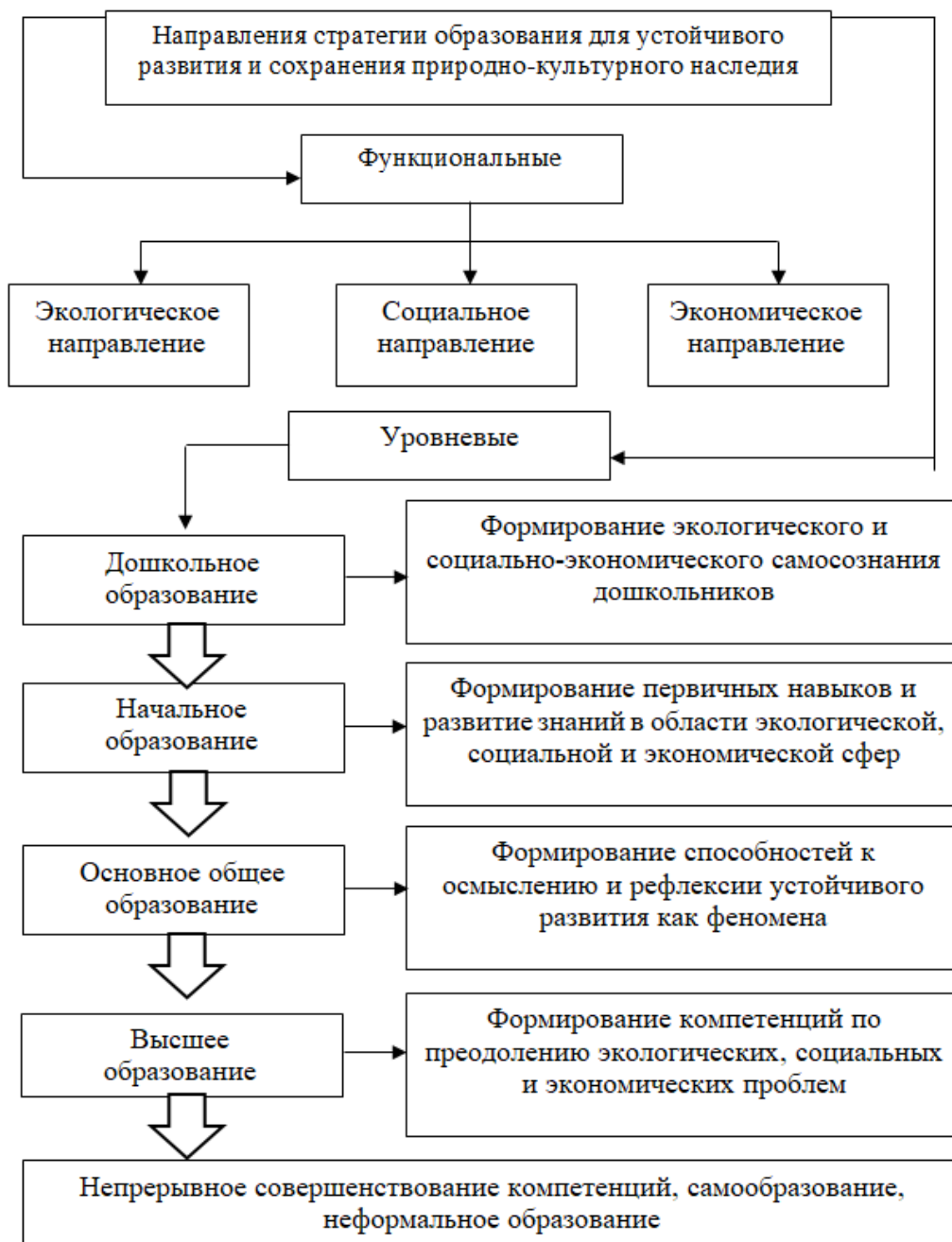


**Рис. 5. Направления стратегии образования для устойчивого развития
и сохранения природно-культурного наследия**

Таким образом, с функциональной точки зрения направления стратегии образования для устойчивого развития дифференцируются на экологическое, социальное и экономическое. На уровне дошкольного образования формируется первичное экологическое и социально-экономическое самосознание, на уровне начального образования – первичные навыки и знания в данной сфере, на уровне основного общего образования – способности к осмыслению и рефлексии устойчивого развития, на уровне высшего образования – конкретные компетенции, позволяющие индивиду содействовать в разрешении экологических и социально-экономических проблем.

Заключение

На основе вышеизложенного можно выделить следующие характерные особенности и направления российской стратегии национальной системы образования в контексте тенденций устойчивого развития и сохранения природно-культурного наследия:

1. Охват стратегическими принципами образования для устойчивого развития всех ступеней образования – от дошкольной до вузовской, что обусловлено преемственностью образования и важностью трансляции принципов устойчивого развития для всех субъектов системы;

2. Ориентация на экологическую сферу как основной фактор природно-культурного наследия, сохранение которого – ключевая цель устойчивого развития в стране;

3. Интеграция принципов устойчивого развития в образовании за счет соответствующих решений в области дидактики, педагогических технологий, организации учебной и внеучебной работы;

4. Закрепление стратегических приоритетов образования для целей устойчивого развития в национальных доктринах, государственных программах и проектах;

5. Наличие как федеральных, так и региональных особенностей в реализации мер по достижению устойчивого развития средствами образовательной сферы.

6. С функциональной точки зрения направления стратегии образования для устойчивого развития дифференцируются на экологическое, социальное и экономическое.

Список литературы

1. Файзуллаева Н. Основные направления образования в интересах устойчивого развития // Актуальные вопросы современной науки и образования. Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Часть 2. Пенза, 2022. С. 179-184.

2. Котлярова И. О., Сериков Г. Н. Ресурсный подход к образованию для устойчивого развития // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2022. № 2. С. 6-20.

3. Елтанская Е.А., Аржановская А.В., Дзюбенко Ю.С. Роль образования в интересах устойчивого развития общества России // Atrium Magisters. 2022. № 2. С. 5-11.

4. Тишкевич М.Я. Интеграция идей и практик устойчивого развития в современное образование: социологический аспект // Сборник материалов Республиканской научно-методической конференции. Министерство образования Республики Беларусь, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины; редколлегия: И.В. Семченко (главный редактор) и др. Минск, 2022. С. 388-391.

5. Бронникова О.Н. Формирование экологической компетентности и экологическое образование в интересах устойчивого развития // Каспий и глобальные вызовы. Материалы Международной научно-практической конференции / Составители: О.В. Новиченко [и др.]. Астрахань, 2022. С. 24-28.

6. Рочняк Е.В. Экологическое и гуманитарное образование как составляющие образования для устойчивого развития в цивилизованной парадигме XXI века // Вестник Международной академии наук. 2022. № 1. С. 82-86.

7. Тищенко Л. И., Кузьменчук И. В. О необходимости и особенностях трансформации образовательных процессов в условиях реализации целей устойчивого развития // Шамовские педагогические чтения. 2022. С. 228-232.

8. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/?ysclid=lb31ssmce1131167436 (дата обращения: 01.11.2022).

9. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 26.09.2022) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/?ysclid=lb318pkqsg207821658 (дата обращения: 01.11.2022).

10. Проект документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu2035.fironir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035?ysclid=lb31fofwlp747120810> (дата обращения: 01.11.2022).

11. Федеральный закон от 10.01.2002 №7-ФЗ «Об охране окружающей среды» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/?ysclid=lb31ix93r0446206278 (Дата обращения: 01.11.2022).

12. Дмитриева О.А., Кондаурова Т.И. Современное экологическое

образование в странах мирового сообщества как условие устойчивого развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1. С. 101-108.

13. Ильин И. В., Урсул А. Д., Урсул Т. А., Андреев А. И. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М.: Московская редакция издательства «Учитель»; Издательство Московского университета, 2017. 207 с.

14. Савватеева О. А., Соколова Д. М., Трофимов Ю. В. Современные тенденции в сфере экологического образования для устойчивого развития // География: развитие науки и образования. Сборник статей по материалам ежегодной международной научно-практической конференции (к 225-летию Герценовского университета). Санкт-Петербург, 2022. С. 273-278.

15. Вишнев А. А. Экологическое образование в интересах устойчивого развития // Modern Science. 2022. № 4. С. 307-313.

16. Куприянова М.Ю. Реализация идей образования в целях устойчивого развития // Современное образование: векторы развития в Год науки и технологий. Сборник статей по материалам научно-практической конференции, посвященной итогам работы университета в Год науки и технологий, Чебоксары, 13-15 декабря 2021 года. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. С. 270-273.

17. Конев В. В., Мурзакулов С. В. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития современного мира // Евразийский юридический журнал. 2022. № 6 (169). С. 504-505.

18. Паравина М. Н., Грязева Е. В., Майорова О. Н., Мальчикова Н. К., Немкова М.П. Методические особенности формирования принципов обучения для устойчивого развития // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 2. С. 228-235.

19. Лаврентьева Н. Г., Петрова И. В. Экологическое образование детей дошкольного возраста в детском саду в интересах устойчивого развития // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2020. № 8. С. 281-282.

20. Присяжнюк Л.А. Экологическое образование дошкольников в контексте идей устойчивого развития // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных статей XII Международного научно-практического семинара. Барановичи, 2021. С. 46-50.

21. Струкова М.С., Мальчевская М.Л. Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников // Вопросы педагогики. 2022. № 5-1. С. 326-329.

22. Петрова А.И. Воспитание у младших школьников готовности к нравственному самоопределению: Автореф. дисс... канд. пед. наук. СПб: РГПУ, 2001. С. 10.

23. Зайцев В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников: Учебное пособие. Волгоград: Перемена, 1993. 79 с.

24. Сабрекова М. С. К вопросу об актуальности обновления школьного экологического образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 2. С. 112-120.

25. Мруз А., Оцеткевич И., Томчик Л., Ротт Д. Устойчивое развитие в учебных программах средних школ // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 182-204.

26. Annan-Diab F., Molinari C. Interdisciplinarity: Practical Approach to Advancing Education for Sustainability and for the Sustainable Development Goals. The International Journal of Management Education. 2017. Vol. 15. No 2. Pp. 73-83.

27. Огурцова Е.В., Челнокова О.Ю. Оценка реализации базовых функций региональных систем высшего образования // Известия Саратовского

университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2018. Т. 18. № 2. С. 169-175.

28. Фадейкина Н.В., Гринева С.В., Сапрыкина О.А. Создание инновационной образовательной экосистемы образовательной организации высшего образования как необходимое условие повышения ее корпоративной социальной ответственности // Сибирская финансовая школа. 2018. № 5 (130). С. 57-72.

29. Kankovskaya A.R. Higher Education for Sustainable Development: Challenges in Russia. Procedia CIRP. 2016. Vol. 48. Pp. 449-453.

30. Локтионова Е.А., Хлебович Д.И. Университет как проводник устойчивого развития: задачи, подходы и практика // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2020. Т. 17. № 6 (114). С. 176-187.

31. Vaughter P., Wright T., McKenzie M., Lidstone L. Greening the ivory tower: A review of educational research on sustainability in post-secondary education. Sustainability. 2013. Vol. 5, No. 5. Pp. 2252-2271.

32. Alghamdi N., Heijer A., Jonge H. Assessment tools' indicators for sustainability in universities: An analytical overview. International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18, no. 1. Pp. 84-115.

33. Leal Filho W., Ruiz Vargas V., Salvia A. L. [et al.]. The role of higher education institutions in sustainability initiatives at the local level. Journal of cleaner production. 2019. Vol. 233. Pp. 1004-1015.

34. Котомина О.В. Оценка функционирования системы высшего образования в интересах устойчивого развития региона // Вестник Пермского университета. 2022. № 3. С. 321-337.

35. Bebbington J., Russell S., Thomson I. Accounting and sustainable development: Reflections and propositions. Critical Perspectives on Accounting. 2017. Vol. 48. Pp. 21-34.

36. Константинова Л. В. Современный университет – университет для общества // Россия: Тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 16: материалы XX Национальной науч. конф. с международ. участием «Модернизация России: приоритеты, проблемы, решения» / отв. ред. В.И. Герасимов. М.: ИНИОН РАН, 2021. Ч. 1. С. 800-803.

37. Hewitt P. Formal and Informal Education: Learning Skills. Willford Press, 2017. 236 p.

38. UNESCO (2020). Non-formal education [Электронный ресурс]. URL: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-formal-education> (дата обращения: 01.04.2021).

*Работа выполнена по Государственному заданию
Министерства просвещения Российской Федерации
№ 073-00081-22-01 на 2022 год в рамках научной темы
«Национально-региональный опыт эколого-географического
и туристско-краеведческого образования для устойчивого развития региона
и сохранения природно-культурного наследия:
история, теория, практика».*

© З.В. Атаев, Г.Г. Недюрмагомедов, В.П. Разаханова, М.И. Гаджибеков, 2022

Глава 23.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

Белогруд Игорь Николаевич

д. филос. н., профессор

Финансовый университет при Правительстве РФ

Аннотация: Одной из наиболее значимых тенденций в развитии образования является разработка практико-ориентированных методов обучения. На сегодняшний день уровень конкуренции среди молодых специалистов является достаточно высоким. Реализация систем непрерывного внутрикорпоративного обучения и развития персонала стало необходимостью и представляет собой многоэтапный процесс. Современные методы обучения персонала способствуют эффективному достижению целей управления развитием персонала.

Ключевые слова: обучение персонала, методы обучения, образование, непрерывное обучение.

MODERN STAFF TRAINING METHODS

Belogrud Igor Nikolaevich

Abstract: One of the most significant trends in the development of education is the development of practice-oriented teaching methods. To date, the level of competition among young professionals is quite high. The implementation of systems of continuous internal corporate training and development of personnel has become a necessity and is a multi-stage process. Modern methods of personnel training contribute to the effective achievement of the goals of personnel development management.

Key words: personnel training, teaching methods, education, lifelong learning.

1. Развитие практико - ориентированного образования

В новом тысячелетии главная задача государственного управления Российской Федерации – обеспечение благосостояния ее граждан. Эффективность ее решения напрямую зависит от эффективности работы государственного аппарата, от степени подготовки соответствующих специалистов в области муниципального и государственного управления.

Современный период развития практики государственного управления в России характеризуется реструктуризацией государственных учреждений, развитием специализации, внедрением в практику современных технических средств. Государственные органы подстраиваются под быстро изменяющуюся динамику развития экономики и общества. Именно способность осознать актуальные проблемы и суметь приспособиться к изменчивым реалиям – специфика, которая должна быть присуща государственному сектору, несмотря на традиционную инертность именно этой области социального бытия [1].

Именно от организации деятельности государственной службы зависит эффективность функционирования государственного аппарата. Для того, чтобы повысить эффективность кадровой политики, оптимизировать принимаемые решения органов государственного менеджмента необходимо иметь возможность давать оценку состоянию кадрового корпуса на основе системного подхода, с учетом как количественных, так и качественных показателей, исследовать его потенциал.

Методики подобной оценки государственных органов постоянно находятся в процессе модернизации, совершенствуются с каждым годом. Современное качество управления кадровыми процессами в государственных

органах свидетельствует о необходимости безотлагательных кардинальных мер в плане оптимизации. Не стоит забывать о соответствии профессиональной квалификации и организации труда служащих современным требованиям. Социально-экономические условия и политическая обстановка определяют пути и средства повышения уровня и качества подготовки сотрудников государственных органов.

Например, в завершении 2017 года Президентом РФ В.В. Путиным был издан Указ «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации» [1]. Критерии, предложенные в данном нормативно-правовом акте, дают возможность комплексной оценки деятельности государственных служащих.

Таким образом, несмотря на многочисленные реформы в системе образования, политики и администрирования, требуется повышение непосредственно качества госчиновников, государственного менеджмента, что требует использование инновационных методов обучения. Проблема в том, что на сегодняшний день в стране явный переизбыток специалистов с фундаментальным образованием, тогда как сфере управления требуется квалифицированные практико-ориентированные кадры [2]. То есть, необходима соответствующая подготовка высококвалифицированных специалистов для муниципальных и государственных органов.

Подготовка высшими учебными заведениями специалистов для государственного и муниципального сектора встречает ряд трудностей, сходных с проблемами обучения специалистов других направлений (юристов, социологов, менеджеров, политологов, экономистов и т.п.).

Первое, это многопрофильность подготовки студентов, причем, данный набор компетенций полностью отражен в федеральных государственных образовательных стандартах.

Проблема заключается не в большом объеме компетенций, а в их функциональности – они требуют знать и обладать навыками по работе почти

с полным списком знаний, умений и навыков политологов, социологов, менеджеров, юристов, экономистов и прочих.

Безусловно, управленцам нужно знать и уметь использовать соответствующие знания, но не с той степенью детализации и глубины, как непосредственно профильные специалисты. Эта необходимость возникает из-за сложности и специфики функций, для выполнения которых готовятся специалисты.

Процесс обучения необходимо модернизировать. Причем необходимо, чтобы сама организация обучения соответствовала объекту управления, то есть сложности получаемых будущим управленцем системных знаний и умений. Существующий же традиционный подход вкупе с традицией производственных практик малопродуктивны [4, 5].

Однако сегодня осуществляются тенденции развития высшего образования, например, внедрение инновационных форм и методов обучения, информатизация процесса, введение игровых и творческих подходов в подготовке кадров. Одной из наиболее значимых тенденций является разработка практико-ориентированных методов обучения, повышающих эффективность профессиональной подготовки в вузах, в том числе и специалистов для государственного сектора [1,3].

В современных экономических и социальных условиях, для которых характерны значительные изменения, появление и распространение новых технологий, ФГОС ВО ориентируют системы высшего образования на подготовку выпускников, обладающих исключительными профессиональными и общекультурными компетенциями, а также навыками ориентации на рынке труда. Безусловно, каждый выпускник должен обладать рядом таких профессиональных навыков, которые помогут ему в дальнейшем выгодно представить себя и выдержать соперничество с другими соискателями рабочих мест. Соответственно, важнейшей задачей российской

высшей школы выступает создание условий для подготовки выпускника, способного конкурировать на рынке труда [6,7].

На сегодняшний день, можно назвать следующие тенденции развития современного рынка труда [7]:

1. Недостаток у выпускников необходимых навыков для осуществления профильной трудовой деятельности по окончании образовательной организации высшего образования;

2. Рост требований работодателей по отношению к молодым специалистам, который может выражаться в знании иностранных языков или уровнем пользования определенным программным обеспечением;

3. Увеличение трудоустройства выпускников образовательной организации высшего образования не по своей специальности.

С каждым годом мы становимся свидетелями роста требований работодателей по отношению к молодым специалистам, что обусловлено наличием кризисных явлений в экономике, непрерывным развитием информационных технологий и желанием работодателей повысить эффективность своей предпринимательской деятельности.

В современных условиях предпринимательская бизнес - среда востребует конкурентоспособных работников, способных достигать поставленных целей в быстро меняющихся экономических ситуациях посредством овладения методами и инструментами решения широкого спектра профессиональных задач [8].

В основе запросов работодателей – представителей бизнеса к системе высшего образования и степени подготовки молодых специалистов, были названы основные характеристики выпускников:

- общий уровень развития личности и базовых профессиональных знаний;
- способность к системному мышлению;

- возможность практического применения полученных знаний;
- готовность к работе в команде;
- высокий уровень энтузиазма в работе;
- наличие стремлений нацеленности на карьеру, целеустремленности и мобильности. [9]

По мнениям большинства работодателей, развитие названных качеств у выпускников образовательных организаций высшего образования является недостаточным. В свою очередь многие компании выражают готовность к принятию участия в осуществлении определенной подготовки студентов.

Необходимо отметить, что сами образовательные организации выполняют важнейшие функции в сфере отбора способной молодёжи для последующего развития ее интеллекта и эрудиции, а также формирования первоначальных знаний в области ряда профессий. Развитие информационных технологий и расширение информационного пространства активизирует стремление к процессу бесконечного познания, что находит свое отражение в появлении новых и разнообразных источников информации, и как следствие, способов передачи и обмена знаниями. [10]

Таким образом, мы можем с уверенностью сказать, что на сегодняшний день уровень конкуренции среди молодых специалистов является достаточно высоким. Следовательно, главной целью системы образования должна являться способность наделять студентов рядом профессиональных компетенций, которые будут являться поистине значимыми конкурентными преимуществами при поиске работы. Реализацию данной цели невозможно представить без практико-ориентированных программ обучения. Внедрение новых образовательных технологий, совершенствование образовательных стандартов формируют основу для подготовки кадров, обладающих высокой квалификацией и адаптацией к изменчивым условиям на рынке труда. [11]

На сегодняшний день в российском высшем образовании наметилась тенденция обучения студентов фундаментальным знаниям по определенному

перечню дисциплин. Такой подход подразумевает практически полное отсутствие развития так называемых soft skills. В своих резюме студенты все чаще делают упор на hard skills и стараются преуспеть в конкурентной борьбе за вакантное место с помощью знания предметных областей. В ведущих компаниях специалисты по отбору персонала во время скрининга, ассессмента и особенно во время интервью пытаются выявить именно soft skills. Это значит, что студент имеет надпрофессиональные навыки, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность. Ключевая особенность этих навыков в том, что они являются сквозными, то есть, не связаны с конкретной предметной областью. [7,12]

Гибкие навыки (soft skills), в отличие от профессиональных навыков в традиционном понимании не зависят от специфики конкретной работы, тесно связаны с личностными качествами и установками (например, ответственность, дисциплина, самоменеджмент), а также социальными навыками (например, коммуникация, в частности, слушание, работа в команде, эмоциональный интеллект) и менеджерскими способностями (управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление). Навыки данного класса сложно отслеживать, измерять и развивать в связи со значительной гуманитарной составляющей, не поддающейся простым чётким определениям и метрикам.

Бизнес сегодня заинтересован в специалистах, обладающих аналитическими способностями, способных эффективно взаимодействовать в проектной команде и умеющих активно отстаивать свое мнение. Для таких целей вводится формат тестирования кейс-интервью. Студент должен достаточно в короткие сроки решить бизнес-задачу, связанную со спецификой отрасли компании, но так или иначе предполагающий контакт с интервьюером, проведение анализа первичной информации, некоторые расчеты и принятие обоснованного решения для компании. Суть таких

интервью не в том, чтобы дать единственно верный ответ (его попросту не существует), а в том, чтобы продемонстрировать логику, структуру мышления и базовые компетенции. Такой подход широко распространен за рубежом и уже давно активно практикуется в нашей стране в ведущих компаниях [13]. Следует отметить, что решение кейсов и проведение кейс-чемпионатов сегодня распространено далеко не во всех ВУЗах. А те, которые приняли на вооружение данную практику, еще не совсем освоили методику проведения кейса и не составили четкий план по взаимодействию со студентами в процессе разработки и представления решения.

Такой яркий пример демонстрирует дистанцированность фундаментального высшего образования от прикладного, практического образования, которое студенты приобретают либо благодаря внеучебным видам активности, либо непосредственно проходя практику или стажировку в компании [7].

Если мы говорим о типовых компетенциях, которые работодатели желают видеть в студентах, то предлагаем обратиться к аналитикам Всемирного экономического форума в Давосе, которые еще в 2016 году сформулировали данный перечень с акцентом на развитие цифровой эпохи до 2020 года:

1. Комплексное решение проблем;
2. Критическое мышление;
3. Креативность;
4. Управление людьми;
5. Координация действий с другими;
6. Эмоциональный интеллект;
7. Составление суждений и принятие решений;
8. Сервис-ориентация;
9. Взаимодействие, ведение переговоров;

10. Когнитивная гибкость. [7]

Данные компетенции полезны абсолютно любому студенту, желающему успешно начать свою карьеру, и они, как правило, вырабатываются именно в процессе коллективного решения задач, обсуждения проблем и мозговых штурмах. Вышеупомянутый кейс-метод действительно помогает развить в себе навыки командной работы и выработать структурный подход к решению проблем в любой сфере деятельности.

Как правило, преподаватели прибегают к кейс-методу в рамках семинарских занятий, когда возможности студентов сильно ограничены как в поиске информации, так и во времени на принятие решений. Гораздо продуктивнее заранее готовиться к таким видам занятий, то есть студенты должны получить кейс, провести первичный сбор информации, обработать ее, визуализировать, представить решение аудитории и получить обратную связь. Такой способ позволит получать более качественные результаты и позволит каждому заинтересованному студенту проявить себя как часть единого рабочего механизма.

Необходимо отметить, что, несомненно, важность фундаментального образования нельзя недооценивать, студентам следует заниматься изучением важнейших дисциплин для будущей профессии, а не делать упор исключительно на профактивность. Но современные тенденции рынка труда говорят нам, что сразу после школы студентов следует погружать в атмосферу командной работы, созидания и творческого поиска решений. Конкуренция на рынке труда очень высока и найти себя в той или иной отрасли действительно сложная задача для каждого. Помочь в этом может высшее учебное заведение, которое обладает ресурсами для организации карьерных мероприятий и проведения различных case study. Когда студент почувствует баланс между своими hard & soft skills, он сможет решать практически любые бизнес-задачи, строить комфортные взаимоотношения с контрагентами и добиваться желаемой позиции в отрасли [7].

2. Применение дистанционного обучения персонала

Применение дистанционного обучения персонала в основном, связано с тем, что возникает потребность улучшать уже устоявшуюся систему обучения персонала, и давать возможность получения навыков и знаний вне зависимости от того, где находится персонал организации.

Помимо географического преимущества, есть еще и ряд других. Во- первых, если использовать такой метод, то происходит снижение затрат на обучение персонала [14]. Также этот метод имеет преимущество в удобстве его применения, распространения информации. Удобство заключается в том, что загружать необходимые материалы на учебный портал может один специалист. В его обязанности будет входить еще проведение вебинаров и создание презентаций в формате онлайн. Для персонала в организации удобство в получение такой информации будет заключаться в ее просмотре неограниченное количество раз, что будет способствовать увеличению стрессоустойчивости на работе, если он что-либо забыл. Следовательно, что касается затрат, то они будут направлены на организацию одного мероприятия для просмотра необходимого числа сотрудников и при этом не создавать ограничения по количеству ее просмотров, вне зависимости от того, где находится персонал.

Использование дистанционного обучения является достаточно новой формой обучения, которая подразумевает применение определенных методов, и средств, для обучения персонала. Представление информационно-образовательной среды в таком подходе подразумевает собой системным образом организованные средства, с помощью которых происходит передача данных; ресурсов, связанных с информацией; протоколов взаимодействия; аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, с точки зрения ориентации на удовлетворение персонала в рамках его обучения [15]. У каждого метода обучения есть свои цели, для чего они необходимы.

Рассмотренные выше преимущества дистанционного метода обучения персонала формируют основные его цели. Первая цель — это получение профессиональных знаний и навыков в режиме постоянного обновления. Вторая цель — это грамотное соотношение рабочего времени в изучение нового материала. Третья цель — это снижение затрат на всю организованность корпоративного обучения. Помимо целей, которые ставятся для использования этого метода, существуют принципы, на которых основывается работа дистанционного обучения. К таким принципам относятся: базовые знания, интерактивность, идентификация, регламентация, индивидуализация, открытость, гибкость системы и целесообразность педагогического характера в использование новейших информационных технологий [15].

Несмотря на все достоинства использования такого метода в обучение существует ряд недостатков. К одним из них относят, что нет очного общения напрямую между персоналом и его преподавателем, так как нет возможности внести в получение знаний и навыков эмоции. Также при таком обучении часто является необходимостью использовать компьютер и иметь доступ к интернету, что бывает проблематично сделать, все зависит от того, где ты находишься. Важно, прежде всего, наличие жесткой самодисциплины у персонала и его самостоятельности в организации обучения. Так как персонал не должен лениться в изучение нового материала, для этого он должен быть замотивированным. Конечно, персонал при получении новых знаний, должен отработать их на практике, чтобы получить новые навыки в работе. Следовательно, нужно давать этому персоналу выполнять обязанности, напрямую связанные с его обучением, чтобы закрепить изученный материал на практике. Сложности проведения дистанционного обучения могут возникать и на этапе разработки данного курса, так как такой процесс предполагает высокую трудоемкость при его создании. Определив

преимущества и недостатки такой системы обучения, следует понять, как лучше внедрять ее в организацию. Для начала стоит продумать концепцию всего курса, для кого она будет рассчитана и за счет каких средств, и постараться измерить ее эффективность на этапе ее внедрения. Далее следует выбрать и установить саму дистанционную программу, которая позволит обучать персонал. Конечно, выбором программы стоит заниматься не только специалисту по обучению, но еще и с IT-специалистом совместно [16].

Когда программа будет установлена и проверена, следует продумать сами программы и их наполнение. И скорее лучшим вариантом будет разработать программы на разные категории групп и разные потребности, для того чтобы удовлетворить потребности всего персонала.

После того как программы будут разработаны необходимо будет подключить всех заинтересованных лиц к portalу: партнерские организации персонал организации и других. Как только все участники будут подключены, следует научить персонал организации работать на этой платформе. Этим занимается специалист по обучению. Когда все организационные вопросы будут решены, в дальнейшем следует анализировать статистику по использованию данной платформы персоналом; заниматься актуализацией материала; наполнять портал новой информацией; сделать обратную связь, чтобы персонал смог задать интересующие его вопросы. И, конечно же, персонал организации должен хорошо быть замотивирован. То есть, необходимо создать гибкую среду для движения по карьерной лестнице.

Стоит применить комплексный подход к дистанционному обучению персонала в организации. Необходимо понять в каком обучении нуждается как персонал организации, так и сама организация для ее развития. И следует узнать готовность персонала обучаться дистанционно и их отношение к такому виду обучению. Применение рационального подхода и использование зарубежного опыта развитых стран к такому обучению будет способствовать развитию у персонала их профессиональных навыков, знаний и умений.

Жизнь ускоряется, изменчивость становится постоянным свойством бизнес-среды. Руководители компаний понимают, что учить и учиться работникам нужно не раз в год, а постоянно. Для поддержания уровня эффективной, качественной, конкурентоспособной работы необходимо внедрять, осваивать и использовать новые знания и навыки, развивать компетенции персонала. HR-службы ищут способы убедить работников постоянно получать новые знания, навыки, обучаться и развиваться за свой счет, а также они решают вопросы, кого учить и сколько тратить средств и рабочего времени компании. Создание и реализация систем внутрикорпоративного обучения и развития персонала стало необходимостью проводиться на постоянной основе [16].

Эффективный персонал – важнейший стратегический ресурс и одно из главных конкурентных преимуществ любой организации. Для эффективного развития бизнеса важно сочетание соперничества с сотрудничеством. Сегодня конкурентоспособный специалист должен владеть одной, двумя, а то и тремя профессиями. Учебные заведения перестраиваются, но не так быстро, как необходимо развитию современной науки. Междисциплинарное проникновение есть почти везде. Руководитель в свою очередь должен развивать своих подчиненных, создавать атмосферу, способствующую развитию, делегировать подчиненным новые функции. Развитие работников должно выступать как принцип жизни и основываться на мотивации на успех, творческих началах, организованности и надежности, а также достижению лидерства [17].

Каждая организация должна соблюдать баланс между проводимым внешним и внутрикорпоративным обучением и развитием работников. Это равновесие определяется исходя из специфики деятельности компании, состояния рынка, перспектив развития. Внешнее обучение и развитие – это обучение путем направления работников в бизнес-школы, на курсы

повышения квалификации, а также привлечение сторонних специалистов. Внутреннее обучение и развитие организуется и проводится собственными силами компании [17].

Построение системы непрерывного профессионального обучения и развития работников – процесс трудоемкий, прежде всего по затратам, как временным, так и финансовым. В основе построения системы непрерывного обучения и развития персонала следует соблюдать следующие правила: необходимость системы; актуальность системы; определение основных элементов системы. Формирование системы непрерывного обучения и развития персонала включает следующие этапы [17]:

1. Планирование системы:

- анализ персонала;
- определение потребностей;
- постановка целей;
- разработка плана обучения и развития.

2. Реализация обучения и развития:

- непосредственное осуществление планов обучения и развития работников;
- корректировка планов (при необходимости) в процессе обучения и развития

3. Оценка эффективности обучения персонала:

- контроль полученных знаний, навыков и опыта;
- обратная связь.

Компании, имеющие корпоративные университеты в своем арсенале быстрее и проще решают вопросы, связанные с организацией и внедрением в практику системы непрерывного обучения и развития своих работников. Корпоративный университет, решая эти задачи, обеспечивает долгосрочную конкурентоспособность организации, раскрывая потенциал каждого работника и коллектива в целом [18].

Большинство современных методов обучения и развития персонала, которые в настоящее время активно используются в России, появились на Западе, поэтому для успешной реализации этих методов российские специалисты адаптируют их под наш рынок. К таким методам относятся: модульное обучение, дистанционное обучение, вебинары, обучение по методу «Shadowing» и др.

Неформальное образование получило свое развитие в системе обучения и развития в организациях. Неформальное образование – это любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с программами школ, центров и других учреждений, входящих в формальные системы образования. В рамках неформального образования работники осваивают социально-культурный опыт, происходящий вне рамок педагогически организованного процесса и лишенный его основных атрибутов, т.е. образование без процедурных формальностей. Получить неформальное обучение и развитие можно путем посещения тематических ярмарок, лекций, состоять в профессиональных сообществах и посещать их мероприятия, заниматься самообразованием при помощи компьютера и различных видеоматериалов. Постоянному обучению и развитию персонала способствует развитие в компании корпоративной социальной сети (КСС), которая представляет собой обмен опытом высококлассных профессионалов с новичками компании. КСС – это взаимное обучение и развитие, когда работники неформально учатся, общаются и развиваются по средствам интернет-ресурсов в специально созданной сети [19 -3]. Модератор обучающего портала КСС должен постоянно и активно следить за коммуникациями в сети, создавая обсуждения в группах, поддерживать полезные форумы, производить поиск и структурирование информации, подводить итоги обсуждений и делать их достоянием сотрудников [17].

Принципы неформального обучения в организации применяются следующие:

1. Практикоориентированность;
2. Индивидуализированность (обучение с учетом потребностей);
3. Гибкие программы, расписание и выбор места проведения и др.

К преимуществам неформального обучения можно отнести:

быстрая адаптация к социально-экономическим изменениям; менее бюрократизировано; более сжаты сроки реализации и как следствие, менее затратные для компании; обучающиеся более активно вовлечены в процесс обучения и развития.

Однако, наблюдаются и некоторые сложности данного процесса, а именно:

- процессом неформального обучения надо управлять;
- сложности в оценке ключевых компетенций, полученных в ходе обучения и оценки качества знаний в целом;
- необходимость устанавливать связь между неформальным и формальным обучением, с тем, чтобы не противопоставлять их друг другу.

Многие российские компании активно внедряют модели дистанционного обучения в систему непрерывного обучения и развития [16,17]. Дистанционная система позволяет на постоянной основе быстро проводить обучение по новым продуктам и услугам, тестирование, опросы, анкетирование, различные конкурсы. Достоинством такой системы являются:

- работник сам может выбрать необходимый курс для изучения;
- самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- система предусматривает обратную связь: обучающийся – преподаватель
- социальное равноправие в выборе и доступности программ дистанционной системы обучения и развития.

Для эффективности и результативности дистанционного обучения и развития следует корректировать, отслеживать актуальность представленных программ, чтобы соблюдались принципы научности и практичности.

Таким образом, система непрерывного обучения и развития работников представляет собой многоэтапный процесс, направленный на постоянное совершенствование профессионального уровня персонала организации. Главная цель этого процесса – поддержание высокой компетентности работников всех уровней и формирование конкурентоспособной команды [17].

3. Применение иностранных методов обучения персонала

Известно, что современные западные компании более открыты к нововведениям, в том числе к использованию модернизированных технологий обучения и развития персонала. Неудивительно, что за последние десятки лет зарубежные организации получили большой опыт в разработке и внедрении новых методов обучения в организации.

Среди наиболее часто используемых методов обучения в компаниях западные специалисты называют - «неформальное обучение» на работе. В процессе обучения, применяя данный метод, специалисты осуществляют самостоятельный поиск необходимой информации в Интернете, обращаются за консультацией к более опытным коллегам и другим сотрудникам. Обмениваются знаниями работая в кросс-функциональных или кросс-культурных проектных группах, участвуя в профессиональных ассоциациях. Подобное обучение своих сотрудников западные менеджеры по персоналу считают максимально эффективным [20].

Многие из методов обучения уже успешно реализуются в России, однако с каждым годом компании ищут примеры инновационных практик обучения, которые можно применить с учетом специфики конкретной компании. Сегодня в практике обучения используются широкий спектр методов, среди которых наиболее известны такие как: шедоунг, баддинг, секондмент, которые являются разновидностями наставничества и обучения

на рабочем месте [21,22,23]. Рассмотрим эти практики, а также оценим их применимость в России.

1. Secondment - (от англ.*secondment* — командирование) - относят к разновидностям ротации персонала, что предполагает перемещение сотрудников на определенное время в другую структуру с целью освоения и приобретения ими необходимых навыков. Подобная практика осуществляется как между подразделениями компании и называется внутренними перемещениями, а также внешними, при котором сотрудники могут быть направлены на работу в другие компании, а также возможно и в другие сферы.

В западных компаниях secondment считают одним из самых действенных методов. 87% английских работодателей отнесли его к «очень эффективному». Внешний secondment считается на Западе наиболее востребованным.

К достоинствам secondment для работника относят его личное развитие, приобретение разнообразного опыта работы в проектах и решения задач-вызовов (challenge), использование специфических навыков в различных организационных средах. В то же время работодатель благодаря данному методу обучения получает сотрудников, овладевших новыми навыками, укрепляет кросс-функциональное взаимодействие и социальную ориентированность компании, повышает мотивацию персонала и развивает сеть контактов. То подразделение или компания, в которую сотрудник приходит обучаться получает дополнительные ресурсы для своих проектов [21].

Существенным недостатком secondment считает психологическое напряжение работника, которое возникает вследствие его перемещения, а также во время адаптации к новой для него обстановке и затем с его возвращением на прежнее место работы. Однако с этим недостатком легко справляются опытные тренинг-менеджеры компаний, осуществляя

интересные программы по обмену и поддерживающие сотрудников специальными тренингами до и после «командировки» в другую организацию.

Разновидностями secondment является направление сотрудников отдела по обслуживанию клиентов к поставщикам и клиентам компании с целью получения новых знаний и опыта в управлении непрерывной цепью поставок или освоение проектного управления менеджерами среднего звена в общественных организациях.

В России практика secondment недостаточно развита, в основном используется метод стажировок в разные организации, преимущества внешнего секондмента российские работодатели пока не выявили для своей среды и не считают, что они очевидны. В условиях конкуренции, компания, заинтересована в сохранении своих коммерческих секретов, которые могут быть утрачены с приходом нового сотрудника, также данная практика способствует возможному переманиванию ценного, талантливого сотрудника. Согласно исследованиям, внутренний секондмент, возможен лишь в условиях крупных компаний и в торговых организациях, где практикуются комплексный подход к системе адаптации и обучения персонала. Опыт российских компаний показывает, что для них в настоящее время наиболее актуальным является процесс непрерывного обучения, что определяется изменчивостью внешней и внутренней среды и выступает реакцией на поступающие из нее вызовы [24].

В ОАО «Сбербанк» имеет место практика использования данного метода с целью повышения квалификации и адаптации персонала. Привлечение высококвалифицированного сотрудника из другой компании или структурного подразделения позволяет использовать его персональные навыки, а также задействовать опыт для построения и развития своего бизнеса. Целью ротации сотрудников является совершенствование коммуникационных способностей и развитие межличностного общения.

2. Buddying – (от англ. *buddying, buddy* – дружище, приятель, товарищ, облегчение вливания в коллектив через приятельские отношения с коллегой) – предполагает взаимодействие в паре. В основе данного метода обучения осуществление развития и поддержки персонала, он основан на равноправных и часто дружественных отношениях, цель которых достижения результатов посредством взаимного обучения и передачи информации. Баддинг относится к разновидностям наставничества, имеющего неформальный характер.

Баддинг позволяет обучить сотрудника в процессе адаптации внутри компании, повысить эффективность преобразований в компании, оптимизировать коммуникации между подразделениями, усовершенствовать процесс командообразования.

Тем не менее специалисты отмечают, что эффективная обратная связь и обращение за помощью наиболее активна в первое время. Причина в том, что многие сотрудники не стремятся быстро заводить друзей среди новых коллег. Более того, они не склонны к открытому общению, так как редко являются экстравертами, что препятствует передаче знаний [21].

Однако, в Великобритании 85% коммерческих организаций считают этот способ (вместе с наставничеством) очень эффективным. В опыте российских компаний наиболее часто этот метод используется в процессе адаптации новичков, и в этом случае его называют наставничеством. В основном Buddying используется в тех компаниях, где адаптация сотрудников предполагает закрепление «напарника», который введёт нового сотрудника в дела организации и поможет ему адаптироваться.

Shadowing (от англ. *Shadow* – тень) – метод обучения, при котором обучаемый сотрудник или потенциальный сотрудник проводит несколько дней с другим сотрудником, наблюдая за его работой. Цель такого обучения ознакомить с рабочим процессом и замотивировать нового сотрудника к деятельности. Чаще всего данный метод используется для обучения

выпускников вуза, которые только планируют прийти работать в данную компанию. За его реализацию отвечают тренинг-менеджер и сотрудники HR-службы, курирующие программу по отбору выпускников в штат. Shadowing применяется только теми компаниями, которые готовы брать к себе молодых людей без опыта работы [21].

Shadowing подойдет не для каждого вида деятельности, также он требует проведения ряда тренингов для обучающих сотрудников, что востребует психологическую подготовку.

К преимуществам shadowing относится снижение вероятности найма слабомотивированных молодых специалистов. С целью укрепления партнерства между образовательными организациями и бизнесом, организации стремятся поддержать свой имидж, демонстрируют желание активно поддерживать позицию в вопросе развития своих молодых специалистов, стремясь совершенствовать их навыки посредством активного обучения.

В России метод Shadowing пока мало применяется, кроме, может быть, аудиторских компаний BIG4. Shadowing нуждается в популяризации среди российских специалистов по HR и T&D, так как такой метод обучения очень интересен для нынешних студентов [22].

Таким образом, проанализировав опыт зарубежных стран в использовании методов обучения, а также сравнивая с практикой данных методов в российских компаниях, можно сделать вывод, что, несмотря на отсутствие популяризации инновационных методов обучения в России, в формальном или неформальном виде многие отдельные элементы вышеперечисленных методов уже давно используются в России, однако мы не сможем увидеть эффективный результат реализации до тех пор, пока компании не станут применять данные методы осознанно и комплексно. Обучение персонала способствует достижению целей управления развитием

персонала посредством которого возможно обеспечение достижения соответствия возможностей и способностей работника требованиям к нему; повышение деловой активности каждого работника для того, чтобы организация развивалась; сохранение конкурентоспособности организации; повышение производительность труда [21,23].

Российская система корпоративного обучения стоит на пороге глобальных преобразований и уже готова внедрять новые технологии на базе накопленного опыта.

Список литературы

1. Гопеевцева М.Е., Кочарян К.К. Практико-ориентированное образование в государственной сфере // Материалы Межкафедральной научно-практической молодежной конференции «Перспективы развития социального партнерства» 29 марта 2018, Москва. – М.: СВИБТ, 2018.

2. Ахатова Ж.Н. Кризис традиционной системы образования и переход к практико-ориентированным технологиям // Wschodnioeuropejskie czasopismo naukowe. – 2016. – №4. – С. 5-9.

3. Вяткина Г.В. Практико-ориентированный подход в обучении студентов // Аграрное образование и наука. – 2016. – №5. – С. 19.

4. Игнатьев В.П., Михайлова Е.И., Саввинов В.М. Практико-ориентированное образование как гарантия повышения качества высшего образования // Евразийское научное объединение. – 2016. – №10(22). – С. 153-156.

5. Макарова Д.Г., Нефедов А.А. Роль практико-ориентированного образования в учебном процессе // Актуальные вопросы образования. – 2017. – №1-2. – С. 109-110.

6. Митякина О.В. Борисенко Е.Н. Формирование готовности выпускника вуза к конкуренции на рынке труда на этапе трудоустройства / О.В. Митякина, Е.Н. Борисенко // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2-3. С. 83-88.

7. Ковалевич И.В., Козлов Н.В. Рейтинг методов обучения в фокусе тенденций рынка труда // Материалы Межкафедральной научно-практической молодежной конференции «Перспективы развития социального партнерства» 29 марта 2018, Москва. – М.: СВИВТ, 2018.

8. Власенко Л.В., Иванова И.А. Влияние ценностных ориентаций студенческой молодежи на развитие предпринимательской культуры и формирование социально ответственного поведения в инновационноориентированной экономике // Экономика и предпринимательство. 2016. № 2-2 (67-2). С. 710-714.

9. Подлевский В.В. Тенденции рынка труда выпускников вузов Москвы. / В.В. Подлевский // Уровень жизни населения регионов России. 2015. № 1 (195). С. 70-76.

10. Иванова И.А. Управление интеллектуальным капиталом: ориентиры обучающихся организаций. // Журнал «Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России» № 5(19), 2015

11. Власенко Л.В., Иванова И.А. Парадигмы личностного и профессионального самоопределения студентов: вызовы современности / Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. Ульяновск, 2015. С. 268-282.

12. T&P. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать - [Электронный ресурс]. - <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> – (дата обращения 25.03.2021)

13. Changellenge. Введение в кейс-метод: что такое кейсы и зачем они нужны - [Электронный ресурс]. - <http://changellenge.com/chto-takoe-keysy/> – (дата обращения 25.03.2021г.)

14. Селиванова Е.Ю. К вопросу о применении digital-технологий в обучении персонала // Научный форум: Экономика и менеджмент. – 2017. – С. 124.

15. Антропова Е.В., Куприянова У.А. Digital – технологии в обучении персонала // Материалы Межкафедральной научно-практической молодежной конференции «Перспективы развития социального партнерства» 29 марта 2018, Москва. – М.: СВИВТ, 2018.

16. Михайлова А.В., Попова Л.Н. Непрерывное профессиональное обучение – основа развития потенциала персонала организации/статья. – М.: ж. Современные проблемы науки и образования. – 2016. - № 4.

17. Верстова О.В. Система непрерывного обучения и развития персонала организации - реалии современного времени (на примере Страхового Дома ВСК) // Материалы Межкафедральной научно-практической молодежной конференции «Перспективы развития социального партнерства» 29 марта 2018, Москва. – М.: СВИВТ, 2018.

18. Маслова В.М. Управление персоналом/учебник. – М.: Юрайт, 2017, 473с.

19. Мостова В.Д., Маслова В.М. Корпоративная социальная сеть – элемент системы профессионального обучения и развития персонала компании // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. 2014. № 5, с. 157-165

20. Методы обучения и развития персонала в России и за рубежом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/metody-obucheniya-i-razvitiya-personala-v-rossii-i-za-rubezhom>. (Дата обращения 14.03.2021 г.)

21. Сарсенбаева С.Ю. Опыт использования зарубежных методов обучения персонала в практике российских организаций // Материалы Межкафедральной научно-практической молодежной конференции «Перспективы развития социального партнерства» 29 марта 2018, Москва. – М.: СВИВТ, 2018.

22. Buddying, shadowing и другие новые методы обучения персонала [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=5923> (Дата обращения 11.03.2021г.)

23. Иванова И.А. Управление интеллектуальным капиталом: ориентиры обучающихся организаций // Журнал «Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России» № 5(19)/2015, С.46-54

24. Иванова И.А. Обучение персонала со смыслом в условиях изменяющейся внешней и внутренней среды // Сборник научных материалов по результатам проведения научно-практического круглого стола: «Теория и практика управления», 2016 г. С.44-541

Глава 24.

**ЮВЕНАЛЬНОЕ ПРАВО ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН:
ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ**

Стрыгина Светлана Владимировна

канд. филос. наук., доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»

Аннотация: в статье анализируются исторические основы формирования ювенальной юстиции в различных странах. Указываются черты древнего законодательства, регулирующего вопросы, связанные с несовершеннолетними. Подчеркивается связь с особенностями национального и правового развития каждой страны. Выделяются причины формирования семейных судов. Показаны современные тенденции становления ювенальной юстиции как особой системы.

Ключевые слова: ювенальная юстиция, защита несовершеннолетних, семейные суды, правонарушения, наказание, воспитание, древнее законодательство

**JUVENAL LAW OF FOREIGN COUNTRIES:
ORIGINS OF FORMATION AND DEVELOPMENT**

Strygina Svetlana Vladimirovna

Abstract: the article analyzes the historical foundations of the formation of juvenile justice in various countries. The features of ancient legislation regulating issues related to minors are indicated. The connection with the peculiarities of the

national and legal development of each country is emphasized. The reasons for the formation of family courts are highlighted. The modern tendencies of the formation of juvenile justice as a special system.

Key words: juvenile justice, protection of minors, family courts, offenses, punishment, education, ancient legislation

Введение

Системы ювенальной юстиции каждой страны представляют уникальные формы организации деятельности, отличающиеся своеобразием исторического и культурного развития государства, особенностями национальной правовой системы. Их исследование интересно как с исторической, так и с практической точки зрения, поскольку современность уходит корнями в прошлое.

Ювенальная юстиция получила развитие во всем мире. Во многих странах успешно работают единые системы профилактики и предупреждения безнадзорности и правонарушений лиц, не достигших совершеннолетия и привлечения их к юридической и иной ответственности.

Познание исторических этапов формирования ювенальной юстиции в зарубежных странах способствует выявлению как положительных, так и отрицательных моментов в этом институте. Поиск проблем в исторических аналогиях и примерах дает возможность образования собственной модели ювенальной юстиции в Российской Федерации, формирование которой до сих пор до конца не произошло. Это может способствовать также появлению основ для отраслевого обособления ювенального права в российской правовой системе.

Исторические предпосылки формирования ювенального права в зарубежных странах

В переводе с латинского языка «ювеналий» (juvenalis) означает неполовозрелый, юношеский от имени римской богини юности Юноны.

Данное слово является этимологическим источником происхождения термина «ювенальная юстиция».

Говоря об истории возникновения ювенального права, следует отметить, что в период от античного мира и средневековья до середины XIX в. отношение к несовершеннолетним, как специальному субъекту права, требующему защиты, отсутствовало. Наказания за их противоправные действия носили жестокий и несправедливый характер. Содержание историко-правовых источников свидетельствуют о следующих чертах в уголовно-правовых нормах по отношению к несовершеннолетним:

- 1) отсутствие правового понятия детства как наиболее защищаемого временного отрезка жизни;
- 2) нормативно-правовые акты не содержали установленных юридических правил по специальной защите детей;
- 3) правовое положение несовершеннолетних автоматически приравнивалось к взрослым преступникам.

Вместе с тем, нужно отметить, что юристы древнего Рима при определении периодизации детства руководствовались теорией климактерических периодов Гиппократов. Ее смысл заключается в том, что материальные элементы человеческого тела подвергаются изменению каждые семь лет, и в связи с этим одновременно происходит обновление духовного мира человека.

Римское право содержало следующие возрастные периоды детского возраста:

- Infantes — дети (не достигшие семилетнего возраста), считались абсолютно недееспособными и невменяемыми;
- Impubes – мальчики от 7 до 14 лет и девочки от 7 до 12 лет – считались ограниченно дееспособными и частично вменяемыми;
- Minores – дети, достигшие восемнадцатилетнего возраста – вменяемые и дееспособные, но нуждающиеся в особой заботе и защите.

IV титул Дигестов императора Юстиниана «О лицах, не достигших 25 лет» специально посвящен незрелому возрасту. Пункт 1 титула начинается с цитаты римского юриста Домиция Ульпиана: «Следуя естественной справедливости, претор установил этот эдикт, на основании которого он предоставил защиту юным, так, как всем известно, что у лиц этого возраста рассудительность является шаткой и непрочной и подвержена возможностям многих обманов; этим эдиктом претор оказывал помощь и обещал защиту против обмана» [1].

В этом документе смысл термина «защита» подразумевает оказание помощи в гражданском праве, когда все сделки не достигших двадцатипятилетнего возраста, осуществляли их попечители. Интересно, что защита лиц, не достигших 25 лет не была предусмотрена за совершение ими преступлений: «при правонарушениях не следует приходить несовершеннолетним на помощь, и таковая не оказывается».

В римском праве существовал такой источник права как доктрина государства-отца (*parens patriae*), в которой государство было объявлено высшим опекуном ребенка.

Своего рода новаторством было формирование принципа прощения наказания, который был отражен в «Законах XII таблиц». В большинстве случаев указанный принцип относился к несовершеннолетним и в некоторых последующих работах, которые трактовали данный закон, был уже сформулирован как прощение, которое оправдывалось несовершеннолетием лица.

Этому закону присуща «уменьшенная вменяемость», заключающаяся в принципе прощения наказания по отношению к несовершеннолетним. «Законы XII таблиц» содержали условия о неназначении наказания в том случае, если характер самого преступного акта не был понятен правонарушителю. Согласно этому документу наказание не назначалось

также, когда преступное деяние не было доведено до завершения. Именно данный принцип в течение длительного периода времени был распространен в странах, чья правовая система базировалась на нормах римского права.

Игнорирование факта возраста, как естественного состояния человеческой личности, наиболее характеризует средневековые правовые акты. В это время частой практикой было вынесение смертных приговоров несовершеннолетним. К ним применялись те же наказания, что и взрослым преступникам. Кроме того, они содержались в одних с ними тюрьмах и подвергались непонятным им, в силу возраста, процессуальным действиям (например, приведение к присяге, пыткам).

Дальнейшее развитие права осуществлялось путем смены вектора: все большим отклонением от принципа прощения наказания по отношению к несовершеннолетним, что характеризует мрачную эпоху средневекового правосудия.

Отсутствие специального вида правовой защиты несовершеннолетних имеет место в законах многих стран в начале и даже в середине XIX в. Они устанавливали равную для всех лиц ответственность тем, кто предстал перед судом, не зависимо от возраста. Определенные попытки в формировании своеобразной специальной защиты в отношении несовершеннолетних были осуществлены, но в полной мере не были реализованы. Не был учтен факт, что дети и подростки нуждаются в повышенной юридической защите прав в силу своего возраста.

И римское право, и наиболее поздние историко-правовые памятники средневековья, и законы Нового времени устанавливали весьма ограниченную защиту для детей перед законом и судом. Происходило это потому, что дети и подростки во времена, которые предшествовали формированию ювенальной юстиции, рассматривались под призмой физической и психической неполноценности, но способными наравне со взрослыми нести наказание.

По мнению А.Г. Шленкова фактически зарождение ювенальной юстиции началось с появления специализированных мест отбывания наказания несовершеннолетними [2]. Известен факт, что одно из первых специальных учреждений для отбывания наказаний несовершеннолетних стал исправительный дом святого Михаила, открывшийся в Риме (по указу Папы Римского Климента XI) в начале 18 века [3].

Становление и развитие ювенальной юстиции в зарубежных странах

Формирование права, на основе которого впоследствии и возникла система ювенальной юстиции в зарубежных странах, происходило в зависимости от своеобразия их исторического и культурного развития, а также менталитета населения.

В Западной Европе и Северной Америке идеи о ювенальной юстиции возникли в XIX в. Первенство в данной области принадлежит США, где и были созданы и впоследствии введены в судебную систему суды для несовершеннолетних. В июле 1899 года в Чикаго был учреждён первый ювенальный суд на основании закона штата Иллинойс «О детях покинутых, беспризорных и преступных и о присмотре за ними». Почти все дела, где участвовали лица до 16 лет, направлялись в эти судебные органы. На тот период времени точные их функции не были определены, поэтому они обладали широкими полномочиями, в том числе, миссией социализации подростков, надзором над запущенными и склонными к правонарушениям детьми (находящимися на иждивении взрослых).

В настоящее время отличительной чертой американской модели является конкурирующая юрисдикция обычных судов и судов по делам несовершеннолетних лиц в 14 штатах. Это означает наличие случаев, когда уголовные преступления подсудны одновременно как суду общей юрисдикции, так и ювенальному суду.

Следующей страной, судебная система которой претерпела изменения в области защиты несовершеннолетних стала Англия. В 1905 году там были

образованы и открыты детские суды, впоследствии ставшие на один уровень с судами суммарного (упрощенного) судопроизводства (мировых и полицейских).

Их особенности заключались в том, что несовершеннолетние подсудимые были разделены на категории по степени тяжести совершенных ими преступлений. Наряду с этим при суде были сформированы корпуса чиновников служб пробации, наделенные функциями изучения личности и устройства детей – правонарушителей, а также функцией контроля над осуществлением попечительского надзора [4, с. 37].

В 1907 году в Германии произошло соединение функций уже ранее существовавших опекунских судов и судов по уголовным делам несовершеннолетних, что сделало возможным осуществление рассмотрения всех дел в возрасте от 12 до 18 лет. Также была предусмотрена специализация для прокурора в рамках этих дел. Новеллой для судебной системы стало опекунское производство в отношении малолетних лиц.

Суды для несовершеннолетних во Франции были созданы в 1912 году, однако осуществлять свою деятельность стали только спустя два года. Франция стала одной из последних в числе европейских государств, которая создала свою ювенальную юстицию. В 1914 году ювенальная система Франции приобрела автономный характер, что способствовало сохранению, так называемого «принципа разумения» для лиц от 12 до 18 лет.

В стране было предусмотрен порядок, когда велось «второе досье», означавшее составление социально - психологической характеристики самого несовершеннолетнего и его деяния. Стало возможным ограничение принципа гласности при рассмотрении таких дел в суде, но с разрешением присутствия в заседании представителей учреждений, которые непосредственно были заинтересованы в защите данной категории лиц.

Предусмотрены были также условия и рассмотрения дел по отношению к несовершеннолетним в общем суде:

- 1) несовершеннолетний действовал с разумением;
- 2) совершил тяжкое преступление, предусмотренное законом;
- 3) осуществлял преступную деятельность в соучастии с взрослым преступником [5].

Первые суды, рассматривающие дела несовершеннолетних добились поставленных целей. При этом наибольший вклад был сделан именно в области обращения с подростками в рамках судебного процесса. Это означало, что суды обращались с детьми не как с преступниками, а как с личностями, которые нуждаются в помощи, одобрении и руководстве, акцентируя внимание в то же время на значение разоблачения противозаконности их деяний.

Отличаются стабильностью судебные системы по делам несовершеннолетних в Италии, Швейцарии, Германии.

Индийская модель ювенальной юстиции считается наиболее молодой по сравнению с другими странами, поскольку она действует с 2000 года. К ее созданию привело наличие огромного числа сирот, беспризорников и вынужденных беженцев в стране.

Это обусловило особенности индийской модели ювенальной юстиции, к задачам которой относится не только предупреждение преступлений среди подростков, но и их реабилитация и лечение. В ее основе не ювенальные суды по рассмотрению уголовных дел, а система оказания надлежащей помощи в процессе воспитания в семьях и детских учреждениях, а также решение проблем сирот и беспризорников. Действие этих законов с 2019 года распространяются на все штаты Индии.

И.И. Белозерова подчеркивает, что именно под воздействием международного законодательства ювенальное право в Индии претерпевает значительные изменения [6]. Оно было усовершенствовано в соответствии с руководящими принципами Конвенции ООН о правах ребенка [7].

В Индии серьезной проблемой является затягивание судебных решений по делам несовершеннолетних. Причина этого в том, что члены советов юстиции по делам этой категории субъектов, не очень хорошо разбираются в законодательстве, не являясь специалистами ювенального права, поскольку большинство из них являются избранными лицами, своего рода «народными заседателями».

Процесс создания китайской ювенальной юстиции отличается от иных стран тем, что ее причинами являются не какие-либо негативные ситуации внутри государства, непосредственно сопровождавшиеся ростом преступности и беспризорности среди несовершеннолетних, как в других государствах. Главным импульсом реформирования законодательства было стремление (с учетом китайской специфики) интегрироваться в международное правовое поле, имплементировать некоторые международные нормы в национальное законодательство [8].

Но китайская система ювенальной юстиции базируется на традиционных общественных и семейных принципах, в основе которых исторические национальные идеи, характерных для этой страны: общность, коллективизм, дисциплинированность, патриотизм.

Ювенальное законодательство в последние годы в этой стране развивается и совершенствуется, претерпевая ряд существенных изменений, в результате чего были внесены поправки в существующие нормативные акты. Так, с 1 июня 2021 года вступили в силу дополнения, направленные против буллинга среди учащихся [9].

В КНР существует Общенациональная социальная кампания по защите детей и подростков от травли в школах. С 2021 года, созданная рабочая канцелярия суда по делам несовершеннолетних, осуществляет надзор за судебными процессами с участием этих лиц и занимается организацией выездных судебных сессий по таким делам [10].

Бразильская модель ювенальной юстиции основана на нормах Конституции страны, принятой в 1988 году. Главный нормативно - правовой акт страны содержит ссылки на осуществление правосудия по делам несовершеннолетних. Наряду с этим, в Бразилии действуют законодательство 1990 года, а также Устав детей и подростков.

Принятые нормативные устанавливают, что дети, подростки и молодые люди в Бразилии должны быть главным приоритетом государственной политики, и что ответственность за обеспечение этих прав приходится на семью, государство и общество в целом.

Нормативные документы обеспечивают соблюдение надлежащей правовой процедуры, а также гарантии на протяжении всего судебного процесса и Устав детей и подростков не содержит каких-либо объективных критериев для наложения наказания, но он закрепляет положение, в соответствии с которым лишение свободы должно быть исключительной мерой (она может быть использована в крайнем случае, только при отсутствии альтернативы). Наряду с этим, в отношении способа реализации социально-образовательных мероприятий закон указывает на их типы, устанавливает минимальные и максимальные сроки продолжительности, а также права несовершеннолетних заключенных [11, с. 15].

Но бразильская модель ювенальной юстиции, неся особенности черт исторического развития, отличается преобладанием карательных мер над воспитательными (это является и признаком национального бразильского права), что безусловно противоречит международным требованиям.

В Шотландии система ювенальной юстиции состоит из специальных комиссий, которые осуществляют слушания по делам несовершеннолетних. Указанная система, представляет собой альтернативное судопроизводство (за что получила название «прогрессивной»), позволяет избежать контакта ребенка с судебной системой.

Шведская модель ювенальной юстиции представляет специализацию судей по делам несовершеннолетних в составе местных судов, которые разрешают уголовные и гражданские дела. Ее основой является служба социальной защиты всего населения, в том числе детей. Профилактическую деятельность осуществляют 32 ювенальных центра под руководством национального совета [12].

В Швеции молодежь принимает непосредственное участие в программах центров после принятия судебных решений. Особое внимание уделяется детям и подросткам с негативными проявлениями в развитии, им обеспечивается защита и поддержка. Весь комплекс мероприятий, касающийся социальной помощи, проводится на муниципальном уровне по месту жительства детей, их родителей, родственников и расположения органов ювенальной юстиции [13].

В Австрии дела по преступлениям подростков рассматривают суды, где в первой инстанции в обязательном порядке действует условие, что судьи должны быть учителями, воспитателями, либо работать в органах опеки и попечительства по делам несовершеннолетних [14].

Существует в этой стране в качестве модели и семейные (опекунские) суды (которые не относятся к уголовным), юрисдикция которых распространяется на несовершеннолетних в возрасте до 21 года, проживающих на территории данного округа.

Они применяют к правонарушителям воспитательные меры, а в отношении лиц, которые непосредственно нуждаются в защите – меры охраны и попечения. К их юрисдикции также относится рассмотрение конфликтов между родителями в случае расхождения с рекомендациями в вопросах воспитания детей, даваемых специалистами социальной службой Бюро детства.

Идея о создании семейного суда была обусловлена стремлением отнести все вопросы, касающиеся несовершеннолетнего правонарушителя к

юрисдикции одного определенного органа [15]. К его юрисдикции отнесены не только вопросы, касающиеся правонарушения, совершенного подростком, но таковые, возникающие в судебном процессе: опека, попечительство, санкции в отношении родителей, споры об имуществе и т. д.

В настоящее время семейные суды появились во многих странах. Их прототипом стали подобные органы в Японии и опекунские суды в Австрии.

В Японии семейные суды были сформированы в 1947-1948 гг. В настоящее время при рассмотрении дел о правонарушениях подростков на них выпадает большая часть нагрузки (дела о нарушении специальных законов), что в среднем составляет около 200 тыс. дел [16, с. 100].

В основные компетенции, относящихся к ведению дел семейными судами, входят:

- преступления и правонарушения несовершеннолетних;
 - преступления взрослых, наносящих ущерб несовершеннолетним;
 - весь комплекс вопросов семейного права, связанных с защитой прав и интересов несовершеннолетних.
- надзор и попечение за несовершеннолетними;
 - вопросы обучения подростков - школьников;
 - оздоровление семейной обстановки.

В Японии семейный суд в системе районных судов относится к самостоятельному органу. Он рассматривает дела правонарушителей в возрасте от 14 до 20 лет, а также социально неадаптированных лиц (этого же возраста). Дела по совершению тяжкого преступления подростков после достижения 16 лет могут быть переданы на рассмотрение общего уголовного суда.

Концепция современного семейного суда предусматривала его как смешанный суд, состоящий из уголовной, гражданской и семейной юрисдикции, но суд смешанной юрисдикции не смог в полной мере выполнить те функции, которые возложены на этот орган.

Так, в компетенцию семейного суда, оказалось достаточно сложно вместить важнейшие категории юрисдикции традиционного суда для несовершеннолетних, а именно – уголовную ответственность и наказание за совершенные преступления.

Таким образом, если суд по делам несовершеннолетних не справлялся с вопросами гражданской юрисдикции, то семейный суд не справлялся с судопроизводством по уголовным делам. Результатом возникших затруднений стало постепенное распространение семейных судов и сохранение судов для несовершеннолетних. Произошло выделение семейного суда со специальными полномочиями.

Наряду с судами по делам несовершеннолетних в некоторых странах имеются административные органы, альтернативные ему. В большинстве своем это различные комиссии и комитеты по делам несовершеннолетних по защите их прав.

Например, существуют комитеты по благополучию молодежи в Скандинавских странах; комитеты по защите прав молодежи в Бельгии. В качестве органов, альтернативных суду они обладают всем комплексом признаков правового института, с соответствующей правовой природой и правовыми функциями.

Формирование альтернативных органов стало возможным в виду недовольства результативностью ювенальной юстиции. Скандинавский вариант деятельности комитетов по благополучию предполагает не замену суда для несовершеннолетнего, а разграничение компетенции по кругу дел, которые они рассматривают.

При сравнении вышеуказанных административных органов, прослеживается как их значительно сходство, так и некоторые признаки различия.

Сходство задач и функций альтернативных органов заключается в следующем: все они по закону имеют право на вмешательство не только в

защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, но и в дела о правонарушениях. Еще одной сходной чертой является реализация общих профилактических задач в борьбе с правонарушениями и ликвидации неблагоприятных условий жизни и воспитания подростков. Их решением занимаются лица, чья профессиональная деятельность связана с вопросами воспитания детей и подростков, а также защиты их прав и интересов.

Анализируя вышеприведенные признаки, характеризующие в большинстве своем все альтернативные органы данной группы, можно сделать вывод, что законом на них возложены задачи, реализация которых направлена на получение быстрого и реального результата. Наряду с этим, необходимо отметить, что существенным пробелом всех альтернативных моделей является недостаточная правовая обеспеченность прав и законных интересов несовершеннолетнего, который является непосредственным участником в деятельности различных комиссий и комитетов.

Данные службы существуют в уголовном судопроизводстве по делам несовершеннолетних в большинстве стран, в чьих системах есть соответствующие суды: они либо находятся при суде, либо осуществляют свою деятельность в рамках каких-либо ведомств.

Заключение

Исследование исторической ретроспективы процессов становления и развития ювенальной юстиции позволяет оценить идейно-теоретический и практический опыт, накопленный в данной области общественных отношений.

Признавая сложность и неоднозначность ее исторического развития, можно выделить главное ее предназначение, заключающееся в защите прав несовершеннолетних, соблюдении принципа справедливости по отношению к ним, предусмотренных международными документами.

Так, в Правилах Организации Объединенных Наций, касающиеся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы говорится о том, что

система правосудия должна защищать права и безопасность несовершеннолетних [17]. Демократические основы государства требуют применения особенно выверенной меры профилактики и наказания подросткам ввиду несформировавшейся личности и специфической психологии.

Исследование сущности и содержания ювенальной юстиции за рубежом позволяет сделать вывод, что она не рассматривается исключительно в «криминологическом ракурсе», а представляет собой более широкое поле деятельности по отношению к детям, подросткам, а также их семьям. Ювенальная юстиция представляет собой собирательное, общее определение, обозначающее специализированную систему правосудия, деятельность которой осуществляется в отношении несовершеннолетних.

Анализ нормативных и организационно-правовых аспектов, характеризующие данный феномен дает возможность обобщить этот опыт с целью совершенствования собственных моделей ювенальной юстиции в РФ.

Правосудие несовершеннолетних должно отвечать общепризнанным международным документам, принципам обеспечения безопасности социально незащищенных слоев населения. Овсянникова Т.А. и Фирсова И.А. совершенно верно считают, что функции системы правосудия в отношении несовершеннолетних должны заключаться в поощрении и укреплении социального управления в обществе по отношению к этой категории населения, что отличается от функции правосудия для взрослых [18].

Содержание принятых Организацией Объединенных Наций в 1985 году Минимальных стандартных правил, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила), свидетельствует о выработанных мировым сообществом требований обеспечения социальной справедливости, что способствует защите подрастающих поколений [19].

Список литературы

1. Дигесты Юстиниана. Титул IV. О лицах, не достигших 25 лет
URL: https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Byzanz/VI/520-540/Digestae_Just/4/text4.htm (дата обращения: 19.11.2022).
2. Шленков А.Г. История становления ювенальной юстиции // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-yuvenalnoy-yustitsii-1> (дата обращения: 19.11.2022).
3. Автономов А.С. Ювенальная юстиция: учеб. пособие. М., 2009. URL: https://www.studmed.ru/avtonomov-as-yuvenalnaya-yusticiya_3d5d1c43f01.html (дата обращения: 19.11.2022).
4. Ковалев В.А, Чаадаев С.Г. Органы расследования и судебная система Великобритании. – М.: РИО ВЮЗИ. – 2005. – 89 с.
5. Чернова М. А. Развитие ювенальной юстиции в зарубежных странах: историко-правовой анализ // Социально-экономические явления и процессы. 2015. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-yuvenalnoy-yustitsii-v-zarubezhnyh-stranah-istoriko-pravovoy-analiz> (дата обращения: 11.11.2022).
6. Белозерова И.И. Особенности системы ювенальной юстиции в Индии URL: https://www.researchgate.net/publication/338804656_Osobennosti_sistemy_uvenalnoj_usticii_v_Indii (дата обращения: 11.11.2022).
7. Конвенция о правах ребенка. Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения 13.11.2022)
8. Задерий В. Ювенальная юстиция в правовой практике ряда стран Европы, Азии, Латинской Америки, Канады и США. URL: <https://journal.zakon.kz/4533965-juvenalnaja-justicija-v-pravovojj.html> (дата обращения: 11.11.2022).

9. Novye zakony o zashhite detej v Kitae [New laws on child protection in China]. [Electronic resource]. URL: <http://crimescience.ru/?p=35511> (дата обращения: 11.11.2022).
10. Верховный суд Китая открыл канцелярию суда по делам несовершеннолетних. URL: <http://russian.people.com.cn/n3/2021/0303/c31521-9823884.html> (дата обращения: 11.11.2022).
11. Мельникова Э.Б. Правосудие по делам несовершеннолетних: история и современность. – М.: Наука – 1990. – 120 с.
12. Ювенальная юстиция в Швеции. URL: <https://lib.sale/yuvenalnaya-yustitsiya-pravo/yuvenalnaya-yustitsiya-shvetsii-33760.html> (дата обращения: 11.11.2022).
13. Детков А.П., Сафонова Е.П. Сравнительно-правовой анализ института уголовной ответственности несовершеннолетних с зарубежными аналогами // Российско-азиатский правовой журнал. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-pravovoy-analiz-instituta-ugolovnoy-otvetstvennosti-nesovershennoletnih-s-zarubezhnymi-analogami> (дата обращения: 19.11.2022).
14. Руденко В.Н. Участие граждан в отправлении правосудия в современном мире. URL: https://ifp.uran.ru/netcat_files/multifile/789/Austria.pdf (дата обращения: 11.11.2022).
15. Иванова Л. М., Харитонова А. В. Международно-правовые основы ювенальной юстиции // ГлаголЪ правосудия. – 2019. – №2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodno-pravovye-osnovy-yuvenalnoy-yustitsii> (дата обращения: 19.11.2022).
16. Морозов Н.А. Преступность в современной Японии: проблемы криминологической и уголовно-правовой политики: дис. докт. юрид. наук. – М., – 2016. – 430 с.

17. Правила Организации Объединенных Наций, касающиеся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы. Приняты резолюцией 45/113 Генеральной Ассамблеи от 14 декабря 1990 года. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/juveniles_liberty.shtml (дата обращения: 11.11.2022).

18. Овсянникова Т.А., Фирсова И.А. Основные элементы системы правосудия в отношении несовершеннолетних в Китае // МНИЖ. 2021. №10-2 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-elementy-sistemy-pravosudiya-v-otnoshenii-nesovershennoletnih-v-kitae> (дата обращения: 19.11.2022).

19. Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила). Приняты резолюцией 40/33 Генеральной Ассамблеи от 29 ноября 1985 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_rules.shtml (дата обращения 05.11.2022).

© С.В.Стрыгина, 2022

Глава 25.

**ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ФИНАНСОВОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА**

Айларова Зарина Аликовна

к.э.н., старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский университет им. К.Л. Хетагурова»

Аннотация: Сфера безопасности является актуальным предметом исследований со стороны ученых, специалистов по экономике и финансам, государственных управленцев, политологов, социологов и тому подобное. Интерес к безопасности в научных исследованиях является относительно новым направлением и обусловлен актуализацией проблематики сохранения и развития личности, гражданина, общества, государства, нации и цивилизации в целом.

Ключевые слова: финансовая безопасность, конкурентоспособности национальной экономики, угрозы финансовой системы, состояние платежного баланса, факторы безопасности.

**INDICATORS AND CRITERIA FOR ASSESSING THE FINANCIAL
SECURITY OF THE STATE**

Ailarova Zarina Alikovna

Abstract: The security sphere is an actual subject of research by scientists, specialists in economics and finance, government managers, political scientists, sociologists and the like. The interest in security in scientific research is a relatively new direction and is due to the actualization of the problems of the preservation and

development of the individual, citizen, society, state, nation and civilization as a whole.

Key words: financial security, competitiveness of the national economy, threats to the financial system, the state of the balance of payments, security factors.

На фоне усиления международных колебаний и кризисных явлений (финансово-экономический спад, мировая пандемия), активной глобализации и стремительного расширения экономических границ вопросы защиты национальных интересов государства, а особенно ее безопасности привлекает внимание всех стран. Не стала исключением и Россия. То есть актуальным в решении вопроса обеспечения финансовой безопасности, в контексте потенциальных и реальных рисков и угроз является систематизация имеющихся в государстве, однако разрозненных по субъектам и объектам публичного управления и администрирования способов и средств выявления и борьбы с последствиями угроз национальной экономике в целом и финансовой безопасности в частности, путем повышения эффективности организационного и правового механизмов государственного управления.

Необходимой предпосылкой устойчивого развития государства и повышения конкурентоспособности национальной экономики является обеспечение надлежащего уровня ее экономической безопасности. Отсутствие концептуальных основ характеристики и единого мнения об экономической безопасности и ее роли в обеспечении устойчивого развития российской экономики обусловили выбор темы исследования.

Научное сообщество РФ уделяет существенное внимание исследованию проблемы обеспечения финансовой безопасности государства. Немалую роль в изучении этого вопроса играют риски и угрозы финансовой системе государства и его составляющей – безопасности, их классификация и меры, направленные на минимизацию их последствий для национальной экономики в целом.

Проблема финансовой безопасности является довольно распространенной и рассматривается во многих работах, посвященных экономической безопасности. Данной проблеме посвятили свои труды такие авторы, как Канашина А.И., Каранина Е.В., который определили основные методы обеспечения финансовой безопасности государства, Каранина Е.В., которой проведен анализ основных угроз финансовой безопасности РФ, Пустовой П.И., который определил особенности отечественного законодательного обеспечения финансовой безопасности государства, Акматалиева А.С. с. выявила факторы, которые оказывают результирующее влияние на уровень финансовой безопасности РФ. Акматалиева А.С. осветила важность оценки текущего состояния финансовой безопасности страны для поддержания высокого уровня социально-экономического развития и целостности финансовой системы страны.

Однако, несмотря на большое количество научных публикаций, пока остаются нерешенными проблемы несогласованности между субъектами публичной политики обеспечения финансовой безопасности РФ при выполнении мероприятий по минимизации влияния и устранению угроз финансовой безопасности. Недостаточно исследованы вопросы компетенции государства по обеспечению финансовой безопасности РФ в контексте организационно-правовых механизмов ее обеспечения и в целом на сегодня не существует единой классификации рисков и угроз финансовой безопасности, что затрудняет утверждение на законодательном уровне действенных мер, с учетом существующих рисков и угроз.

Изучение основных составляющих экономической безопасности влияет на экономическую безопасность страны, поэтому остается весьма актуальным. Современные тенденции в мире денежного обращения и финансов требуют стабильной превентивной оценки и анализа ситуации. Это позволит в дальнейшем быстро реагировать на внешние и внутренние угрозы финансовому рынку.

Сложность существующих перед государством задач требует определения сбалансированных стратегий их решения, которая исходит из взаимосвязи проблем национальной безопасности, социально-экономического развития государства и информационной безопасности финансовой системы. С учетом ситуации, которая сложилась в российской экономике, проблемы финансовой безопасности, поиск методов и путей защиты экономики РФ как никогда актуальны и требуют дальнейших исследований.

Проблемы финансовой безопасности государства достаточно активно разрабатывались в работах таких авторов, как Акматалиева А.С., Бугаева Т.Н., Буянова М.Э., Варюха А.О., Галочкина О.А., Дыхова А.Л., Евлахова Ю.С., Алифанова Е.Н., Канашина А.И., Каранина Е.В., Каранина Е.В., Новикова П.С., Кучумова В.В., Сурженко Л.В., Рассказов Е.С. и др. Однако, несмотря на значительное количество публикаций как отечественных, так и зарубежных ученых, посвященных этой тематике, современная парадигма экономической мысли характеризуется отсутствием единой системы общетеоретических подходов к фундаментальному раскрытию глубинной сущности дефиниции «финансовая безопасность».

Цель данной работы исследовать обеспечение финансовой безопасности России.

Теоретическую базу составляют нормативно-правовые материалы, труды ведущих исследователей экономической науки, фундаментальные и прикладные работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные обеспечению финансовой безопасности России, а также публикации периодической печати, материалы научных конференций по теме исследования.

Методологической основой исследования в ходе подготовки работы послужили следующие основные методы, которые применялись с целью достижения поставленной цели: анализ, синтез, метод группировки, метод

статистического наблюдения, метод сравнительного анализа и другие экономические методы.

Научная новизна настоящего исследования состоит, прежде всего, в комплексном анализе обеспечения финансовой безопасности России.

Финансовая безопасность является важной составляющей экономической безопасности страны, которая определяется, как способность государства самостоятельно производить и осуществлять собственную экономическую политику, а также определять и реализовать собственные национальные интересы [7,с.37-43].

Генезис безопасности берет свое начало в биологической природе человека, а в дальнейшем и в формировании государственности и становлении национальных интересов.

Начиная с 80-х годов XX века в связи с необходимостью защиты интересов во всех сферах жизнедеятельности, способствует сохранению суверенитета государства, социально-политической стабильности общества и повышению жизненного уровня населения, зарубежными и отечественными учеными активно разрабатывалась проблема национальной безопасности.

Категория «финансовая безопасность» и ее структурные, функциональные компоненты, начали изучаться в нашей стране с развитием рыночной экономики и становлением национальных экономических интересов. В нормативных правовых актах и юридической литературе используются различные термины: «безопасность», «национальная безопасность», «финансовая безопасность», «безопасность страны». С философской точки зрения, безопасность – это система определенных навыков безопасного существования и действий с учетом принятой системы ценностей, которая отражает интересы и потребности социума. Безопасность – это состояние защищенности определенного объекта. Безопасность является связующим элементом в системе категорий «экономика и безопасность».

Главными в определениях этого понятия являются термины «защищенность», «отсутствие опасности», «сохранение», «надежность», «защита от опасности (угроз)», «спокойствие», «стабильность» [4, с.326-331].

Есть много определений понятия «экономическая безопасность». Все исследователи считают, что оно является базисным и основополагающим в современной экономической теории и теории государственного управления. Все эти формулировки, дополняя друг друга, четко определяют сущность экономической безопасности и ее место в системе национальной безопасности. В отношении данного понятия существуют существенные расхождения, о чем свидетельствуют различные подходы, в соответствии с которыми экономическую безопасность рассматривают как защиту национальных интересов государства; процесс удовлетворения общественных потребностей; экономическую устойчивость и стабильность экономической системы; состояние защищенности от определенного рода угроз, совокупность условий и факторов, обеспечивающих необходимый уровень экономического развития страны, состояние национальной экономики, при котором государство не теряет своего суверенитета. Сущность данного понятия зависит от множества обстоятельств, которыми характеризуется социально-экономическая система, поэтому каждая трактовка экономической безопасности определяет право на существование.

Экономическая безопасность – это элемент целостной системы нации и государства, которое характеризует состояние экономической системы, обладающий стойкостью к воздействию экзогенных и эндогенных вызовов и угроз и при котором обеспечивается защита национально-государственных интересов в сфере экономики [3, с.119].

Каранина Е.В. считает, что финансовая безопасность – это защищенность интересов государства в финансовой сфере, в частности такое

состояние бюджетной, налоговой, денежно-кредитной, валютной систем, фондового рынка, финансов банковского и реального секторов, детенизации экономики, которое гарантирует способность государства эффективно формировать и использовать финансовые ресурсы для обеспечения устойчивого социально-экономического развития [2, с.115].

Как и информационная, финансовая безопасность может трактоваться как в статическом, так и в динамическом виде. Соглашаясь с динамической теорией в рассмотрении финансовой безопасности, задачей по ее обеспечению является не только стабильность, но и развитие и рост. Именно поэтому финансовую безопасность следует рассматривать не только как состояние защищенности национальных интересов, но и наличие, и возможность применения инструментов влияния на экономические процессы для обеспечения благосостояния человека в долгосрочном периоде.

Большинством исследователей склоняется к мысли, что финансовая безопасность способствует созданию надежной и обеспеченной всеми необходимыми средствами государства защищенность национально-государственных интересов в сфере экономики. При этом основным критерием экономической безопасности является способность экономики страны сохранять и повышать устойчивость к внутренним и внешним угрозам.

Подобный подход к трактовке сущности финансовой безопасности изображает ее основное функциональное значение – сохранение финансовой самостоятельности и достигнутого уровня, а также повышение конкурентоспособности и расширение возможностей дальнейшего развития.

Проанализировав различные методы и подходы по обеспечению финансовой безопасности государства, мы видим, что ученые чаще всего выделяют такие:

- сбор и аналитическая обработка информации об опыте и мерах по обеспечению безопасности финансово-кредитной сферы в других странах;
- постоянный мониторинг и анализ условий, факторов, угроз и индикаторов финансовой безопасности;
- прогнозирование условий, действия факторов и значений индикаторов в перспективе;
- разработка и осуществление конкретных мер по поддержанию финансовой безопасности на должном уровне.

Как видим, важную роль среди этих методов занимает именно осуществление мониторинга и определение основных угроз финансовой безопасности, что, безусловно, является необходимой поддержкой финансовой устойчивости государства. Ведь, как отмечает в своем исследовании Сушкова И.А., угрозы финансовой безопасности, целесообразно рассматривать как имеющиеся и потенциально возможные явления и факторы, создающие опасность жизненно важным национальным интересам РФ в финансовой и экономической сферах.

Акматалиева А.С. В и определяет «угрозы финансовой безопасности РФ» как совокупность имеющихся и потенциально возможных явлений и факторов, дестабилизирующих финансовую сферу, проявлениями чего является резкое падение ВВП, нарушение процесса формирования и распределения централизованных фондов государства, дестабилизация банковской системы, обесценивание национальной валюты и дефолт по суверенным долгам; рост уровня тенизации экономики.

Кое-где под риском понимают угрозу, которая идентифицируется в бюджетной, налоговой, таможенной, денежно-кредитной или инвестиционной сфере, воздействие которой приводит к тенизации экономики и ослаблению экономической безопасности государства.

Однако, исследовав этот вопрос, мы не можем не согласиться с тем, что более уместными являются выводы Галочкиной О.А., которая в своем исследовании рисков определила их как категорию общую, неконкретную, это то, что еще не обнаружено. Угроза – это то, что обнаружено, то есть категория конкретная и возникает только при наличии определенных условий.

Несмотря на это, риски и угрозы финансовой безопасности можно объединить такими общими факторами:

- неспособностью государства выполнять фискальную функцию;
- ростом государственных расходов, которые не контролируются со стороны общества.

Проанализировав данные факторы, следует отметить, что без надлежащего государственного управления обеспечение финансовой безопасности государства будет невозможно. Ведь это является необходимым условием минимизации растущих рисков и угроз финансовой безопасности РФ. Поскольку чем ниже уровень риска и угроз, тем выше уровень финансовой безопасности и наоборот.

В официальном дискурсе государственного управления угрозы финансовой безопасности классифицированы только по критерию источник угрозы – внутренние и внешние угрозы. В научном дискурсе угрозы финансовой безопасности классифицированы по ряду критериев, а именно: по направлениям влияния на финансовую деятельность (источник угрозы), по степени опасности; по возможности действия; по масштабам действия; по продолжительности действия; по характеру воздействия; по сроку действия; по сфере финансовой деятельности.

Мы можем выделить следующие основные отличительные черты финансовой безопасности государства (табл. 1) [1, с.37-43].

Таблица 1

Отличительные черты финансовой безопасности государства

Характерные черты	Содержание
Защищенность национальных интересов в финансовой сфере	Характеризует состояние защищенности ключевых интересов государства, регионов, граждан и предпринимательских структур в сфере национальных и международных финансов от воздействия широкого круга эндогенных и экзогенных негативных факторов.
Стабильность и эффективность финансовой системы	Предполагает ее устойчивость к воздействию внешних и внутренних факторов и способность обеспечить достижение стратегических и тактических целей развития государства.
Финансовая независимость и конкурентоспособность	Способность страны реализовывать собственную финансовую политику, полноценно выполнять задачи и функции в современных условиях усиления финансовой глобализации и столкновения национальных интересов и определять механизм и пути функционирования национальной финансовой системы.
Способность к расширенному воспроизведению	Обеспечение достаточности финансовых ресурсов, находящихся в распоряжении домашних хозяйств, предпринимателей, предприятий, организаций, учреждений, отраслей, секторов экономики, регионов и государства, которые необходимы для выполнения возложенных функций и удовлетворения потребностей, а также достижения их ликвидности и сбалансированности, что является первоочередным условием обеспечения расширенного воспроизводства.
Совокупность мер воздействия на развитие финансовой системы	Совокупность общественно-экономических отношений, возникающих по поводу обеспечения оптимального состояния финансовой системы государства.

Миссия системы финансовой безопасности государства заключается в своевременном выявлении и предотвращении как внешних, так и внутренних опасностей, и угроз национальным интересам в финансовой сфере, обеспечении монетарного суверенитета банковской системы и страны, эффективности и конкурентоспособности финансовой системы. Миссия системы обеспечения финансовой безопасности как структурного элемента системы финансовой безопасности, заключается в мониторинге угроз и своевременном реагировании на выявленные угрозы.

Обобщая различные позиции по поводу существующих проблем при обеспечении финансовой безопасности государства, а также анализируя нормы отечественного законодательства в этой сфере, становится понятно, что в целом для РФ характерным является, финансовые риски и связано это в основном со слабостью финансовой системы государства и недостаточно эффективным ее регулированием, и контролем, а также развитием международных финансов, сопровождающиеся существенным повышением внешних рисков. Это приводит к формированию явлений и факторов, создающих предпосылки к внутренним и внешним угрозам финансовой безопасности.

Задача классификации угроз финансовой безопасности заключается в выявлении сходства и различия угроз, отграничении одной от другой, распределении их по определенным группам с тем, чтобы установить связи между ними. В этом смысле классификация выступает как аналитический момент систематизации. Последняя завершает этот процесс, объединяет выявленные связи в единую структуру, то есть выступает как цель и результат классификации, ее синтетический момент. Вместе с этим систематизация определяет общее направление дальнейшего целенаправленного исследования угроз финансовой безопасности и страны.

Одной из причин сложности финансово-кредитной сферы в условиях финансовой глобализации, трансграничного характера современных угроз

финансовой безопасности страны, классификация угроз, которая используется в официальном и научном дискуссе государственного управления не позволяет в полной мере построить четкую иерархию угроз и разработать адекватные меры государственного реагирования на выявленные угрозы.

Все проанализированные определения ученых являются, на наш взгляд, сосредоточенными только на финансах и экономике (делают акцент на финансовых проявлениях). Однако это не дает полной картины видения проблемы, поскольку угрозы финансовой стабильности и безопасности государства – это, прежде всего стабильность и безопасность граждан государства, обеспечение бесперебойности работы всех составляющих этой безопасности, что обычно включает в себя финансовую безопасность, как одну из базовых при построении социально-стабильного государства.

При этом необходимо учитывать, что проблемы финансовой безопасности становятся актуальными во времена финансовых кризисов, как в отдельно взятом государстве, так и в контексте глобальных изменений, когда происходит «сжатие» финансовых рынков и усиливается конкуренция за ограниченные объемы ресурсов, доступ к которым получают только те страны, платежеспособность которых не вызывает сомнений.

Таким образом, финансовая безопасность состоит из монетарного, бюджетного, валютного, инвестиционного, инфляционного, ценового и долгового аспектов. Она рассматривается как во внутреннем, так и внешнем ракурсах. Во внутреннем плане, показателями состояния финансовой безопасности является характер формирования государственного и местных бюджетов, состояние платежного баланса страны, соотношение денежных масс в официальной и теневой экономики, степень ликвидности денежных средств. Внешняя финансовая безопасность в значительной мере определяется степенью финансовой независимости государства, объемами иностранных инвестиций, международным долгом страны, уровнем политической стабильности.

Приоритетные направления укрепления финансовой безопасности РФ определяются, прежде всего, на основе оценки уровня, показателей финансовой безопасности государства.

Наличие системы финансовой безопасности должно предусматривать методологию по оценке степени влияния угроз на финансы страны, то есть эффективности системы. Степень влияния угроз определяется на основании расчета и мониторинга ряда индикаторов и сравнения их с предельными (нормативными) значениями.

Индикатор-элемент, отражающий процесс или состояние объекта наблюдений, его качественные и количественные характеристики. Говоря о выборе индикатора, необходимо отметить, что каждый показатель должен быть экономической величиной, которая имеет четкие границы колебаний. Следует различать индикаторы международного уровня и национального отслеживания и влияния.

На финансовую безопасность любой страны напрямую влияют как внутренние, так и внешние факторы экономической среды, к которым можно причислить динамику иностранных (прямых и портфельных) инвестиций, состояние платежного баланса, параметры валютного курса, развитие международного кредита, уровень монетизации ВВП, динамику государственного долга и тому подобное.

Факторы, влияющие на финансовую безопасность государства, можно поделить на прямо влияющие и опосредованно влияющие. В свою очередь, факторы прямого воздействия делятся на негативные и положительные.

С целью своевременного и адекватного реагирования на угрозы финансовой безопасности необходимо идентифицировать угрозы и структурировать проблемы обеспечения безопасности, в контексте указанного целесообразно:

- 1) определить объекты угроз финансовой безопасности;

2) классифицировать и систематизировать угрозы финансовой безопасности страны.

Под объектами угроз финансовой безопасности и страны Буянова М.Э, Рассказов Е.С. Предлагают определять финансовые интересы как государства в целом, так и участников рынка, субъектов предпринимательской деятельности, граждан и др.

Итак, под понятием «классификация угроз финансовой безопасности» будем понимать единое систематизированное группирование угроз финансовой безопасности, по признакам сущности деструктивного воздействия на объект безопасности, источников угроз, а также по пространственно-временным и содержательным характеристикам деструктивного воздействия.

Рассмотрим классификацию угроз финансовой безопасности. В научном дискурсе определены следующие внутренние угрозы финансовой безопасности РФ, как: кризис финансово-кредитной системы и ослабление ее стабилизирующих функций в сфере исполнения и формирования бюджета; падение платежеспособности населения; сокращение роли внутренних социально-экономических стимуляторов экономического роста; рост экономической преступности, коррупции; несовершенство механизмов формирования экономической политики государства; потеря финансовой самостоятельности в решении социально-экономических вопросов и собственной финансовой инфраструктуры; нерациональное распределение банковской системой кредитных ресурсов в стратегически важные виды экономической деятельности; дефицит государственного бюджета; дефицит платежного баланса; высокий уровень инфляции; низкий уровень страховых выплат; низкая доля долгосрочного страхования.

В научном дискурсе определены следующие внешние угрозы финансовой безопасности РФ: интернационализация и глобализация мирового

хозяйства; неразвитость рынков капитала и их инфраструктуры; кризис денежной и финансово-кредитной систем; нестабильность экономики; высокий уровень внешней задолженности на одного человека.

Канашина А.И., Каранина Е.В. предложили классификацию угроз финансовой безопасности по следующим критериям: по направлениям влияния на финансовую деятельность (источник угрозы): внутренние и внешние; по степени опасности: особо опасные, опасные; по возможности действия реальные, потенциальные; по масштабам действия: национальные, локальные, индивидуальные; по продолжительности действия: временные, постоянные; по характеру воздействия: прямые, непосредственные, косвенные; по сроку действия: долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные; по сфере финансовой деятельности: угрозы финансовой безопасности в бюджетной, налоговой, банковской, валютной сферах, в сфере денежного обращения и расчетов.

По нашему мнению, к классификационной сетке по критерию источник угрозы стоит добавить трансграничные угрозы, представляющие собой сочетание действия как внутренних, так и внешних угроз. Вместе с тем к классификационной сетке угроз финансовой безопасности Сергеева И.А., Сергеев А.Ю. предлагают дополнить такие критерии классификации: критерий формы реализации деструктивного финансового воздействия, позволяет определить степень маскировки вражеских и недоброжелательных намерений субъектов финансовых отношений (явные и скрытые угрозы), критерий направлений деструктивного финансового влияния на финансовую систему (угрозы интересам государства, участникам финансового рынка, субъектам предпринимательской деятельности, граждан и т.п.) [5, с.117-124]. Критерий степени опасности Пучкова М.В., Костина О.И. предлагают заменить критерием максимально возможных убытков или степени влияния угроз на выживание субъекта финансовой безопасности (низкий, средний и высокий степень влияния угрозы).

Повышение уровня финансовой безопасности государства требует системных действий, которые должны содержать в себе механизмы в сфере бюджетной и монетарной политики, фондового рынка, а также в сфере регулирования корпоративного сектора экономики и тому подобное.

Обеспечение финансовой безопасности является гарантом государственности страны, условием ее устойчивого развития и роста благосостояния граждан. Однако обеспечение экономической и финансовой безопасности РФ невозможно без завершения структурной перестройки национальной экономики и повышения ее конкурентоспособности.

Важной составляющей финансовой безопасности государства является информационная безопасность, что представляет собой условия и правила пользования информацией, обеспечивающие общую и финансовую безопасность государства, его территории и его граждан. Задача информационной безопасности – создание системы противодействия информационным угрозам и защита собственного информационного пространства, информационной инфраструктуры, информационных ресурсов государства.

Все составляющие финансовой безопасности тесно взаимосвязаны. Параметры каждой из них должны обеспечить ее сбалансированность, а их уровень должен быть достаточным для обеспечения надлежащей устойчивости системы к воздействию внутренних и внешних угроз в текущем и долгосрочном периодах.

Важнейшей целью любой финансовой политики, в том числе государственной политики модернизации является обеспечение финансовой безопасности страны. Финансовая безопасность как экономическая категория, является определяющей составляющей национальной безопасности РФ и имеет довольно сложную внутреннюю структуру, что подтверждается расхождением взглядов относительно ее определения.

Именно поэтому финансовую безопасность следует рассматривать не только как состояние защищенности национальных интересов, но и наличие и возможность применения инструментов влияния на финансовые процессы для обеспечения благосостояния человека в долгосрочном периоде.

Рассмотрев основные составляющие финансовой безопасности в современных условиях с выявлением их значения для финансовой безопасности РФ, мы осветили их весомость в системе финансовой безопасности. Надежная финансовая безопасность государства возможна только при комплексном и системном подходе к ее организации [6, с.35-37].

Учитывая вышеприведенное, подытожим. Безопасность в функциональном и системном смысле – это пространство ответственности. Именно поэтому смысловое пространство государственно-управленческого содержания понятия «угрозы финансовой безопасности» раскрывается с помощью определения угрозы как института, в котором воплощается причина деятельности государства по обеспечению финансовой безопасности. В рамках институционального подхода угроза финансовой безопасности является вероятностью негативных воздействий на факторы безопасности, и далее на объекты финансовой безопасности: финансовые интересы как государства в целом, так и участников рынка, субъектов предпринимательской деятельности, граждан.

Список литературы

1. Дыхова А.Л. Проблемы социально-экономического развития России в условиях роста угроз финансовой безопасности страны // Интеграция науки и производства. 2019. № 6. – С. 37-43.

2. Каранина Е.В. Финансовая безопасность (на уровне государства, региона, организации, личности) – Монография. – Киров: ФГБОУ ВО «ВятГУ», 2017. – С. 115.

3. Оценка рисков и угроз экономической безопасности России 2018–2020 гг.: Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Сенчаговские чтения» ученых, специалистов, преподавателей вузов, аспирантов (г. Москва, Институт экономики РАН, 10–11 апреля 2018 г.). – М.: Институт экономики РАН, 2018. – С. 199.

4. Пустовой П.И. Проблемы обеспечения финансовой безопасности // в сборнике: Проблемы обеспечения финансовой безопасности и эффективности экономических систем в XXI в. // Материалы Международной научно-практической конференции. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, 2017. – С. 326–331.

5. Сергеева И.А., Сергеев А.Ю. Финансовая безопасность России: угрозы и меры нейтрализации // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2016. № 1 (17). – С. 117–124.

6. Харич Е.А., Мамий С.А. Угрозы экономической безопасности России // Молодой ученый. – 2016. - № 8.8. – С. 35-37.

7. Яруллин Р.Р., Калимуллина Ю.А. Роль финансов в экономической безопасности государства// Инновационная наука: международный научный журнал: в 3 ч. 2016. № 8. Ч. 1. – С. 66–68.

РАЗДЕЛ V.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Глава 26.

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В ВУЗАХ

Ахмадуллина Хамида Минвалиевна

д.м.н., профессор

ЧОУ ВО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия»

Горбаткова Елена Юрьевна

д.м.н., доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М.Акмуллы»

Ахмадуллин Ульфат Зиганнурович

к.м.н., доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет»

Мочалкин Павел Александрович

к.м.н., доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет»

Аннотация. Комплексное изучение эффективности мероприятий первичной профилактики с целью совершенствования здоровьесберегающей и здоровьесформирующей студенческой образовательной среды проводилось на базе 4 вузов г. Уфы. Получены статистически значимые результаты (при $p < 0,05$): увеличилось в 2 раза количество студентов экспериментальной группы, поставивших роль здоровья на первое место в ценностном ряду (до 72,6%). Произошло улучшение показателей физического развития и

адаптационных возможностей организма студентов экспериментальной группы (доля скелетно-мышечной массы в пределах «нормы» увеличилась у юношей на 9,3%, у девушек – на 6,3%). В экспериментальной группе отмечается снижение числа студентов из группы высокого риска на 4,3%, в контрольной группе этот показатель повысился на 1,9%.

Ключевые слова: первичная профилактика, студенты, здоровьесберегающая среда, морфофункциональные показатели, гигиеническая оценка.

ON THE EFFECTIVENESS OF PRIMARY PREVENTION IN UNIVERSITIES

Akhmadullina Khamida Minvalievna

Gorbatkov Elena Yuryevna

Akhmadullin Ulfat Sigannurovich

Mochalkin Pavel Alexandrovich

Abstract. A comprehensive study of the effectiveness of primary prevention measures in order to improve the health-preserving and health-forming student educational environment was conducted on the basis of 4 universities in Ufa. Statistically significant results were obtained (at $p < 0.05$): the number of students in the experimental group, who put the role of health in the first place in the value series, doubled (up to 72.6%). There was an improvement in the indicators of physical development and adaptive capabilities of the organism of the students of the experimental group (the proportion of musculoskeletal mass within the "norm" increased in boys by 9.3%, in girls - by 6.3%). In the experimental group there is a decrease in the number of students from the high-risk group by 4.3%, in the control group, this indicator increased by 1.9%.

Key words: primary prevention, students, health-preserving environment, morphological and functional indicators, hygienic assessment.

Введение. Актуальность данного исследования определяется необходимостью изучения эффективности мероприятий первичной профилактики в студенческой среде. Первичная профилактика включает в себя комплекс медицинских и немедицинских мероприятий, направленных на предупреждение развития отклонений в состоянии здоровья студентов вузов.

Студенческая молодежь – особая социально-демографическая категория населения, находящаяся в процессе получения высшего профессионального образования и являющая собой основной трудовой потенциал страны. Среди российских выпускников школ, будущих абитуриентов вузов, только 10–12% признаются практически здоровыми, при этом отмечается стойкая тенденция ухудшения показателей их здоровья [1]. Остальные же имеют отклонения в состоянии здоровья различной степени.

Более того, вчерашним школьникам, с «неидеальным» здоровьем, прошедшим стрессовую ситуацию сдачи ЕГЭ, предстоит адаптироваться к комплексу вузовской социально-психологической среды, что представляет собой сложный многоуровневый процесс, сопровождающийся значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма студентов. А потому с первых дней учебы в вузе студенты должны становиться объектом пристального внимания со стороны руководства вузов и всех подразделений, ответственных за здоровьесбережение субъектов образовательного процесса.

Первоочередная роль профилактических мероприятий в борьбе с опасными инфекционными заболеваниями с безусловной очевидностью подтверждается в условиях пандемии коронавирусной инфекции. Приоритет предупредительных мероприятий четко обозначен и в решении задач охраны

населения от хронических неинфекционных заболеваний, что раскрыто в основных направлениях «Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года» [2].

Опираясь на основные положения Стратегии, мы в своей исследовательской работе определили 5 основных направлений деятельности, способных обеспечить эффективность мероприятий первичной профилактики по сохранению и укреплению здоровья студентов, созданию здоровьесберегающей и здоровьесформирующей среды обучения в вузах.

Первое направление – это состояние учебных аудиторий, соответствующее гигиеническим требованиям и санитарным правилам: качественное освещение, оптимальный воздушно-тепловой режим и относительная влажность воздуха, допустимые показатели электромагнитного излучения и постоянный контроль за содержанием антропоксинов и бактериальным загрязнением.

Второе направление - характеристика социально-гигиенических факторов, определяющих образ жизни студентов на основе субъективных показателей здоровья. Так, например, результаты исследования 3032 студентов Томской области в рамках инициативного исследования «Здоровое будущее» свидетельствуют о том, что «с каждым годом обучения в вузе увеличивается частота употребления алкоголя, остается стабильно высокой частота нерационального питания, частота курения не уменьшается на протяжении обучения в вузе среди студентов всех профилей» [3].

Третье направление – изучение морфофункционального состояния здоровья студентов с использованием объективных методов исследования.

Четвертое направление – разработка обучающих профилактических программ, встроенных в учебный процесс. О необходимости «оптимизации образовательной деятельности и активной подготовки к формированию

позитивного отношения будущих врачей первичного звена к профилактике хронических неинфекционных заболеваний» свидетельствуют результаты исследований Т.Ю. Кравцовой, М.Ф. Заривчацкого, В.Г. Желобова, С.А. Блинова, М.В. Бачевой [4].

Заслуживает внимания «авторская модель здоровьесберегающего взаимодействия преподавателей и студентов вуза на основе разработки и внедрения в педагогический процесс рабочей программы «Здоровьесбережение студентов как основа их учебной деятельности» на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» [5].

Доказана «эффективность включенных в систему сохранения здоровья мероприятий профилактического, технологического и организационно-управленческого блоков после обследования 1797 студентов вузов г. Новокузнецка. Установлено, что через год после внедрения данной программы здоровьесбережения у 40,8% студентов повысилась мотивация на сохранение здоровья и здоровый образ жизни, у 60,1% улучшился рацион питания, у 38,9% увеличилась двигательная активность» [6]. Целевой установкой профилактических программ является концепция формирования здорового образа жизни [7].

Пятое направление – мониторинг эффективности профилактических программ как процесс слежения за состоянием здоровья студенческой молодежи, качеством их жизни, включающий изменения ценностных ориентаций и установок студентов по вопросам здорового образа жизни.

Материал и методы

Целью исследования явилось комплексное изучение эффективности мероприятий первичной профилактики в вузах г. Уфы с целью совершенствования здоровьесберегающей и здоровьесформирующей студенческой образовательной среды.

Исследование проводилось на базе четырех вузов г. Уфы (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет», ФГБОУ ВО

«Башкирский государственный аграрный университет», ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационно-технический университет», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»). Всего в исследовании приняли участие 2439 студентов из них 1107 юношей и 1432 девушки, что обеспечило репрезентативную выборку объёма для аналогичной возрастно-половой группы студентов при известной численности генеральной совокупности. На каждом последующем этапе конкретизировались объект, предмет, источник информации, объем выборки сокращался.

На первом этапе исследования проводилась гигиеническая оценка состояния воздушной среды учебных аудиторий данных вузов г. Уфы на основе 6 групп измерений в 294 аудиториях вузов: показателей освещенности, неионизирующих излучений видеотерминалов, параметров микроклимата, санитарно-бактериологических исследований микрофлоры воздушной среды, диоксида углерода в воздушной среде, радона и его дочерних продуктов распада.

На втором этапе исследования дана характеристика социально-гигиенических факторов, определяющих образ жизни студентов на основе субъективных показателей здоровья. Были разработаны анкеты для девушек и юношей, состоящие из 167 и 164 вопросов, соответственно. В качестве респондентов были взяты студенты I и IV курсов. Общее количество опрошенных насчитывало 1820 человек. Из них 58,5% составили девушки (1159 студенток) и 41,5% – юноши (661 студент).

На третьем этапе исследования изучены морфофункциональные показатели студентов вузов (1107 юношей и 1432 девушки) на основе разработанных авторами таблиц-стандартов для оценки физического развития студентов г. Уфы; приведены данные объективных показателей состояния здоровья студентов вузов.

На четвертом этапе проспективного исследования разработан элективный курс «Формирование здоровья обучающихся» и внедрен в программу здоровьесберегающих мероприятий для студентов II-IV курсов ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы» (г. Уфа).

На пятом этапе была дан анализ эффективности профилактических мероприятий в вузах на основе результатов объективной и субъективной оценки условий обучения студентов. Углубленное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы» (г. Уфа). Экспериментальную группу составили 114 студентов; контрольную группу составили 108 студентов.

На базе «Центра здоровья» ГБУЗ РБ Поликлиника № 46 г. Уфы с использованием прибора-анализатора оценки баланса водных секторов организма с программным обеспечением ABC-01 «МЕДАСС» ТУ 9441-003-33682701 была определена доля скелетно-мышечной массы студентов с помощью биоимпедансного метода (всего произведено 444 замера).

Был использован комплекс взаимосвязанных методов исследования, адекватных цели, задачам и логике работы, обеспечена репрезентативность выборки. Достоверность полученных результатов подтверждена методами статистической обработки. Для компьютерной статистической обработки применены программы «Microsoft Office Excel» (2007) и универсальный статистический пакет «Slatistica» версия 6.0. Для определения близости к нормальному закону распределения количественных признаков использован критерий согласия Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса.

Сравнение средних значений двух выборок производилось с помощью t-критерия Стьюдента. Различия между сравниваемыми показателями считались достоверными при $p < 0,05$. В работе с группами студентов соблюдались этические принципы, предъявляемые Хельсинкской декларацией Всемирной медицинской ассоциации (Сеул, 2008, пересмотр 2013 г.).

Результаты и обсуждение.

Гигиеническая оценка учебных аудиторий вузов г. Уфы позволила выявить ряд существенных отклонений от нормативных требований:

– показатели искусственной освещенности в 74,5% случаев измерений были неудовлетворительными; каждое третье измерение попало в категорию «значительное отклонение освещенности от нормы» (т.е. более чем в 2 раза ниже нормы). Средний показатель освещенности по вузам составил $319,4 \pm 4,9$ лк, что на 20% ниже нормы ($p < 0,05$). В компьютерных классах ниже нормы оказались две трети показателей искусственной освещенности. Среднее значение коэффициента пульсации составило $23,8 \pm 0,5$, что в 2,3 раза превышает действующие требования;

– оценка параметров воздушно-теплого режима показала оптимальную температуру воздуха только в 37,0% учебных аудиторий, выше нормируемых величин - в 40,2% помещениях. Средняя температура в аудиториях всех исследуемых вузов составила $23,9 \pm 0,09^\circ\text{C}$, что соответствует верхней границе зоны оптимума. Показатели относительной влажности в аудиториях были ниже рекомендуемых и составляли в среднем $34,2 \pm 0,42\%$, что неблагоприятно для дыхательных путей и кожных покровов студентов;

– показатели неионизирующих излучений видеотерминалов в компьютерных классах в 5,7% случаях демонстрировали достаточно значительный уровень превышения ПДУ и не соответствовали требованиям санитарных правил. Показатели среднегодовой эквивалентной равновесной объемной активности дочерних продуктов радона в воздухе аудиторий и спортивных залов ($\text{ЭРОА} \pm \Delta^{222}\text{Rn}$) оказались в диапазоне от $28 \pm 1,4$ до $69 \pm 34,5$ Бк/м³5;

– мониторинг содержания CO_2 в учебных помещениях показал, что в 38,3% аудиторий было обнаружено допустимое (приемлемое) качество воздуха (600-1000 ppm); в 32,1% аудиторий - низкое качество воздуха (>1000

ppm); в 19,8% аудиторий - среднее качество воздуха 400-600 ppm); в 9,8% аудиторий - высокое качество воздуха (400 ppm и менее). Практически каждая третья студенческая аудитория находилась в зоне риска из-за низкого качества воздуха ($p < 0,05$);

– оценка бактериального загрязнения воздуха аудиторий с идентификацией микроорганизмов показала в ряде случаев присутствие патогенной микрофлоры (золотистого стафилококка в 6,3% аудиторий), плесневых грибов (в 16,8% аудиторий). Высокая концентрация и большое разнообразие бактерий (преимущественно, почвенных микроорганизмов *Pseudomonas stutzeri*, *Staphylococcus Epidermidis* и *Staphylococcus hominis*) в ряде помещений свидетельствует о загрязненности учебных аудиторий (рис.1).

Анализ социально-гигиенических факторов, определяющих образ жизни студентов на основе субъективных показателей здоровья, показал, что:

– в ранговом ряду индивидуальных ценностей (всего 8 позиций) для студентов наиболее важными оказались хорошее здоровье (38,3%), благополучная семья, любимый человек (27,5%) и материальное благополучие (14,8%). Следует отметить, что девушки чаще (на 8,3%) отдают предпочтение здоровью, чем юноши;

– в качестве факторов риска для собственного здоровья 8,8% девушек и 17,2% юношей назвали курение, 10,1% юношей – компьютерные игры, 40,1% девушек и 29,4% юношей – длительное пребывание в социальных сетях. Каждый третий студент обоего пола отметил хроническое недосыпание и каждый шестой – нерациональное питание;

– качество питания после поступления в вуз ухудшилось почти у половины обучающихся; в рационе 36,5% студентов преобладает мучная пища, у 32,5% – преимущественно блюда из мяса, и лишь 17,6% студентов отдают предпочтение разнообразному по ингредиентам рациону с достаточным содержанием овощей и фруктов;

– из числа опрошенных 82,5% студентов считают, что в вузе созданы все условия для занятий спортом; 27,5% имеют высокую степень физической активности, посещают различные спортивные секции; 25,4% систематически занимаются закаливающими процедурами. Но 47,2% студентов ответили, что не занимаются физкультурой и спортом из-за недостатка времени и 41,2% – из-за собственной неорганизованности; 13,4% студентов отнесены к специальной медицинской группе с достаточно большими ограничениями к физическим нагрузкам;

– 13,2% от всех опрошенных курят, еще 6,5% респондентов курили в прошлом, среди курящих в 2 с лишним раза меньше девушек, чем юношей (9,1% против 21,2%). У половины курящих респондентов стаж курения более 3-х лет (47,5%). Более половины курящих студентов начали курить еще до поступления в вуз (64,1%);

– не употребляет алкоголь только 11,3% от всех опрошенных студентов. При этом каждый десятый (10,8%) употребляет их три и более раз в неделю; 10,2% респондентов впервые попробовали алкоголь в возрасте 12 лет и ранее. Каждый четвертый респондент (23,3%) впервые попробовал алкоголь с родителями;

– 92,7% студентов высказались, что они не пробовали наркотики. Из ответивших на этот вопрос утвердительно, больше половины употребляли (пробовали) наркотические средства посредством курения (58,3%), каждый шестой использовал таблетки, капсулы (16,7%), 2,1% ответивших использовали парентеральный путь введения (в виде инъекций). Не знакомы лично с людьми, употребляющими наркотики, 79,0% опрошенных, но каждому третьему студенту предлагали когда-либо попробовать наркотик (31,3% от всех респондентов). Каждый третий студент отметил, что готов на общественных началах участвовать в акциях по разъяснению вреда наркотиков (31,5%);

– практически здоровыми считают себя лишь 44,0% респондентов, а почти треть опрошенных (29,5%) имеет различные хронические заболевания; не обращаются к врачу при заболевании 13,1% обучающихся, 11,1% студентов обращаются к врачу только для получения освобождения от учебы; 50,9% занимаются самолечением; 28,6% ответили, что простудные заболевания переносят на ногах. Обращает на себя внимание и то, что 9,2% отмечают сложность посещения врача, 14,4% - неудовлетворительный график работы студенческой поликлиники.

Изучение морфофункционального состояния здоровья студентов вузов выявило, что:

– недостаточную массу тела (согласно критериям ВОЗ) имеет каждый седьмой студент (15,1%), избыточную – каждый десятый обучающийся (10,2% от всех обследованных);

– у каждого третьего обучающегося жизненный индекс оказался ниже регламентируемых норм (у 32,2% от всех девушек и у 36,1% от всех юношей). Выявлена тенденция к уменьшению данных показателей на IV курсе по сравнению с I курсом (у девушек – на 6,2%, у юношей – на 7,1%);

– лишь половина (54,7%) от всех обследованных студентов имеют пульс в пределах нормы (60-80 уд. в мин). У каждого восьмого студента (12,4%) артериальное давление оказалось выше 130/90 мм рт. ст. (АД выше 140/90–100 мм рт. ст. выявлено у 5,3% обучающихся). Определено, что юноши более склонны к повышению артериального давления;

– только половина студентов (56,8 %) имеет адаптационный показатель в категории «удовлетворительная адаптация», у 7,5% студентов определен «срыв адаптации»;

– при оценке работоспособности сердца при физической нагрузке (проба Руфье) «плохая работоспособность» была определена у каждого седьмого студента (14,7%). Девушки обладают более высокими

адаптационными возможностями, чем юноши. При этом адаптационные возможности организма молодых людей на IV курсе несколько ниже, чем на I курсе;

– произошло увеличение показателя общей заболеваемости студентов вузов г. Уфы за пять лет на 22,4%, первичной заболеваемости – на 24,1%. Количество студентов, относящихся к I группе здоровья, уменьшилось за 5 лет более чем вдвое (с 8,3% до 3,9%), тогда как число обследованных в III группе здоровья достигло 18,2%;

– в структуре общей заболеваемости студентов вузов лидируют болезни нервной системы и органов чувств; в структуре первичной заболеваемости – заболевания дыхательной системы.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, связанной с разработкой элективного курса «Формирование здоровья обучающихся» и последующим его внедрением в учебный процесс позволил получить следующие значимые результаты (при $p < 0,05$):

– увеличилось в 2 раза количество студентов экспериментальной группы, поставивших роль здоровья на первое место в ценностном ряду (до 72,6%); напротив, в контрольной группе количество таких студентов снизилось на 4%;

– произошло улучшение показателей физического развития и адаптационных возможностей организма студентов экспериментальной группы (доля скелетно-мышечной массы в пределах «нормы» увеличилась у юношей на 9,3%, у девушек – на 6,3%);

– увеличилось число студентов с показателем индекса массы тела (ИМТ) в пределах физиологической нормы на 8,0% (с 69,3% до 78,3%) в экспериментальной группе; на 4,3% – в контрольной группе;

– в экспериментальной группе увеличилось на 15,4% количество студентов, имеющих адаптационный показатель в категории

«удовлетворительная адаптация»; в категории «функциональное напряжение механизмов адаптации» – уменьшилось на 10,5%. В контрольной группе количество студентов, имеющих адаптационный показатель в категории «удовлетворительная адаптация», снизилось на 8,9%; в категории «функциональное напряжение механизмов адаптации» – увеличилось на 9,3%;

– улучшились показатели рационализации питания (повышение среднего показателя содержания кальция в суточном рационе на 38,9 % у девушек (до $778 \pm 54,2$ мг) и на 46,5% у юношей (до $794,8 \pm 64,7$ мг), витамина С – на 35,2% (до $92,4 \pm 12,2$ мг) и на 22,5% (до $87,3 \pm 13,2$ мг);

– в экспериментальной группе в 1,7 раза увеличилось количество студентов, посещающих спортивную секцию; в 2,5 раза увеличилось число обучающихся, выполняющих спортивные упражнения самостоятельно. В контрольной группе существенных изменений не произошло: только на 4,5% увеличилось число студентов, тренирующихся дома;

– в экспериментальной группе произошло некоторое увеличение (на 0,8 ч) средней продолжительности ночного сна студентов, что составило $7,2 \pm 0,32$ ч (в будни). В контрольной группе этот показатель существенно не изменился;

– за исследуемый период уменьшилось в обеих группах среднее время, затрачиваемое на компьютерные игры в будни: в экспериментальной группе снижение составило 0,8 ч (средняя продолжительность $1,9 \pm 0,2$ ч в день), тогда как в контрольной группе снижение составило только 0,1 ч (средняя продолжительность $2,5 \pm 0,2$ в день);

– в экспериментальной группе произошло уменьшение среднего времени пребывания в социальных сетях в будни на 1,2 ч (до $3,58 \pm 0,31$ ч в сут); в контрольной группе уменьшение среднего времени пребывания в социальных сетях в будни составило только 0,1 ч (до $4,62 \pm 0,34$ ч в сут);

– количество курящих в экспериментальной группе при повторном исследовании уменьшилось на 5,3%, тогда как в контрольной группе увеличилось на 2,2%;

– в обеих группах существенно не изменилось количество студентов, не употребляющих алкоголь; но в экспериментальной группе уменьшилось в более чем в 2 раза количество студентов, употребляющих алкоголь три и более раз в неделю (на первом курсе насчитывалось 10,9%);

– в экспериментальной группе (после формирующего эксперимента) отмечается снижение числа студентов из группы высокого риска на 4,3%, тогда как в контрольной группе этот показатель повысился на 1,9%. Количество обучающихся экспериментальной с показателем «низкий риск» увеличилось на 5,3%, тогда как в контрольной группе снизилось на 4,7% (табл.1).

Таблица 1

**Распределение студентов экспериментальной и контрольной
групп в зависимости от уровня риска для здоровья
(до и после формирующего эксперимента, в %)**

Показатели Indicators	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До эксперимента	После эксперимента After the experiment	До эксперимента	После эксперимента
Очень высокий риск	0	0	0	0
Высокий риск	7,9	3,5	8,3	10,2
Средний риск	66,7	64,0	65,7	69,4
Низкий риск	22,8	28,1	23,2	18,5
Очень низкий риск	2,6	4,4	2,8	1,9

Полученные нами результаты в определенной мере подтверждают эффективность мероприятий первичной профилактики на примере вузов г.Уфы: повысились адаптационные возможности организма обучающихся, улучшились некоторые параметры физического развития, изменилась система ценностных ориентаций в отношении здоровья и здорового образа жизни, более здоровьесберегающим стал стиль жизни по целому ряду показателей; снизился уровень риска для здоровья обучающихся.

Наши данные согласуются с результатами исследований Н.П. Сетко, Е.В. Булычева, Е.Б. Бейлина [8]; исследованиям Л.Г. Буйнова, Р.И. Айзмана, А.Д. Герасева [9]; И.В. Осиповой, О.Н. Антроповой, Н.В. Пыриковой [10].

Заключение. Эффективность мероприятий первичной профилактики в студенческой среде определяется их непрерывностью, дифференцированным характером, массовостью, научной обоснованностью подходов и комплексностью мер на популяционном и индивидуальном уровнях. Важнейшей особенностью научно-практической работы по усилению профилактической деятельности является перманентная необходимость в разработке новых программ; моделировании современных организационных, информационных технологий; а критериями эффективности – динамика показателей здоровья студентов.

Список литературы

1. Касимовская Н.А. Сравнительная характеристика заболеваемости выпускников школ и студентов медицинских вузов. *Социальные аспекты здоровья населения [сетевое издание]* 2020; 66(2):5. URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/1149/30/lang.ru%20DOI:%2010.21045/2071-50212020-66-2-5>
2. Стратегия формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73421912/> (дата обращения: 01.07.2021).
3. Кобякова О.С., Деев И.А., Файзулина Н.М., Старовойтова Е.А., Альмикеева А.А., Загროмова Т.А., Балаганская М.А., Куликов Е.С. Частота поведенческих факторов риска хронических неинфекционных заболеваний и уровень качества жизни у студентов разных направлений подготовки в зависимости от года обучения. *Профилактическая медицина*. 2021;24(4):23-29. <https://doi.org/10.17116/profmed20212404123>

4. Кравцова Т.Ю., Заривчацкий М.Ф., Желобов В.Г., Блинов С.А., Бачева М.В. Профилактическая медицина — концептуальные проблемы образовательной деятельности. *Профилактическая медицина*. 2020;23(4):36-40. <https://doi.org/10.17116/profmed20202304136>
5. Шевырдяева, К.С. Реализация здоровьесберегающих технологий в вузе / К.С. Шевырдяева // *Вестник Пензенского государственного университета*. 2016. № 4 (16): 16-23.
6. Проскурякова Л.А., Лобыкина Е.Н. Структура и оценка эффективности мероприятий системы сохранения здоровья студентов. *Гигиена и санитария*. 2017; 96(1):79-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2017-96-1-79-84>
7. Л.П.Игнатьева, М.В.Чирцова, М.О.Потапова. Организация работы по гигиеническому воспитанию в различных учреждениях. Программы здорового образа жизни для различных возрастных групп. *Учебное пособие*. Иркутск: ИГМУ, 2014.
8. Сетко Н.П., Булычева Е.В., Бейлина Е.Б. Гигиеническая оценка функциональных резервов и адаптационных возможностей студентов. *Гигиена и санитария*. 2017;96(2):166-170. <http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2017-96-2-166-170>
9. Буйнов Л.Г., Айзман Р.И., Герасев А.Д., Сорокина Л.А., Плахов Н.Н., Шангин А.Б. Здоровьеформирующее образование - одна из важнейших задач современности. *Гигиена и санитария*. 2018;97(9):869-872. <http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2018-97-9-869-872>
10. Осипова И.В., Антропова О.Н., Пырикова Н.В., Дехарь В.В. Обучение современным профилактическим технологиям в вузе. *Профилактическая медицина*. 2016;19(3):45-48. <https://doi.org/10.17116/profmed201619345-48>

УДК 614.2

Глава 27.

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ МЕДИЦИНЫ:
ВЫЗОВЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ушаков Евгений Владимирович

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (Северо-западный институт управления)
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена необходимости реформирования системы медицинского образования под влиянием продолжающейся технологизации медицины и проблем, которые порождаются этим процессом. Для ответа на эти вызовы требуется новая образовательная концепция, способная придать системе медицинского образования целостный и сбалансированный характер. Подчеркивается важная роль философии медицины и социально-гуманитарных наук в подготовке медицинских работников.

Ключевые слова: здравоохранение, медицинская помощь, медицинское образование, медицинская деонтология, философия медицины, медицинские технологии

**TECHNOLOGIZATION OF MEDICINE: CHALLENGES FOR THE
MEDICAL EDUCATION SYSTEM**

Ushakov Evgeniy Vladimirovich

Abstract: The article is devoted to the need to reform the medical education system under the influence of the ongoing technologization of medicine and the

problems that arise from this process. To respond to these challenges, a new educational concept is required that can give the medical education system a whole and balanced character. The important role of the philosophy of medicine and social sciences and humanities in the training of medical professionals is emphasized.

Key words: health, health care, medical education, medical deontology, philosophy of medicine, medical technologies

Продолжающаяся технологизация медицинской сферы создает вызовы для системы медицинского образования. Среди них следует назвать прежде всего следующие:

- быстрое изменение знаний и навыков, необходимых для медицинской практики, откуда проистекает необходимость непрерывно обучаться в течение всей профессиональной карьеры; это, в свою очередь, создает потребность в формировании у медицинских кадров готовности постоянно учиться и навыков эффективной учебы;

- циркуляция огромных объемов медицинской информации, что влечет для медиков необходимость осваивать передовые информационные технологии;

- медицинские технологии порождают множество сопутствующих проблем (этических, управленческих, экономических, технических), для решения которых нужны специальные знания и навыки;

- влияние технологизации на профессиональные установки врачей (их поведенческие привычки, убеждения, взаимоотношения с пациентами и т.п.), которое должно быть уравновешено и скорректировано продуманной стратегией образования.

В современных условиях на систему медицинского образования как капитальную составляющую медицины в современных условиях ложится большая ответственность по противодействию неблагоприятным тенденциям,

коррекции сложившихся ценностных и профессиональных стереотипов, внедрению систематической политики внедрения новых принципов подготовки медицинских работников.

Сегодня широко признано, что медицинское образование должно быть проблемно-ориентированным. Подобно тому, как система здравоохранения в целом должна быть сфокусирована на реальные нужды населения, так и система образования должна обслуживать действительные потребности здравоохранения и общества. Причем, поскольку образование – это сегодняшняя подготовка завтрашних специалистов, система образования должна работать с опережением, уметь своевременно отслеживать возникающие тенденции и прогнозировать потенциальные проблемы.

Феномен продолжающейся технологизации медицины сам по себе должен быть принят во внимание при планировании программ при планировании программ медицинского образования. Многосторонний анализ данного феномена должен эксплицитно присутствовать в образовательных процессах. Медицинские работники должны представлять себе масштабы этого явления, связанные с ним проблемы и возникающие для медиков обязательства.

Для компетентного применения медицинских технологий требуются квалифицированные кадры. Сегодня необходимо готовить медиков (включая клиницистов-практиков, руководителей, представителей неклинических медицинских дисциплин) к осознанному и грамотному управлению технологиями, формировать у медицинских специалистов понимание сложности современной ситуации (включая осознание и достоинств, и отрицательных следствий процесса технологизации).

Иными словами, медицинским специалистам нужны как конкретные прикладные навыки, так и общие, мировоззренческие установки.

Важная интегрирующая роль в системе медицинского образования, как нам представляется, должна принадлежать *философии медицины*. Кафедры

философии (или общественных наук) в медицинских институтах вполне могли бы внести значительный вклад в формирование того идейно-концептуального поля, которое необходимо сегодня для развития трудовых ресурсов медицины и здравоохранения.

Проблемой медицинского образования до сих пор остается фрагментарный характер знаний, предлагаемых к усвоению различными кафедрами. При этом формирование единого взгляда на современную медицинскую сферу и на ее актуальные потребности - это задача, прежде всего, философская.

Преимущество философии в системе медицинского образования состоит в том, что эта учебная дисциплина по своему предмету и методу может и должна заниматься наиболее базисными, стратегическими проблемами медицины.

В этой связи чрезвычайно важными являются такие достоинства философии, как ее способность и умение ставить вопросы высокой степени общности, охватывать с единых позиций разнообразные темы медицинской науки и практики, анализировать глубокие концептуальные (методологические, теоретические, ценностные) аспекты медицинских проблем и их решений, выдвигать рациональную и осуществляемую с широких позиций критику текущей ситуации в медицинской сфере, синтезировать различные подходы и результаты частных дисциплин (используя при этом существенно междисциплинарный ракурс).

Выскажем в этой связи несколько соображений о возможностях философии медицины в области медицинского образования. Включив в учебные курсы ряд соответствующих тем, кафедры философии могут в значительной степени способствовать становлению той системы знаний и представлений, которая столь необходима современной медицине.

Такая система могла бы выступить емким теоретическим и ценностным основанием, на котором могут далее осваиваться системы специальных

знаний. О важности интегративного подхода в медицинском образовании многократно говорилось в мировой и отечественной литературе. Необходимость плодотворного теоретического синтеза медицинских знаний давно является фундаментальной проблемой медицины. До сегодняшнего дня медицина не имеет своей развитой и работающей философии; медицинская сфера раздробилась на великое множество специальных знаний и конкретных практик.

Медицине остро нужны сегодня хорошие философские концепции. В этой связи следует обратить внимание на уже имеющиеся, но пока слабо востребованные на практике достижения. Особенно стоит отметить систематическую и содержательную *философскую теорию патологии*, разработанную в прошлые годы крупным теоретиком медицины В.П. Петленко - обширную концепцию, развитую позже В. П. Петленко и Ю.П. Лисицыным в *детерминационную теорию медицины*. Эта система, по замыслу авторов, призвана служить широкой методологической базой для концептуализации медицины и здравоохранения [1], [2], [3].

Следует полагать, что подлинный потенциал философии для медицинского образования вообще еще не раскрыт. Философия, ввиду разнообразия своих традиционных и новых направлений (философия и методология науки, логика, этика, аксиология, философская антропология, философия культуры, философия техники и технологии и многие другие), способна предоставить богатый тематический диапазон для участия в преподавании.

Связная система теоретических и методологических представлений, которая предлагалась бы в учебных курсах философии медицины, может включить в себя достаточно всестороннее и междисциплинарное обсуждение базисных потребностей и проблем современной медицины, охватывая и принципы естественнонаучной методологии, и проблемы управленческих наук, и, конечно, освещая глубокие гуманитарные проблемы.

Одной из центральных задач курса философии медицины (а также смежных дисциплин – таких, например, как биоэтика) является формирование у учащихся целостного представления о том, *что такое медицинская технология вообще.*

Данному вопросу уделяется недостаточно внимания. Это парадоксально: медицинские технологии стали основным инструментом современной медицинской практики, но что они собой представляют - это до сих пор нигде внятно не излагается во всем процессе медицинского образования. Знания о медицинской технологии раздроблены и рассредоточены по конкретным клиническим специальностям. Представляется, что медицинская технология как сложная, многосторонняя сущность обязательно должна быть освещена интегративно, комплексно и с достаточной полнотой.

Технологизация медицины как интенсивный и всеохватывающий процесс должна быть осмыслена в ходе медицинского образования в целостном мировоззренческом контексте. Не будет преувеличением утверждение, что технологизация медицины, не уравновешенная в достаточной степени полноценной *культурой* специалистов-медиков, может стать для медицинской сферы губительным процессом с опустошительными последствиями. Разрушение гуманитарного начала медицины и превращение думающего врача, как ответственного и внимательного врача-терапевта, в действующего по упрощенным алгоритмам врача-технолога - это вполне реальная опасность.

Снижение гуманитарного начала в медицинской практике совершенно не сводится к единичным фактам, состоящим в том, что все больше и больше врачей демонстрируют неудовлетворительные личностные качества и неприемлемые профессиональные установки. Проблема должна быть рассмотрена как стойкий, многолетний и массовый процесс вымывания

гуманитарной культуры из медицины. Это устойчивая тенденция, в ходе которой постепенно изменяется личностный и профессиональный потенциал медицинского сообщества.

Технологизация медицины порождает сложные, разнообразные и обширные последствия. Так, технологическая ориентация врачей приводит к определенному перераспределению трудовых ресурсов: все больше медиков направляется в высоко технологизированные сферы. В медицинской практике развивается и получает преобладание квази-инженерный способ мышления и отношения к больному человеку. В системе ценностей профессионалов утверждается тезис «технологии решают все». Во всех этих проявлениях следует видеть стратегическую проблему, обращенную к системе медицинского образования: какой тип врача возвращается, стимулируется технологизированной медицинской практикой? Какие уравнивающие меры должны быть приняты системой образования?

Можно полагать, что базовым принципом для ответных действий со стороны системы медицинского образования должен служить следующий: *медицинская технология всегда должна применяться в полноценной медицинской культуре*. Это означает, что система образования должна быть нацелена на то, чтобы уравнивать негативные процессы технологизации формированием у будущих медиков адекватной и развитой медицинской культуры.

Можно привести с иллюстративной целью подборку тезисов, которые могут быть развернуты при освещении и анализе феномена технологизации медицины в ходе медицинского образования. Так, будущие медики должны хорошо представлять смысл и содержание следующих положений:

- современная медицинская практика насыщена мощными технологиями, и это создает большую ответственность для медицинского сообщества;

- технология формируется в поле исследований и разработок на основе строгих методологических стандартов;

- технология создает обширное поле рисков, и это выдвигает ряд сложнейших требований к врачу, связанных с этико-деонтологической обязанностью контролировать риски и противодействовать им на всех уровнях их возникновения

- объектом медицинской деятельности продолжает оставаться человек, поэтому, несмотря на технологизацию медицины, гуманитарные аспекты медицинской помощи имеют высший приоритет;

- технологизация медицины приносит множество угроз гуманитарному ядру медицинской помощи (технический взгляд на человека, тенденция к уменьшению роли взаимоотношений врача и пациента; опасности массового обслуживания, приводящие к формированию «массового пациента» и т.п.);

- грамотное управление технологиями требует от врача, а также организатора здравоохранения множество умений (в том числе: находить и оценивать информацию о применяемых технологиях, непрерывно совершенствоваться и осваивать новые навыки; соблюдать правовой статус пациента и др.);

- сфера разработок биомедицинских технологий нуждается в постоянном общественном контроле, и важная роль в этом принадлежит медикам-профессионалам; многое здесь зависит от их социальной ответственности и активности.

У медицинских работников должно быть сформировано понимание того, что технологии являются мощным средством медицинской деятельности, при этом ответственность за их выбор и применение в конкретных ситуациях лежит на медицинских специалистах.

Необходимо, чтобы субъекты, принимающие решения по поводу технологий, были ориентированы на решение реальных проблем пациентов и

общества в целом. В частности, они должны владеть комплексом рациональных навыков, включая умение структурировать ситуацию и выбирать оптимальный способ действий, с учетом соображений этических, правовых, экономических, социальных и т.п.

Комплекс специфических профессиональных обязанностей медицинских работников в современных условиях можно обозначить как «общую деонтологию технологической медицины». Подобное направление подготовки вполне может быть встроено в курс общей *пропедевтики медицины*. На современном этапе, когда профессия врача становится все более сложной, а ее основания - все менее определенными, роль пропедевтики в медицинском образовании приобретает важнейшее значение.

Пропедевтика выступает как учебная дисциплина, готовящая студента к вступлению в медицинскую профессию и, соответственно, она должна отражать те реалии, которые характерны для современного состояния медицины.

С другой стороны, пропедевтику следует считать не просто отдельным учебным курсом, а гораздо шире - важнейшей междисциплинарной стратегией, которая должна проходить сквозной нитью через различные образовательные предметы. Пропедевтика есть базисная цель медицинского образования, так как помимо приобретения специальных знаний, студент должен быть системно «введен» в целостную врачебную профессию. В этом смысле другие учебные дисциплины, поддерживающие эту стратегию, должны представлять собой как бы рассредоточенную по кафедрам единую пропедевтику.

Медицинское образование, таким образом, должно иметь более интегрированный характер, в том числе – последовательно готовить студента к будущей работе в современных условиях.

В литературе можно сегодня встретить все больше публикаций, посвященных тому, что в современных условиях система медицинского

образования начинает утрачивать свое предназначение, и поэтому нуждается в радикальных преобразованиях [4], [5], [6], [7].

Международно признанным ориентиром для развития систем медицинского образования является известная Эдинбургская декларация, принятая на заключительной сессии Эдинбургской конференции Всемирной федерации медицинского образования (WFME, World Federation for Medical Education) в 1988 году [8]. Она послужила основой для обсуждения и создания в последующий период концепции образовательных реформ [9]. В Декларации был предложен многосторонний подход к улучшению медицинского образования. Главная идея Декларации состоит в том, что образование должно быть адекватно насущным потребностям общества и проблемам здравоохранения.

Среди конкретных принципов Декларации, особенно важных в связи с продолжающейся технологизацией медицины, стоит подчеркнуть прежде всего следующие: отбор абитуриентов в соответствии не только с интеллектуальными, но и с личностными качествами, необходимыми для работы с людьми; непрерывное повышение квалификации; подготовка медицинских работников с широким научным кругозором; междисциплинарное образование; совершенствование этических основ лечебной деятельности.

Следует отметить, что проведение инновационных мероприятий в системе медицинского образования представляет собой сложную задачу, так как этой сфере присущ известный консерватизм установок [10, 517]. Так, проблема гуманизации медицинского образования по-прежнему остается актуальной. Несмотря на увеличение количества гуманитарных дисциплин в медицинском образовании ряда стран, реальные ценностные убеждения учащихся воспитываются все же технически ориентированными клиницистами [11].

Таким образом, сама текущая система образования прививает учащимся узкотехнический подход к медицине и недостаточно заботится о коррекции сложившихся ценностей. В этой связи подготовка адекватного ответа системы медицинского образования на вызовы технологизации медицины остается серьезной и открытой проблемой.

Отсюда следует, что подготовка врачей по базовым вопросам научной и практической методологии, этики, деонтологии, философии медицины должна быть спланирована чрезвычайно аккуратно.

Здесь важны «точные», эффективные информационно-образовательные воздействия. Неудачно выстроенная кампания по «гуманизации» медицинского образования может принести лишь противоположный результат. Обязательно следует принимать в расчет своеобразный менталитет медиков (в том числе формируемый системой «остального» медицинского образования), их реальные потребности и практические интересы. Так, абстрактные и пространные рассуждения морализирующего характера могут вызвать у большинства учащихся только стойкое неприятие всей гуманитарно-этической и общеметодологической проблематики.

Как должна быть организована система преподавания? Для изложения общих дисциплин требуется продуманная стратегия, включая выбор и формы, и материала. Преподавание должно проводиться в современном стиле, с убедительной аргументацией, с хорошим знанием специфики медицины, с использованием разборов конкретных ситуаций и освещением реальных проблем. Сами по себе абстрактные рассуждения и принципы, разумеется, не противопоказаны в преподавании, но они должны всегда излагаться наглядно, с использованием ярких и практически значимых примеров.

Таким образом, для адекватного ответа на вызовы технологизации система медицинского образования, в соответствии с принятыми международными ориентирами, должна спланировать и реализовать широкую систему мер. Ведущей целью в ней представляется формирование

полноценной культуры медицинских работников. Для адекватного управления медицинскими технологиями и эффективного выполнения задач медицины и здравоохранения медицинские специалисты должны обладать широким комплексом знаний и навыков. Он включает мировоззренческие установки, а также специальные медицинские, управленческие и гуманитарные компоненты.

Если же говорить вообще о стратегиях и перспективах преодоления доминирующей технологической ориентации современной медицины, то здесь должен произойти общий поворот концептуальной системы медицины и, вместе с ней, сферы медицинского образования к новому мировоззрению, подступы к которому сегодня активно ищутся.

Так, преодоление современной доминирующей техно-ориентации ищут в терминах холистической медицины, пациент-центрированной медицины, психосоматической медицины, медицины целостной личности (whole-person medicine) и т.п.

С нашей точки зрения, наиболее сбалансированный путь - одновременно сохраняющий целостность медицины и не отказывающийся от достижений современного, техно-ориентированного этапа - можно обозначить как назревший переход к медицинскому неоклассицизму.

Под этим следует понимать переосмысление и новое установление врачебной классики. Не отказываясь от эффективных медицинских технологий, мы должны сориентировать их применение для достижения максимальной пользы. Необходимо интегрировать технологический арсенал в адекватную медицинскую культуру. Медицинская клиническая традиция, богатство и полнота которой сегодня во многом утрачиваются, требует уважения и бережного усвоения. Клиника была, остается и должна не только оставаться, но усилиться в качестве центра всей медицинской практики. В поиске выхода из лабиринтов технологической медицины не обойтись без традиционного клинического образования, индивидуально-ориентированного

клинического мышления, клинического мастерства, а также опоры на классические принципы многовекового врачебного опыта.

Список литературы

- 1 Петленко В.П. Философские вопросы теории патологии. В 2 книгах. - Л., Медицина, 1968
- 2 Лисицын Ю.П. Элементы построения универсальной теории медицины // Вестн. АМН СССР. - 1985. - № 5. - С. 14-28
- 3 Лисицын Ю.П., Петленко В.П. Детерминационная теория медицины. - СПб, Гиппократ, 1992
- 4 Ludmerer K.M. Time to Heal: American Education from the Turn of the Century to the Era of Managed Care. New York: Oxford University Press, 1999.
- 5 Cohen JJ, Hager M, Russell S. Revisiting the Medical School Mission at a Time of Expansion. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation; 2009.
- 6 Cooke M, Irby DM, O'Brien BC. Educating Physicians: A Call for Reform of Medical School and Residency. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2010.
- 7 Skochelak SE. A decade of reports calling for change in medical education: What do they say? Acad Med. 2010;85(9 suppl): S26–S33.
- 8 World Federation for Medical Education. Report of the World Conference on Medical Education. Edinburgh, WFME, 1988
- 9 World Federation for Medical Education. World Summit on Medical Education: the Changing Medical Profession, Edinburgh, 12 August, 1993
- 10 Mennin S. Ten Global Challenges in Medical Education: Wicked Issues and Options for Action. Medical Science Educator, 2021, 31 (Suppl 1): S17-S20
- 11 Straus R. Medical education and the doctor - patient relationship // The Doctor - Patient Relationship in the Changing Health Scene (ed. by E.U. Gallagher). U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Public Health Service, National Institute of Health, 1976. - P. 415-416.

УДК 101.1

Глава 28.

**ПАРАДИГМА МЕДИЦИНСКОГО КАЧЕСТВА:
ДОСТИЖЕНИЕ БАЛАНСА В КОМПЛЕКСНОМ КОНТЕКСТЕ**

Ушаков Евгений Владимирович

кандидат философских наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российская Академия Народного Хозяйства и
Государственной Службы при Президенте Российской Федерации»

(Северо-Западный институт управления)

Аннотация. В статье рассматривается проблема медицинского качества, которая стала предметом отдельной современной парадигмы медицинской науки и практики. Методы достижения качества, используемые в медицине, преимущественно возникли в индустриальном менеджменте, поэтому необходима их тщательная адаптация к медицинской сфере. Для повышения качества медицинской помощи требуется достижение баланса различных составляющих, что делает эту проблему чрезвычайно сложной и многогранной

Ключевые слова: медицина, здравоохранение, медицинская помощь, качество медицинской помощи, методы управления качеством, медицинская этика, философия медицины

**THE MEDICAL QUALITY PARADIGM:
ACHIEVING BALANCE IN A COMPREHENSIVE CONTEXT**

Ushakov Evgeniy Vladimirovich

Abstract: The article deals with the problem of medical quality, which has become the subject of a special modern paradigm of medical science and practice. Quality assurance methods used in medicine originated mainly in industrial management, so their careful adaptation to the medical field is necessary. To improve the quality of medical care, it is necessary to achieve a balance of various components, for this reason this problem is extremely complex and multifaceted.

Key words: medicine, health, medical care, quality of medical care, quality management methods, medical ethics, philosophy of medicine

Задача повышения качества медицинской помощи на сегодняшний день представляет собой настолько интенсивное поле исследований, разработок, административно-политических мер, практических проектов и т.п., что уже вполне можно говорить о становлении в медицинской науке и практике относительно самостоятельной парадигмы – *парадигмы медицинского качества*.

В известном смысле интерпретация проблем современной медицины в терминах качества – это отражение общего процесса индустриализации медицинской помощи. Подобно тому, как сектора экономики, производящие товары и услуги, характеризуют в терминах качества, аналогичным образом и деятельность медицины (и предъявляемые к ней требования) стали трактовать с точки зрения качества ее «выпускаемой продукции». Формирование парадигмы медицинского качества является следствием колоссального усложнения медицинской сферы, превращения ее в обширную индустрию, вбирающую в себя множество учреждений, технологий, рабочей силы, информации, финансов, исследований и т.п.

На начальном этапе становления парадигмы качества (в 60-х гг. XX века) подходы к достижению «качественной помощи» обсуждались как задача обеспечения *доступности* медицинской помощи для специальных популяций;

в 80-е годы возникает и приобретает широкое распространение такое понятие, как *обеспечение качества* (quality assurance) [1]. Важнейшую роль в формировании проблематики медицинского качества в 80-е гг. как самостоятельного направления сыграл в США в Аведис Донабедиан.

С начала 90-х гг. парадигма качества начинает интенсивно привлекать новые идеи из управления качеством в индустриальной сфере (адаптируемые также к сектору услуг). Например, с этого времени в менеджменте медицинского качества появляются такие подходы, как «всеобщее управление качеством» (TQM) и «непрерывное улучшение качества» (CQI), цикл Деминга, статистический контроль процесса (SPC) и контрольные карты, философия «шести сигм» (six sigma), бережливое производство (Lean manufacturing), теория ограничений и т.д.

Исходным пунктом развития парадигмы качества можно считать работы А. Донабедиана, которые стали своего рода «классикой» данной проблематики [2], [3]. Основополагающие идеи в этой области А. Донабедиан выдвинул еще в 60-е годы XX века, однако широкую известность они завоевали пару десятилетий позже. А. Донабедиан, работавший в Школе общественного здравоохранения Мичиганского университета, явился основоположником системного менеджмента в области здравоохранения (но одновременно придавал огромное значение этическим началам медицинской деятельности) [4].

В знаменитой «триаде Донабедиана» были определены три основных компонента оценки и измерения медицинского качества: *структура, процесс, исходы*. Эта концептуальная схема отражает следующие ключевые моменты медицинской помощи: (1) наличие заранее спланированной *структуры*, предназначенной для предоставления медицинской помощи; (2) происходящий между структурой и потребителем (пациентом) *процесс* оказания медицинских услуг; (3) продуктом данного процесса выступают наступившие для потребителя *исходы*, или результаты.

Оценивание клинических исходов – это изучение и измерение того, какими объективными результатами (выздоровление, стойкая ремиссия, осложнения и т.п.) завершился процесс оказания медицинской помощи.

Более широко, исходы могут относиться не только к индивидуальному пациенту, но и к популяции (например, программы общественного здравоохранения). Популяционно-ориентированные оценки базируются на эпидемиологических показателях (смертность, выживаемость, заболеваемость и др.). Помимо этого, важно и то, как сам больной оценивает результаты лечения; пациент-центрированные оценки результата используют такие понятия, как качество жизни, связанное с лечением, степень удовлетворенности пациента помощью и т.п.

В целом выбор и применение оценок исхода зависит от того, что ожидалось и какие выдвигались цели в связи с данным видом медицинской помощи.

Принципиальной чертой современных подходов к медицинскому качеству (заимствованных из «общего» менеджмента) является то, что они предполагают взгляд на решение задач медицинского качества с точки зрения систем. Это является существенным изменением относительно традиционных представлений о «хорошем враче» как индивидуально практикующем высококвалифицированном специалисте.

На фоне всего многообразия предлагаемых методов, техник и инструментов, современная парадигма качества исходит из той предпосылки, что медицинская помощь осуществляется в системных условиях и поэтому качество выходного продукта является результатом работы всей системы.

Особенно яркой иллюстрацией этого тезиса является методология TQM (всеобщее управление качеством), которая исходит из того, что управление качеством есть непрерывная и тотальная деятельность, вовлекающая в единый процесс постоянного улучшения качества всю организацию.

Всеобщее управление качеством предполагает планирование качества как важнейшую организационную цель, развитие полноценного лидерства, фокусирование организации на нуждах потребителя (клиента, пациента), введение действующих систем измерения, которые позволяют количественно оценивать работу системы, эффективное управление информацией, принятие решений на основе фактических данных («менеджмент по факту»), привлечение всего персонала к преследованию качества [5].

Благодаря методологии всеобщего управления качеством сегодня широко признано, что качество медицинской помощи рождается в сложном и обширном контексте взаимодействий множества факторов различной природы. Качество является динамической характеристикой и подлежит постоянному совершенствованию.

Это понимание хорошо выразил Дональд Бервик, известный американский специалист по проблемам медицинского качества, под руководством которого в конце 80-х годов XX века был успешно осуществлен научно-практический проект по применению методов современного менеджмента качества для улучшения госпитальной помощи. Согласно Д. Бервику, непрерывное улучшение медицинского качества является идеалом для системы здравоохранения [6].

Стратегии повышения медицинского качества включают обширный спектр тем, включающий клинические, технологические, организационные, информационные и другие вопросы. Однако следует отметить, что специальных исследований, изучающих возможности приложения продвинутых технических и управленческих средств (таких, как операционные исследования, статистический контроль процесса, компьютерное моделирование и другие) к менеджменту медицинского качества, пока не так много, так как эти приложения в значительной степени еще находятся в стадии формирования.

Общей чертой современных концепций качества, пришедших из индустриального менеджмента является то, что они продвигают существенно надындивидуальный или надличностный взгляд на проблемы качества.

Эти методы концентрируются на общей организации рабочих процессов, а не на личной работе клиницистов. Вместо того, чтобы требовать от профессионалов, чтобы те просто «лучше выполняли свою работу», что отражает более традиционную трактовку медицинской помощи как совокупность индивидуальных процессов, современное управление качеством фокусируется на работе всей системы, в которой индивидуальные действия являются лишь одним из элементов, зависящим от множества других компонентов.

Признавая важную роль действий клиницистов (и другого медицинского персонала), современные концепции качества тем не менее исходят из того, что клиницисты являются частью общей организации, в которую они должны быть эффективно включены.

Помимо индивидуального мастерства специалистов, качество зависит еще от ряда других компонентов, которые должны быть рационально согласованы. К таким компонентам относятся организационная культура, внутренняя нормативная политика учреждения, эргономические условия для работы и дизайн рабочих мест, информационные технологии, коммуникативные процессы, поступление в организацию новых знаний и технологий и способность организации их осваивать, взаимодействие между разными подразделениями (междисциплинарная кооперация), качество принимаемых системой решений, эффективность работы управленческого звена и другие.

Современные методологии придают огромное значение планированию и созданию специальных формальных механизмов, которые поддерживали бы необходимые условия для методического повышения и удержания уровня работы всей системы.

Следует отметить, что качество является комплексной, многомерной сущностью. Сегодня широко признано, что качество может быть определено по-разному, в зависимости от того, с чьей точки зрения оно оценивается и какие конкретные цели при этом преследуются [7].

Так, врачебное сообщество, как правило, рассматривает медицинское качество преимущественно в терминах совершенства профессиональных действий медицинских работников. Пациенты оценивают качество помощи с точки зрения улучшения своего здоровья, качества жизни, общего впечатления, которое они выносят от своей встречи с медицинской системой и ее специалистами - т.е. здесь имеет место совокупность неких пациент-центрированных, непрофессиональных оценок. С административной точки зрения качество может рассматриваться в терминах эффективного расхода ресурсов, улучшения массовых показателей здоровья и удовлетворенности населения и т.п.

Имеются различные попытки сформулировать в компактном виде разные составляющие такого многомерного понятия, как качество медицинской помощи.

Например, согласно известным критериям Р. Максвелла, качество включает такие аспекты, как клиническая эффективность, экономическая эффективность (эффицентность), доступность, равенство, социальная приемлемость и соответствие общественным нуждам [8].

Постановка проблемы качества с точки зрения современных менеджериальных концепций исходит из понимания качества как результата правильно организованных системно-технологических процессов. При этом понятие качества само является индустриализированным, техническим параметром. Основная ориентация в стратегиях преследования качества – это ориентация на эффективные *технологии*: организационные, управленческие, информационные, клинические. Однако при этом важно подчеркнуть, что

качество как комплексная, многомерная сущность не исчерпывается лишь объективистскими целями и показателями.

В понятие качества входит также гуманитарно-моральная составляющая. Так, больной, который нуждается в помощи, хочет получить собственно *помощь*, а не «качество». Конечно, он согласен с тем, что помощь должна быть «качественной». Но при этом ему важно, какое облегчение и поддержку он обретает в своей кризисной жизненной ситуации. Несомненно, он желает получить помощь клинически результативную и безопасную. Однако ему также нужно, чтобы его уважали как человека, чтобы к нему относились гуманно и культурно, чтобы были удовлетворены его индивидуальные личностные потребности.

Таким образом, проблема повышения качества требует достижения оптимальной интеграции различных нормативных требований: технических, клинических, социально-гуманитарных, моральных. Сами по себе системно-ориентированные принципы управления имеют явно односторонний характер в приложении к задачам медицинской помощи.

Так, для улучшения медицинского качества требуется достижение своего рода баланса между системным и индивидуальным. Система обеспечивает базисные, хорошо организованные условия для работы с пациентами (в том числе для их массового приема). При этом коммуникация, тесное взаимодействие, внимание к каждому больному, индивидуально-ориентированный взгляд на диагностику, лечение, уход и т.п. – это уже индивидуальная составляющая медицинской практики, которую обеспечивают своей деятельностью не система, а непосредственно врачи, медицинские сестры, другой персонал.

Организация и предоставление медицинской помощи не могут быть сведены к предельной рационализации рабочих процессов. В качестве примера можно привести широко известную концепцию бережливого

производства (Lean manufacturing), которая сегодня применяется и в здравоохранении [9], [10], [11]. Данная методология концентрируется на устранении различных непродуктивных издержек и расточительности и на обеспечении гладкого, бесперебойного и рационально организованного производственного процесса.

Метод бережливого мышления последовательно борется с производственно-технологической расточительностью, которая понимается в самом широком смысле: как задержки, простои, неоправданные препятствия, ненужные ожидания, повторные действия, избыточные операции, излишние перемещения, исправления ошибок, нерациональное использование ресурсов и т.п. В конечном счете рабочие процессы должны создавать непрерывное «приращение ценности»; производственный процесс должен производить ценность для потребителя и ничего помимо этого [12].

Например, в данной методологии используется техника 5S, которая представляет собой не просто уборку и более удобную организацию рабочего места. Данная техника имеет более глубокое значение: в результате рабочее место специалиста (или группы специалистов) само становится инструментом достижения качества, объединяя людей и процессы. Метод 5 S позволяет добиться большей наглядности рабочего процесса, лучшего понимания производственных заданий и того, как их необходимо решать в потоке профессиональной деятельности [13].

В частности, для проведения определенных инвазивных манипуляций медицинского специалиста рабочее место готовится так, чтобы требующиеся инструменты, медикаменты, медицинские материалы были расположены в определенном порядке (а также помечены этикетками или знаками и т.п.), что позволяет снизить вероятность ошибок, обеспечить эффективность и безопасность процесса.

С другой стороны, следует помнить, что метод бережливого производства не может рассматриваться как средство решения всех проблем

качества; скорее, эта методология имеет лишь сравнительно ограниченную область применения. Следует помнить о том, что медицинская помощь не относится к типичным «сервисным» процессам. Требования экономии времени могут привести к издержкам массового обслуживания. Особенно недопустима «экономия на пациенте» как возможный побочный эффект от внедрения данного метода (экономия внимания, усилий, заботы, рабочего времени и т.п.)

Одно из направлений современной биоэтики – этика заботы (ethics of care) предполагает, что забота является особым видом отношения к объекту заботы [14], [15], [16]. Это отношение не может быть «дозировано» и включает своего рода щедрость или даже «расточительность» что в известном смысле плохо совместимо с основными идеями бережливого мышления как полностью технического подхода к организации производства.

Таким образом, качество медицинской помощи предполагает также достижение баланса между экономией ресурсов (экономической эффективностью) или щедростью (заботой).

Медицинская помощь в существенной мере базируется на этических началах. Поэтому проблема повышения качества обязательно включает в себя необходимость реализации подлинных ценностей помощи и заботы и не может быть сведена к менеджеральным задачам.

В виде примера поиска альтернативных направлений в парадигме медицинского качества можно назвать социотехнический подход, который направлен на достижение баланса между техническими и гуманитарными составляющими медицинской помощи. В данном подходе (который пока делает только первые шаги) медицинское качество означает прежде всего реализацию подлинных ценностей, которые составляют сущность медицинской помощи. По мнению нидерландского исследователя П. Хартело, продвижение к качеству должно идти снизу вверх, из проблем и идей,

возникающих в самой практике. Критически важную роль при этом играют установки и действия самих медицинских специалистов: мотивация, вовлеченность, взаимопомощь, стремление учиться, совершенствоваться и внедрять изменения [17], [18], [19].

В отношении современных методов управления качеством, пришедших из промышленного менеджмента, следует помнить, что их нужно тщательно адаптировать к специфике медицинской помощи (и, возможно, существенно модифицировать в применении к тем или иным конкретным задачам, ситуациям, видам медицинской помощи, медицинским организациям).

Например, в одном исследовании в течение четырех лет изучались процессы внедрения бережливого производства в шведском госпитале. Авторы исследования пришли к выводу о том, что перед планированием и внедрением данного метода требуется достичь понимания специфических характеристик и организационной культуры той или иной конкретной системы медицинской помощи [20].

Таким образом, проблема повышения медицинского качества требует достижения эффективного баланса системного и индивидуального, технического и гуманитарного, экономии и заботливости (щедрости). Это делает цель достижения качества исключительно сложной, многосторонней проблемой. Поэтому парадигма медицинского качества требует дальнейшего развития, проведения новых исследований по созданию новых методов обеспечения качества, а также адаптации техник управления качеством из других секторов деятельности.

Список литературы

- 1 Blumenthal D. The origins of the quality-of-care debate // NEJM 1996, vol. 335, N. 15, p. 1146-1149.
- 2 Donabedian A. Evaluating the Quality of Medical Care // Milbank Memorial Fund Quarterly 1966, 44: p. 166-203
- 3 Donabedian A. The Quality of Care: How Can It Be Assessed? Journal of the American Medical Association. 1988, 260 (2), September 23/30, pp. 1743-1748
- 4 Best M., Neuhauser D. Avedis Donabedian: father of quality assurance and poet. BMJ Quality & Safety 2004;13:472-473.
- 5 Health Care Criteria for Performance Excellence. Baldrige National Quality Program, National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD, 1998.
- 6 Berwick D.M. Continuous quality improvement as an ideal in health care // The New England Journal of Medicine. 1989; 320: p. 53-56.
- 7 Blumenthal D. Quality of care - What is it? // The New England Journal of Medicine. 1996, vol. 335, N. 12, p. 891-894.
- 8 Maxwell R. Quality assessment in health // BMJ. - 1984, 288, p. 1470-1472.
- 9 Bercaw R. Taking Improvement from the Assembly Line to Healthcare: the Application of Lean Within the Healthcare Industry. Boca Raton, FL: CRC Press, 2012
- 10 Graban M. Lean Hospitals: Improving Quality, Patient Safety, and Employee Engagement. Boca Raton, FL: CRC Press, 2012
- 11 Black J., Miller D. The Toyota Way to Healthcare Excellence: Increase Efficiency and Improve Quality with Lean. Chicago, IL: Health Administration Press; 2008
- 12 Womack J.P., Jones D.T. Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation. New York, NY: Simon and Schuster; 1996

- 13 Galsworth G.D. Visual Workplace: Visual Thinking. Portland, Ore: Visual-Lean Enterprise Press, 2005
- 14 Held V. The Ethics of Care: Personal, Political and Global. Oxford University Press, 2005
- 15 Groenhout R.E. Care Ethics and Social Structures in Medicine. Routledge, 2019.
- 16 Medicine and the Ethics of Care. Cates D.F., Lauritzen P. (Eds.) Georgetown Univ. Press., 2001
- 17 Hartelo P.P.M. Quality systems in health care: a sociotechnical approach // Health Policy, 2003, vol. 64, 3, p. 391-398
- 18 Chisholm R.F., Ziegenfuss J.T. A Review of applications of the sociotechnical systems approach to health care organizations // J. Applied Behaviour Science, 1986, 22, p. 315-326
- 19 Tonges M.C. Work designs: sociotechnical systems for patient care delivery // Nurse Management, 1992, 23, p. 27-32.
- 20 Mazzocato P., Thor J., Bäckman U., et al. Complexity complicates Lean: lessons from seven emergency services. J Health Organ Manag. 2014; 28(2): 266-288.

Коллектив авторов:

Айларова З.А., Аксенова Т.В., Аль-Масоуди М.А., Аль-Субан А.К.,
Арсланов Б., Артюхина А.И., Атаев З.В., Ахмадуллин У.З.,
Ахмадуллина Х.М., Базарова Л.В., Белогруд И.Н., Биль О.Н., Бирин Е.Р.,
Великанов В.В., Великанова О.Ф., Гаджибеков М.И., Гилязева Э.Н.,
Горбаткова Е.Ю., Гордеева В.В., Грохольская О.Г., Дадыкин А.К.,
Дмитриева Ю.В., Зайналов Ж.Р., Ильиных Т.В., Илясова П., Карапетов С.А.,
Кафиятуллина А.Г., Коптелова Л.В., Короткова Л.В., Лапина Н.В.,
Лукьяненко А.А., Любина Е.Н., Мазаева Т.В., Мочалкин П.А., Назарова А.С.,
Недюрмагомедов Г.Г., Нудельман М.А., Овчаренко Е.С., Пастушенко Е.Е.,
Петухова Д.И., Пчелинцева Е.В., Разаханова В.П., Рублевская Е.А.,
Самойлова В.С., Стрыгина С.В., Сулейманова У., Сычёва М.В., Ушаков Е.В.,
Хайруллина Д.Д., Чанго Андранго Д.В., Чумаков В.И., Якса Н.В.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Подписано в печать 07.12.2022.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 30,28.

Тираж 500 экз.

МЦНП «Новая наука»

185002, г. Петрозаводск

ул. С. Ковалевской д.16Б помещ. 35

office@sciencen.org

ISBN 978-5-00174-782-6



9 785001 747826