



Чăваш Республикин вăренĕ институтĕ  
Чувашский республиканский институт образования

**Образование  
через всю жизнь**

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**



Бюджетное учреждение Чувашской Республики  
дополнительного профессионального образования  
«Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования и молодежной политики  
Чувашской Республики

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2023

УДК 37.0+159.9

ББК 74.00+88

Т33

*Рекомендовано к публикации на основании приказа БУ ЧР ДПО  
«Чувашский республиканский институт образования» №318 от 12.07.2023 г.*

**Коллектив авторов:**

И. Е. Емельянова, О. Б. Мангова, В. В. Власичева, Г. А. Глотова, Е. Д. Федотов,  
Е. Г. Ляхова, А. Б. Глаголев, И. В. Душина, Л. В. Сидорова, С. Е. Саланкова,  
Е. И. Серкова, А. В. Муева, Э. И. Ахметзянова, Р. Ф. Ахтариева, Р. Р. Шапирова,  
С. А. Софронова, Ю. С. Васильева, Н. С. Швайкина, М. В. Залужная,  
И. А. Крутова, М. А. Фисенко, Т. В. Матвейчик, Г. А. Смыслова,  
Т. Ф. Ушева, В. В. Кожевникова, Т. Н. Соболева, Т. А. Казакова,  
А. Н. Поздняков, А. О. Бурукина

**Рецензенты:**

*Юрий Николаевич Исаев*, д-р филол. наук, ректор  
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Минобразования Чувашии;

*Иван Владимирович Павлов*, д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»

**Редакционная коллегия:**

*Жанна Владимировна Мурзина*, главный редактор,  
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский  
институт образования» Министерства образования Чувашии;  
*Александр Валерьянович Кузнецов*, канд. филол. наук, ведущий научный  
сотрудник центра регионального развития БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт образования» Министерства образования  
и молодежной политики Чувашской Республики

**Т33 Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии :**  
монография / И. Е. Емельянова, О. Б. Мангова, В. В. Власичева  
[и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина, Чувашский республиканский институт  
образования.. – Чебоксары: Среда, 2023. – 236 с.

**ISBN 978-5-907688-45-2**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2023

© БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт  
образования», 2023

ISBN 978-5-907688-45-2

DOI 10.31483/a-10504

© Издательский дом «Среда», 2023

## **Авторский коллектив**

**Емельянова Ирина Евгеньевна** – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики образовательной деятельности, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» Россия, Москва – *глава 1*

**Мангова Оксана Борисовна** – канд. филол. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Россия, Москва – *глава 2*.

**Власичева Виктория Валерьевна** – канд. филол. наук, старший преподаватель, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», Россия, Казань – *глава 3*.

**Глотова Галина Анатольевна** – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва – *глава 4*.

**Федотов Егор Дмитриевич** – студент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва – *глава 4* (в соавторстве).

**Ляхова Елена Георгиевна** – канд. пед. наук, доцент, доцент ФГАОУ ВО «Российской университет транспорта», Россия, Москва – *глава 5*.

**Глаголев Александр Борисович** – старший преподаватель ФГАОУ ВО «Российской университет транспорта», Россия, Москва – *глава 5* (в соавторстве).

**Душина Ирина Владимировна** – старший преподаватель ФГАОУ ВО «Российской университет транспорта», Россия, Москва – *глава 5* (в соавторстве).

**Сидорова Лидия Владимировна** – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», Россия, Брянск – *глава 6*.

**Саланкова Светлана Евгеньевна** – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», Россия, Брянск – *глава 6* (в соавторстве).

**Серкова Евгения Ивановна** – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», Россия, Брянск – *глава 6* (в соавторстве).

**Муева Ангелина Викторовна** – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», Россия, Элиста – *глава 6* (в соавторстве).

**Ахметзянова Эльвина Илнаровна** – студентка, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга – *глава 7*.

**Ахтариева Разия Файзиевна** – канд. пед. наук, доцент, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга – *глава 7* (в соавторстве).

**Шапирова Раиля Равилевна** – канд. пед. наук, доцент, старший преподаватель, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга – *глава 7* (в соавторстве).

**Софронова Светлана Алексеевна** – студентка, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга – *глава 7* (в соавторстве).

**Васильева Юлия Сергеевна** – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Россия, Самара – *глава 8*.

**Швайкина Нина Сергеевна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Россия, Самара – *глава 8* (в соавторстве).

**Залужная Мария Васильевна** – почетный работник сферы образования РФ, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», доцент ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», заместитель директора, ГКУСО РО «Азовский центр помощи детям», Россия, Ростов-на-Дону – *глава 9*.

**Крутова Ирина Александровна** – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической физики и методики преподавания, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», Россия, Астрахань – *глава 10*.

**Фисенко Марина Александровна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теоретической физики и методики преподавания, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», Россия, Астрахань – *глава 10* (в соавторстве).

**Матвейчик Татьяна Владимировна** – канд. мед. наук, доцент кафедры гигиены детей и подростков, УО «Белорусский государственный медицинский университет», Минск, Беларусь – *глава 11*.

**Смыслова Галина Александровна** – старший преподаватель, АНО ВО «Московский региональный социально-экономический институт», г. Видное, Московская область; преподаватель НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Россия, Москва – *глава 12*.

**Ушева Татьяна Федоровна** – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Россия, Иркутск – *глава 13*.

**Кожевникова Виктория Витальевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии семьи и детства Института психологии Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», ведущий научный сотрудник, лаборатории дошкольного образования ФГБНУ ИФВ РАО, научный руководитель Ассоциации Фрëбель-педагогов, Россия, Москва – *глава 14*.

**Соболева Татьяна Николаевна** – д-р психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», Россия, Хабаровск – *глава 15*.

**Казакова Татьяна Александровна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Россия, Рязань – *глава 16*.

**Поздняков Александр Николаевич** – д-р ист. наук, доцент, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Россия, Орехово-Зуево – *глава 17*.

**Бурукина Ольга Алексеевна** – канд. филол. наук, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Россия, Рязань. Доцент, профессор, University of Business Innovation and Sustainability (UBIS Global), Швейцария, Женева – *глава 18*.

## Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»** посвящен обсуждению перспектив включения в содержание вузовских дисциплин вопросов, связанных с изучением следствий необходимых, закономерных и систематических изменений самоосознанности у студентов; исследования по вопросу деятельности преподавателя дополнительного профессионального образования на современном этапе; поиска эффективных моделей инновационной деятельности в системе высшего образования для подготовки кадров в условиях цифровизации общества, выявленные на основе анализа лучших практик работы федеральных инновационных площадок, и т. д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В первой главе монографии затрагиваются проблемы организации тьюторского сопровождения педагогов в системе дополнительного профессионального образования, обеспечивающего эффективное формирование их конфликтологической компетентности.

Автором второй главы монографии обосновывается важность овладения компетенциями, связанными с осуществлением публичной речи, для профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, описывается опыт обучения публичным выступлениям в ходе подготовки будущих специалистов в области политических наук, описывая модель подготовки публичной речи.

Актуальность исследования третьей главы определяется следующим: эволюция цифровых технологий и их постепенное устойчивое внедрение во все сферы жизни, включая образование, привели к развитию новых лингводидактических методов, успешно применяемых на уроках иностранных языков. Автором представлены результаты квазиэксперимента с участием 146 студентов, целью

которого было выявление отношения студентов к подкастам до и после их внедрения в учебный процесс.

В четвертой главе авторами рассматриваются связи самоотчетов студентов о наличии и преодолении ими академических трудностей в процессе обучения в вузе с мотивами учения, самооценкой эмоционально-личностного благополучия и успеваемостью. Также использовался авторский пилотный опросник, направленный на выявление у студентов академических трудностей и возможностей их преодоления в учебном процессе, а также методики «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Карапетян, Глотова, 2020), самоотчет студентов об успеваемости за предыдущие семестры.

Цель исследования пятой главы заключается в разработке и научном обосновании необходимости включения в рабочую программу по иностранному языку в неязыковом вузе таких дисциплин как цифровая грамотность и безопасность, стандартизация цифрового пространства, средства шифрования, особенности Рунета и др.

Автором шестой главы раскрывается, как в условиях цифровой трансформации системы образования реализуются современные технологии обучения. Рассматривается эволюция смешанного обучения, его трактовок; дается авторское определение смешанного обучения как образовательной синергетической технологии с выделением её особенностей.

Седьмая глава посвящена проблеме формирования копинг-механизмов у школьников. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по формированию копинг-стратегий у школьников посредством литературного анализа поведения и поступков героев детей в современной подростковой прозе.

В восьмой главе авторы рассмотрели такое понятие, как говорение и методы формирования навыков говорения на уроках иностранного языка. Одним из эффективных и продуктивных средств формирования у учащихся данного навыка в процессе изучения английского языка является метод погружения.

Автором девятой главы представлен теоретико-методологический анализ авторских подходов к изучению и анализу девиантного поведения подростков. Одним из наиболее эффективных способов современной педагогической наукой признано активное вовлечение девиантных подростков в систему дополнительного образования.

В десятой главе описаны способы формирования исследовательских умений и создания у обучающихся познавательного интереса к изучению физики. Выявлены возможности применения самодельного оборудования по физике для организации исследовательской деятельности. Приведены примеры самодельных приборов, применяемых для исследования механических, световых и электрических явлений.

Цель исследования одиннадцатой главы заключается в описании состояния и достижения в профилактике неинфекционных заболеваний школьно-обусловленной патологии и детей и подростков. Результаты профилактических осмотров по выявлению распространенности патологии школьного возраста за 2009–2018 гг. свидетельствуют о показателе по нарушениям зрения у 14,5%, нарушений осанки – у 8,9%, неинфекционных заболеваний (НИЗ) в фазе компенсации у 15,8%, (3-я группа здоровья), в фазе декомпенсации – 1,8% (4-я группа здоровья).

Автором двенадцатой главы рассматриваются особенности акцентуаций подросткового возраста, сильные и слабые стороны различных характеров, направления работы с ними, а также конкретные упражнения, которые можно использовать на разных этапах психокоррекционной работы или в рамках воспитательной работы с подростками.

В тринадцатой главе рассматриваются теоретико-методологические основания сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, моделирование рефлексивной технологии процесса сопровождения профессионального самоопределения и его реализация в пространстве образовательной организации.

Автором четырнадцатой главы анализируется воспитательный потенциал образовательной среды детских уличных площадок дошкольных образовательных организаций. Описаны познавательные, социально-коммуникативные, художественно-эстетические возможности образовательной среды детских площадок дошкольных образовательных организаций, дается оценка сформированной инфраструктуры и условий детских площадок дошкольных образовательных организаций, раскрывается значение природного компонента образовательной среды детской площадки и потенциал для воспитательной работы, расширение игрового и познавательно-исследовательского потенциала.

Проблема развития способностей субъекта деятельности, описанная в пятнадцатой главе, имеет актуальное значение, которое определяется следующим парадоксом: не смотря на широкое использование понятия

способностей, вопрос о их сущности и механизмах развития остается открытым.

Шестнадцатая глава посвящена проблеме интернет-зависимости, как одной из разновидностей проявления гемблинга. Исследованы понятие и сущность зависимого поведения. Проанализированы факторы, способствующие развитию интернет-зависимости. Рассмотрены особенности и специфика профилактического воздействия на лиц, страдающих интернет-зависимостью.

Цель семнадцатой главы заключается в том, чтобы установить значение Ведомства, как уникальной структуры, в становлении и поэтапном развитии женского образования в России, выявить результативность предпринимавшихся мер.

В восемнадцатой, заключительной, главе рассматривается феномен патриотизма как сложного многокомпонентного психологического явления в сопоставлении с феноменом национализма. На основе компаративного подхода проводится размежевание этих двух явлений, при этом выявляются их разные психологические основы.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

## Foreword

Properly organized training is the key to the successful development of the student's personality at all stages of training, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze current trends in education is due to the increasing importance of methods and technologies in modern pedagogical practices. This issue of the monograph "Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology" is devoted to discussing the prospects of inclusion in the content of university disciplines of issues related to the study of the consequences of necessary, natural and systematic changes in students' self-awareness; research on the activities of a teacher of additional professional education at the present stage; search for effective models of innovation activity in the higher education system for training personnel in the conditions of digitalization of society, identified on the basis of analysis of the best practices of federal innovation platforms, etc.

The monograph presents research materials of famous and novice scientists, united by the main theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

The first chapter of the monograph touches upon the problems of organizing tutor support of teachers in the system of additional professional education, providing effective formation of their conflict competence.

The author of the second chapter of the monograph substantiates the importance of mastering the competences related to the implementation of public speaking for professionally oriented foreign language teaching, describes the experience of teaching public speaking during the training of future specialists in the field of political sciences, describing the model of public speaking training.

The relevance of the study of the third chapter is determined by the following: the evolution of digital technologies and their gradual sustainable introduction into all spheres of life, including education, have led to the development of new linguodidactic methods successfully applied in foreign language classes. The author presents the results of a quasi-experiment involving 146 students, the purpose of which was to identify students' attitudes towards podcasts before and after their introduction into the teaching process.

In the fourth chapter, the authors examine the relationship of students' self-reports about the presence and overcoming of academic difficulties in the process of studying in higher education with learning motives, self-assessment of emotional and personal well-being and academic

performance. We also used the author's pilot questionnaire aimed at identifying students' academic difficulties and opportunities to overcome them in the learning process, as well as the methods "Diagnosis of students' learning motivation" (Badmaeva, 2004), "Self-assessment of emotional and personal well-being" (Karapetyan, Glotova, 2020), students' self-report of academic performance in previous semesters.

The purpose of the study of the fifth chapter is to develop and scientifically substantiate the need to include such disciplines as digital literacy and security, standardization of digital space, encryption tools, features of the Runet, etc. into the foreign language work program in a non-language university.

The author of the sixth chapter reveals how modern teaching technologies are realized in the conditions of digital transformation of the education system. The author considers the evolution of blended learning, its interpretations, and gives the author's definition of blended learning as an educational synergetic technology, highlighting its features.

The seventh chapter is devoted to the problem of formation of coping mechanisms in schoolchildren. It presents the results of experimental research on the formation of coping strategies in schoolchildren through literary analysis of the behavior and actions of children's heroes in modern teenage prose.

In the eighth chapter the authors have considered such a concept as speaking and methods of formation of speaking skills at foreign language lessons. One of the effective and productive means of forming this skill in students in the process of learning English is the method of immersion.

The author of the ninth chapter presents a theoretical and methodological analysis of the author's approaches to the study and analysis of deviant behavior of adolescents. One of the most effective ways of modern pedagogical science recognizes the active involvement of deviant teenagers in the system of additional education.

The tenth chapter describes the ways of forming research skills and creating cognitive interest in physics learning among students. The possibilities of using homemade physics equipment for organizing research activities are revealed. Examples of homemade devices used to study mechanical, light and electrical phenomena are given.

The purpose of the study of the eleventh chapter is to describe the status and achievements in the prevention of non-communicable

diseases of school-related pathology and children and adolescents. The results of preventive examinations to detect the prevalence of school-age pathology for the years 2009-2018 show a rate of 14.5% for visual impairment, 8.9% for posture disorders, 15.8% for non-communicable diseases (NCDs) in the compensation phase (3rd health group), and 1.8% in the decompensation phase (4th health group).

The author of the twelfth chapter considers the features of accentuations of adolescence, strengths and weaknesses of different characters, directions of work with them, as well as specific exercises that can be used at different stages of psychologically corrective work or as part of educational work with adolescents.

The thirteenth chapter examines the theoretical and methodological foundations of support for professional self-determination of high school students, the modeling of reflexive technology of the process of support for professional self-determination and its implementation in the space of an educational organization.

The author of the fourteenth chapter analyzes the educational potential of the educational environment of children's street playgrounds of preschool educational organizations. The author describes the cognitive, socio-communicative, artistic and aesthetic possibilities of the educational environment of children's playgrounds of preschool educational organizations, evaluates the formed infrastructure and conditions of children's playgrounds of preschool educational organizations, reveals the importance of the natural component of the educational environment of the playground and the potential for educational work, the expansion of play and cognitive-research potential.

The problem of the development of abilities of the subject of activity, described in the fifteenth chapter, is of topical importance, which is determined by the following paradox: despite the wide use of the concept of abilities, the question of their essence and mechanisms of development remains open.

The sixteenth chapter is devoted to the problem of Internet addiction as one of the varieties of gambling. The concept and essence of addictive behavior are studied. Factors contributing to the development of Internet addiction are analyzed. The peculiarities and specificity of preventive influence on persons suffering from Internet addiction are considered.

The purpose of the seventeenth chapter is to establish the importance of the Office, as a unique structure, in the formation and gradual

development of women's education in Russia, to identify the effectiveness of the measures taken.

The eighteenth and final chapter examines the phenomenon of patriotism as a complex multicomponent psychological phenomenon in comparison with the phenomenon of nationalism. On the basis of a comparative approach, the two phenomena are distinguished and their different psychological bases are revealed.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph "**Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology**" the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

## Оглавление

Предисловие .....	6
Foreword .....	10
ГЛАВА 1. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ .....	16
<i>Библиографический список к главе 1 .....</i>	<i>22</i>
ГЛАВА 2. ОБ ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ В ПАРАДИГМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУК .....	25
<i>Библиографический список к главе 2 .....</i>	<i>32</i>
ГЛАВА 3. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТИНГА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	33
<i>Библиографический список к главе 3 .....</i>	<i>40</i>
ГЛАВА 4. СВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ .....	42
<i>Библиографический список к главе 4 .....</i>	<i>54</i>
ГЛАВА 5. ЦИФРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	56
<i>Библиографический список к главе 5 .....</i>	<i>72</i>
ГЛАВА 6. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	72
<i>Библиографический список к главе 6 .....</i>	<i>89</i>
ГЛАВА 7. ФОРМИРОВАНИЕ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ У ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ И ПОСТУПКОВ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ПРОЗЕ .....	90
<i>Библиографический список к главе 7 .....</i>	<i>95</i>
ГЛАВА 8. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	97
<i>Библиографический список к главе 8 .....</i>	<i>104</i>

ГЛАВА 9. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ .....	106
<i>Библиографический список к главе 9 .....</i>	<i>118</i>
ГЛАВА 10. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ПРИМЕНЕНИЕМ САМОДЕЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ .....	119
<i>Библиографический список к главе 10 .....</i>	<i>128</i>
ГЛАВА 11. СОСТОЯНИЕ И ДОСТИЖЕНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕИНФЕКЦИОННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ШКОЛЬНО- ОБУСЛОВЛЕННОЙ ПАТОЛОГИИ И ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ .....	130
<i>Библиографический список к главе 11 .....</i>	<i>143</i>
ГЛАВА 12. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С АКЦЕНТУИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ .....	144
<i>Библиографический список к главе 12 .....</i>	<i>153</i>
ГЛАВА 13. РЕФЛЕКСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ .....	154
<i>Библиографический список к главе 13 .....</i>	<i>162</i>
ГЛАВА 14. К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	163
<i>Библиографический список к главе 14 .....</i>	<i>169</i>
ГЛАВА 15. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПОВ .....	171
<i>Библиографический список к главе 15 .....</i>	<i>194</i>
ГЛАВА 16. ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ГЕМБЛИНГА .....	198
<i>Библиографический список к главе 16 .....</i>	<i>210</i>
ГЛАВА 17. ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: РОЛЬ ВЕДОМСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ В ЕГО СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ .....	211
<i>Библиографический список к главе 17 .....</i>	<i>223</i>
ГЛАВА 18. ПАТРИОТИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ..	225
<i>Библиографический список к главе 18 .....</i>	<i>233</i>

## ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-107447

*Емельянова Ирина Евгеньевна*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ Тьюторского сопровождения В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

*Аннотация:* глава посвящена проблеме организации тьюторского сопровождения педагогов в системе дополнительного профессионального образования, обеспечивающего эффективное формирование их конфликтологической компетентности. Автором представлены этапы и условия реализации индивидуальной образовательной программы по формированию конфликтологической компетентности педагогов в процессе тьюторского сопровождения на курсах повышения квалификации. В главе делается вывод о том, что разработанное методическое оснащение курса и сопровождающая деятельность тьютора предоставляют возможности педагогам лучше ориентироваться на курсах повышения квалификации. Это так же позволяет слушателям – педагогам самостоятельно выбирать интересующий их практический материал для усвоения и последующего творческого применения приобретенных знаний и умений. Созданные благоприятные условия будут способствовать последующей систематической рефлексии профессиональной деятельности на основе инновационных подходов в системе образования.

*Ключевые слова:* конфликтологическая компетентность, тьюторское сопровождение, тьютор, тьюторство, педагогические конфликты.

### **IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF TUTOR SUPPORT IN THE PROCESS OF FORMATION OF CONFLICT COMPETENCE OF TEACHERS AT PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES**

*Abstract:* the chapter is devoted to the problem of the organization of tutor support of teachers in the system of additional professional education, ensuring the effective formation of their conflictological competence. The author presents the stages and conditions for the implementation of an individual educational program for the formation of conflictological competence of teachers in the process of tutor support at advanced training courses. The chapter concludes that the developed methodological equipment of the course and the accompanying activities of the tutor provide opportunities for teachers to better navigate the advanced training courses. It also allows students – teachers to independently choose the practical material they are interested in for the assimilation and subsequent creative application of the acquired knowledge and skills. The created favorable conditions will contribute to the subsequent systematic reflection of professional activity on the basis of innovative approaches in the education system.

*Keywords:* conflictological competence, tutor support, tutoring, tutor, pedagogical conflicts.

Анализ современных исследовательских подходов к содержанию понятия «конфликтологическая компетентность» показал, что данная

проблема активно изучается учеными, вкладывающими в ее трактовку различный смысл и определяющими ее различное положение в системе профессиональной компетентности специалиста.

Так Л.А. Петровская включает конфликтологическую компетентность в состав социально-психологической компетентности [12, с.38].

С.А. Багашев указывает на то, что конфликтологическая компетентность может рассматриваться и как составляющая коммуникативной компетентности, и как особая управленческая компетентность, являющаяся производной от коммуникативной [3].

В исследовании Д.В. Ивченко конфликтологическая компетентность относится к социальной [12, с.37]

Несмотря на дифференциацию представленных позиций, конфликтологическая компетентность является компонентом профессиональной и видом специальной компетентности.

В структуре конфликтологической компетентности ученые (Банькина С.В [6–10], Базелюк, В.В [4] и др.) выделяют различные компоненты:

- 1) гностический, регулятивный, проектировочный, рефлексивно-статусный, нормативный;
- 2) интеллектуальный, эмоциональный, мотивационный, саморегуляции, предметно-практический;
- 3) информационный, операциональный, аксиологический.

Учёные выделяют в ней следующие ведущие компоненты:

- 1) информационный (освоение системы знаний по структуре конфликтологической компетентности и возможностей их формирования);
- 2) технологический (овладение технологией реализации конфликтологической компетентности в образовательной практике);
- 3) личностно-регулятивный (овладение навыками регуляции собственных состояний в процессе реализации конфликтологической компетентности в условиях профессиональной деятельности).

В образовании чаще всего учёные выделяют конфликты, связанные со следующими обстоятельствами:

- нарушениями дидактической функции (например: ошибки в методике оценивания знаний, умений и навыков учеников, манипуляции оценками, неожиданные контрольные работы, «сухой» и «наукообразный» язык, бессистемное и непонятное объяснение и изложение учебного материала и т. д.);
- нарушениями организационной функции (например: плохая организация класса, отсутствие гибкости в постановке и реализации цели урока и т. д.);
- нарушениями функции общения (например: приказной тон учителя, крик, подмена деловых отношений межличностными, нарушение педагогической этики и т. д.).

В административно-управленческой сфере выделяются:

- конфликты, связанные с нарушением организационной функции (например: неудобное расписание занятий, неравномерное распределение педагогической нагрузки, незапланированные формы контроля за деятельностью учителей и т. д.);
- функции общения (например: неадекватный стиль руководства, оценочно-императивный характер требований руководителя к подчиненному и т. д.);

– инновационные конфликты (непродуманное введение инноваций) [28; 30; 31; 32 и др.].

Сфера социально-профессионального взаимодействия включает в себя конфликты, связанные с нарушением функции общения и обеспечения благоприятного социально-психологического климата в школьном социуме.

Данные компоненты косвенно отражают социальную природу конфликтов, которые постоянны в обществе, в отличие от третьего компонента в структуре конфликтологической компетентности педагога, представляющего индивидуальное своеобразие личности в процессе конфликтного взаимодействия.

Критериями сформированности компонентов конфликтологической компетентности являются следующие параметры (по Г.С. Бережной), которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Критерии сформированности компонентов конфликтологической компетентности педагога*

<i>1</i> <i>Компоненты и сферы</i>	<i>2</i> <i>Параметры</i>
Информационный блок: 1) административно-управленческая сфера; 2) сфера образовательной деятельности; 3) сфера социально-профессионального взаимодействия	Знания о структуре и динамике конфликта, о его функциях, о типологии и видах конфликтных ситуаций, конфликтах в образовательном учреждении, их особенностях, объективных и субъективных причинах конфликтов, их формах, стратегиях, тактиках и стилях конфликтного поведения и их применимости в различных ситуациях, методах, способах и приемах разрешения конфликтных ситуаций, понятии стресса, защитных механизмах и способах психологической защиты, психотехнических приемах регуляции психофизического состояния, коммуникациях, барьерах общения, технологиях предупреждения, регулирования, разрешения конфликта, теоретических и эмпирических диагностиках конфликта и его составляющих. 1) организационные конфликты и управление ими, инновационные конфликты и управление ими, нормативные основы регулирования конфликтов в школе, организация конфликтологического мониторинга, использование административного ресурса в управлении конфликтами 2) педагогические возможности конфликтных ситуаций и конфликтов, организационные конфликты в процессе обучения школьников и управление ими, технологии посредничества учителя в конфликте «ученик-ученик», профилактика конфликтов в коллективе учащихся 3) основы консультирования в конфликтных ситуациях, основы посредничества в конфликте «родитель-ребенок», «учитель-учитель», технологии конфликтологического обучения взрослых (родителей и коллег)

1	2
Технологический блок: 1) административно-управленческая сфера; 2) сфера образовательной деятельности; 3) сфера социально-профессионального взаимодействия	Система умений и навыков для решения конфликтологических задач по мониторингу конфликта, по профилактике, предупреждению, разрешению конфликта, по оказанию психологической помощи в конфликте, по организации конфликтологического просвещения 1) обеспечение мер по профилактике организационных и инновационных конфликтов на уровне образовательного учреждения, разработка эффективных процедур регулирования и разрешения конфликтов и конфликтных ситуаций между всеми участниками педагогического процесса и их нормативной базы, организация конфликтологического мониторинга ситуации в школе 2) управление организационными конфликтами на уровне урока, класса, мониторинг и управление конфликтами в коллективе класса, реализация педагогических возможностей конфликтных ситуаций и конфликтов в процессе обучения и воспитания, оказание помощи ученикам в решении конкретных ситуаций 3) оказание помощи себе и другим учителям, родителям в решении конкретных ситуаций, выступать в роли посредника при разрешении конфликтных ситуаций и конфликтов между родителями и учениками, учителями, способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения, осуществлять меры по формированию конфликтологической культуры педагогических работников и родителей
Личностно-регулятивный блок: 1) интеллектуальная сфера; 2) эмоциональная сфера; 3) волевая сфера	1) гибкость ума; -критичность мышления; -ригидность мышления; 2) уровень тревожности; -уверенность в себе; -адекватность самооценки; 3) -настойчивость; -решительность; -умение преодолевать трудности

Каждый компонент имеет определенное функциональное значение в управлении конфликтами в образовательной организации.

Как показал наш опыт [22], а также опыт отечественных учёных [2; 14; 21; 25; 36; 37 и др.], конфликтологическая компетентность в условиях повышения квалификации формируется у преподавателей гораздо эффективнее, если этот процесс имеет тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение – это форма организации самостоятельной деятельности слушателей, успешного освоения содержания курса и их личностно-профессионального развития и саморазвития.

Цель тьюторского сопровождения – создание благоприятных условий для развития у преподавателей, учителей способности управлять конфликтами в профессиональной среде.

Ведущими функциями тьютора, по мнению ряда авторов [1; 5; 14; 23 и др.] в процессе формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях прохождения ими курсов повышения квалификации являются:

- диагностико-координационная (определение исходного уровня конфликтологической компетентности, последующая координация деятельности педагогов по самообразованию);
- организационно-деятельностная (формирование конфликтологической компетентности посредством реализации направлений индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута);
- контрольно-аналитическая (сбор данных об уровне сформированности конфликтологической компетентности у слушателей).

Данные функции реализуются на определенных этапах тьюторского сопровождения, содержание которого включает в себя организованное взаимодействие тьютора и тьюторантов, направленное на оказание помощи и поддержки в реализации индивидуальной образовательной программы в соответствии с уровнем сформированности конфликтологической компетентности.

На основе материалов исследований авторов Балагиной Е.В [5], Т.М. Ковалевой, Л.В. Бендовой [27 и др.] мы обозначили технологию тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации как взаимосвязанную последовательность трех этапов:

- подготовительного;
- основного;
- заключительного.

Содержание вышеперечисленных этапов представлено нами в табл. 2. (Таблица 2).

Таблица 2

*Технология тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации в процессе формирования конфликтологической компетентности*

Этапы сопровождения	Содержание тьюторского сопровождения		
	Действия тьютора	Взаимодействия	Действия тьюторанта (слушателя курсов ПК)
1	2	3	4
Подготовительный (диагностико-проектировочный)	Диагностика исходного уровня сформированности конфликтологической компетентности педагога, моделирование индивидуальной программы обучения, определение форм и методов обучения	Разработка индивидуальной образовательной программы, индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута	Самодиагностика, оформление ресурсной карты

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
Основной (реализационный)	Управление деятельностью слушателей в процессе обучения, организация самостоятельной работы, консультирование, методическое обеспечение процесса обучения, корректировка индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута	Реализация индивидуальной образовательной программы, индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута по направлениям и модулям образовательной программы в соответствии с уровнем сформированности конфликтологической компетентности	Движение по намеченному маршруту, освоение образовательной программы повышения квалификации, самоанализ трудностей и проблем в процессе восприятия учебного материала и самостоятельной работы
Заключительный (аналитический)	Диагностика сформированного уровня конфликтологической компетентности педагога, определение видов и форм итогового контроля	Анализ результатов обучения, определение уровня конфликтологической компетентности педагога	Самоанализ образовательной и профессиональной деятельности, самодиагностика сформированного уровня конфликтологической компетентности

Условиями реализации тьюторского сопровождения является комплекс методов, средств и форм образования (в том числе и дистанционного) педагогов.

Таблица 3

*Условия реализации тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации в процессе формирования конфликтологической компетентности*

Этапы сопровождения	Организационно-педагогические условия		
	Методы	Средства	Формы
1	2	3	4
Подготовительный (диагностико-проектировочный)	Анкетирование, тестирование, диалог, интервью, наблюдение	Диагностические материалы (тесты, анкеты, бланки, карты), методический портфолио тьютора	Установочная конференция-презентация, тьюторская консультация

1	2	3	4
Основной (реализационный)	Анализ педагогических ситуаций, аналитика реальных конфликтов, диалог, деловые игры, тренинги, кейс-метод	Учебно-методические пособия, программы, автоматизированные информационные средства, электронные ресурсы	Лекционные занятия, практические занятия, тьюториал, консультации, веб-конференции, промежуточные контрольные процедуры, самостоятельная работа с учебным материалом и над практическими заданиями
Заключительный (аналитический)	Проекты, анкетирование, тестирование	Методический портфолио тьютора, диагностические материалы (тесты, анкеты, бланки, карты), электронный дневник слушателя КПК	Итоговая конференция-презентация, итоговые контрольные процедуры

Разработанное методическое оснащение курса и сопровождающая деятельность тьютора предоставляют возможности педагогам лучше ориентироваться на курсах повышения квалификации.

Это так же позволяет слушателям – педагогам самостоятельно выбирать интересующий их практический материал для усвоения и последующего творческого применения приобретенных знаний и умений.

Как предполагают авторы [21; 22] созданные благоприятные условия будут способствовать последующей систематической рефлексии профессиональной деятельности на основе инновационных подходов в системе образования.

В процессе проведения заключительного этапа тьюторского сопровождения слушателей курсов осуществлялся анализ результатов их обучения, определялся уровень сформированности конфликтологической компетентности педагогов.

На основе полученных результатов давались рекомендации по улучшению данных показателей, выстраивались дальнейшие стратегии самостоятельной работы слушателей в заданном направлении.

#### *Библиографический список к главе 1*

1. Агаркова Е. Тьюторское сопровождение повышения квалификации учителей начальных классов / Е. Агаркова, С. Загребальная // Народное образование. – 2008. – №6. – С.105-112. – EDN JTNXTV

2. Азарова Е.А. Психолого-педагогические основы тьюторской деятельности в условиях инновационной образовательной политики / Е.А. Азарова, И.В. Коваленко, Н.Н. Мозговая // Психология обучения. – 2012. – №9. – С.74–81. – EDN PBTRWF
3. Багашев С.А. Конфликтологическая компетентность руководителя образовательного учреждения / С.А. Багашев / Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2011. – №2 (22). – С.97–102.
4. Базелюк В.В. Формирование конфликтологической компетентности будущего учителя / В.В. Базелюк. – Челябинск: Изд-во «РЕКПОЛ», 2007. – 122 с. EDN QVPZTX
5. Балагина Е.В. Тьюторское сопровождение непрерывного повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений Архангельской области / Е.В. Балагина, С.А. Горячкова, Н.В. Кряжев [и др.] / Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности: Материалы Третьей международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2011. – 255с.
6. Баныкина С.В. Конфликт в контексте педагогической деятельности / С.В. Баныкина. – М.: Маска, 2011. – 142 с.
7. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность педагога / С.В. Баныкина. – Астрахань: Новь, 1997. – 122с.
8. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира: Материалы I Международного конгресса конфликтологов. – М., 2011. – 592с.
9. Баныкина С.В. Конфликты в современной школе: изучение и управление / С.В. Баныкина, Е.И. Степанов. – М., 2012. – 179 с.
10. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность руководителя / С.В. Баныкина. – М.: Сентябрь, 2012. – 192с.
11. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис.....канд. пед. наук: защищена 24.10.06. – М., 2006. – 23 с. – EDN NKDGVV
12. Бережная Г.С. Формирование профессионально-конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательного учреждения / Г.С. Бережная. – Калининград: Из-во РГУ им. И.Канта, 2007. – 228с. – EDN QWPBNR
13. Большакова Л. Как подобрать ключик к решению любой ситуации. 30 правил эффективного общения, решения конфликтов, управления поведением / Л. Большакова. – М.: АСТ, 2013. – 158 с.
14. Буданова Г.П. Тьютору о тьюторстве / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова / Завуч. Управление современной школой. – 2007. – №4. – С. 33–56.
15. Гатаулина Н.Р. Педагогическая конфликтология / Н.Р. Гатаулина. – Йошкар-Ола, 2007. – 72 с.
16. Гелясина Е.В. Концептуальные основы дистанционного повышения квалификации специалистов сферы образования / Е.В. Гелясина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – №1. – С.105–120. – EDN OOPFVB
17. Горвая В.И. Педагогическая конфликтология / В.И. Горвая, Н.Ф. Петрова. – Ставрополь: Сервисшкола СГУ, 2011. – 132 с. – EDN QYLSDR
18. Грацианова Л.И. Конфликтология / Л.И. Грацианова. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2010. – 135 с.
19. Гребенкин Е.В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 171 с.
20. Гуртовенко Г.А. Руководство по организации сопровождения профессионального развития педагогов / Г.А. Гуртовенко, Г.А. Железцова, С.А. Зенкина [и др.]. – Красноярск: КК ИПК РО, 2006. – 56 с.
21. Дудучик С.В. Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт / С.В. Дудучик // Школьные технологии. – 2007. – №1. – С. 83–88.
22. Емельянова И.Е. Электронный конфликтологический портфель как инструментарий тьюторского сопровождения обучающихся в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/80/427/69762.php> (дата обращения: 06.07.2023).
23. Загребальная С.В. Моделирование технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителя (на примере учителей начальных классов): автореф. дис....канд. пед. наук: защищена 29.03.07. – Тамбов, 2007. – 24с.
24. Ковалева Т.М. К обсуждению принципиальной модели тьюторского сопровождения / Т.М. Ковалева // Управление воспитательным процессом в школе. – 2008. – №5. – С.19–24.

25. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т.М. Ковалева. – Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 163–180.
26. Ковалева Т.М. Принципы индивидуализации в современном образовании как важный аспект социокультурной модернизации российского общества / Т.М. Ковалева / Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества. – Ч.1. – М., 2011. – 178 с.
27. Ковалева Т.М. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с. – EDN YRAWWSU
28. Корчагина Л.Г. Основы педагогической конфликтологии / Л.Г. Корчагина, С.В. Сидоров. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2008. – 51 с.
29. Лецких Л.А. Как организовать тьюторское сопровождение учителя / Л.А. Лецких // Завуч начальной школы. – 2012. – №6. – С.16–38.
30. Рахматуллина Л.В. Управление педагогическими конфликтами / Л.В. Рахматуллина. – Набережные Челны, 2010. – 67 с.
31. Рудакова И.А. Конфликтология для педагогов / И.А. Рудакова, С.В. Жильцова, Е.А. Филипенко. – Ростов н/Д., 2005. – 155 с. EDN QUGNSB
32. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М., 1995. – 127 с.
33. Сахарова В.И. Тьюторская деятельность в учреждении дополнительного профессионального образования / В.И. Сахарова / Тьюторские практики: от философии до технологии. – Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2010. – 173 с.
34. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности. – М.: МПГУ, 2011. – 255 с.
35. Улановская К.А. Тьюторская модель повышения квалификации работников образования / К.А. Улановская / Тьюторские практики: от философии до технологии. – Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2010. – 173 с.
36. Харханова Г.С. Педагогическая конфликтология / Г.С. Харханова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 101 с.
37. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 189 с.
38. Шишов С.Е. Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С. 58–62. EDN RZVZGF

## ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-107390

*Мангова Оксана Борисовна***ОБ ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ  
В ПАРАДИГМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ОБЛАСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУК**

**Аннотация:** в главе обосновывается важность овладения компетенциями, связанными с осуществлением публичной речи, для профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Автор делится опытом обучения публичным выступлениям в ходе подготовки будущих специалистов в области политических наук, описывая модель подготовки публичной речи. В качестве примера анализируется публичное выступление Боно, известного активиста и лидера группы U2, и приводятся примеры используемых им выразительных средств. Данную речь можно использовать как образец при обучении публичным выступлениям студентов.

**Ключевые слова:** публичное выступление, профессионально ориентированное обучение, аудирование, выразительные средства, прагматическое воздействие.

**THE EXPERIENCE OF TEACHING PUBLIC SPEAKING  
IN THE PARADIGM OF TRAINING SPECIALISTS  
IN THE FIELD OF POLITICAL SCIENCES**

**Abstract:** the chapter substantiates the importance of mastering competencies related to the implementation of public speech for professionally oriented teaching of foreign languages. The author shares experience of teaching public speaking while training future specialists in the field of political science, and describes the model of preparing public speeches. As an example, the public speech of Bono, a well-known activist and leader of U2, is analyzed, and examples of the expressive means used by him are given. This speech can be used as a sample when teaching public speaking to students.

**Keywords:** public speaking, vocationally oriented training, listening, expressive means, pragmatic impact.

Одним из векторов, заданных Федеральным государственным стандартом высшего образования и определяющим норму его качества, является компетентностная направленность. В этой связи формирование компетенций, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности, играет ключевую роль.

Для будущих специалистов в области политологии, международных отношений, зарубежного регионоведения и других социально-политических наук профессиональной задачей является установление и поддержание дипломатических и внешнеэкономических контактов с зарубежными партнерами. Таким образом, основой их вербального поведения является иноязычная профессиональная коммуникация. Способность осуществления иноязычной коммуникации в ситуациях профессионального общения предполагает формирование коммуникативных компетенций, необходимых для

выступлений с публичной речью, участия в избирательных кампаниях, политических дискуссиях, дебатах, интервью и так далее.

Преподавателями кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук Института международных отношений и социально-политических наук МГЛУ при обучении специалистов политических направлений подготовки иностранным языкам учебный процесс выстроен с ориентацией на профессиональный компонент. Иностранные языки интегрируются в специальность с целью развития профессиональной иноязычной речевой активности и формирования компетенций, позволяющим будущим специалистам в области политических наук решать коммуникативные задачи в рамках профессионального пространства.

Преподаватели активно используют современные методы, формы обучения и авторские методики, которые способствуют реализации принципа профессионально-ориентированного подхода. Одной из таких методик является разработанная преподавателями кафедры модель обучения публичной речи, созданная на основе многолетнего опыта работы в профессионально ориентированном иноязычном обучении в области политических наук.

Модель состоит из двух блоков: рецептивно-продуктивного и креативно-продуктивного. Первый блок включает аудирование публичных выступлений и практикум по изучению лингво-когнитивных особенностей публичной речи. В рамках второго блока предлагается алгоритм подготовки публичных выступлений, а именно: постановка задачи, написание скрипта, коллективное обсуждение и презентация выступления [1, с. 10].

Первый блок – рецептивно-продуктивный – предполагает формирование умений аудирования публичных выступлений с последующим анализом их лингво-когнитивных особенностей.

На этапе аудирования студенты учатся анализировать выступления политических деятелей, что подразумевает понимание смысла речи в контексте политических реалий и коммуникативной функции публичного выступления. В практическом плане аудирование способствует формированию умений самостоятельного построения публичных выступлений в рамках поставленной задачи, таких как умение сформулировать основные положения речи, привести убедительные аргументы, сориентировать свою речь на определенную аудиторию.

В основу первого блока положено учебно-методическое пособие по обучению аудированию выступлений политических деятелей, разработанное преподавателями кафедры. Обучение аудированию как деятельности предполагает формирование умений понимать иноязычную речь и строится в соответствии с основными уровнями понимания: фрагментарный, глобальный, детальный, критический, среди которых два последних являются наиболее значимыми для обучения публичной речи. Пособие способствует формированию умений публичных выступлений и направлено на обучение технологии подготовки публичной речи обучающимися.

Второй блок разработанной модели – креативно-продуктивный – предполагает составление и презентацию собственного публичного выступления.

Данная технология включает в себя несколько этапов работы. На первом этапе проводится введение в проблематику профессиональной коммуникации. Второй этап предполагает использование аудио- и видеоматериалов – профессиональных публичных выступлений. На этом этапе осуществляется прослушивание или просмотр материалов, за которым следует анализ и обсуждение. Далее проводится подготовка публичных

выступлений (в виде отдельных фрагментов или полностью). На финальном этапе обучающиеся выступают с публичной речью.

Таким образом, для обеспечения эффективности работы над индивидуальным публичным выступлением каждого обучающегося, процесс должен быть тщательно спланирован и подготовлен преподавателем. Этот процесс включает следующие этапы.

1. Подготовка: определение содержания речи, ее целей и задач.

2. Проектирование: разработка концепции конечного результата с ориентацией на message.

3. Планирование: определение структуры публичного выступления, отбор лингвистических средств для ее реализации. На этом этапе необходимо действий по поддержке проекта со стороны преподавателя.

4. Тестирование: презентация публичного выступления.

5. Оценивание: анализ проведенного публичного выступления.

В ходе подготовки самостоятельных публичных выступлений студентам необходимо ориентироваться на выполнение следующих задач.

1. Структурировать свою публичную речь в соответствии с коммуникативным замыслом и заданной темой, а также с учетом политкорректности.

2. Сформулировать message публичной речи в рамках поставленной цели, а также выстроить аргументацию, подкрепленную убедительными доказательствами.

3. Обеспечить эффективность публичного выступления посредством наиболее подходящих средств.

Оригинальность речи оратора обеспечивается выбором выразительных средств, включающих все уровни языка: фонетический, лексический, морфологический и синтаксический. Данный комплекс средств призван реализовать интенции оратора с целью оказания воздействия на слушателей. Приведем примеры.

*Фонетические средства:*

– *аллитерация* – повторение одинаковых согласных в соседних словах с целью придания речи особой звуковой выразительности;

– *ассонанс* – повторение гласных звуков в соседних словах с той же целью.

*Лексические средства:*

– *метафоры* имеют мощный прагматический потенциал. Чем ярче и образнее метафора, тем сильнее манипулятивный эффект, поэтому публичные выступления политиков изобилуют метафорами. Даже если используются стертые метафоры, фигуральный характер которых уже не ощущается, воздействие на адресата происходит на подсознательном уровне;

– *эпитеты* обладают выраженной эмоциональной окрашенностью, поэтому придают речи возвышенность и торжественность. Примеры: brilliant, fabulous, amazing, frightening, inconceivable;

– *лексический повтор* используется с целью привлечения особого внимания к определенному слову или части предложения. Повторное использование ключевых слов является одним из наиболее популярных средств представления политических идей и воздействия на сознание слушателей. Пример: «*This is the lesson: never give in, never give in, never, never, never, never!*»;

– *амплификация* – прием, при котором эмоциональный эффект достигается в результате использования слов с нарастающей семантикой – например, big – significant – huge – enormous – gigantic и т. д.;

– *гиперболы* благодаря своей выразительности и оценочности часто встречаются в речи политиков.

*Морфологические средства.*

Использование *сравнительной и превосходной степени прилагательных* способствуют выражению эмотивности: «We shall get the best results!»

*Абстрактные существительные* в политическом дискурсе усиливают эмоциональный фон, делают речь более пафосной, а также используются для эвфемизации, то есть, сокрытия «нежелательной» информации.

*Модальные глаголы.* Предпочтительнее использовать глаголы must, ought to, shall, has to, выражающие высокую степень категоричности, вместо глаголов may, might, could и would, демонстрирующих меньшую уверенность оратора.

*Синтаксические средства.*

*Параллельные конструкции* – синтаксический повтор. Пример: «We expect people who live in this country to play by the rules. We expect that those who cut the line will not be unfairly rewarded.»

*Риторические вопросы и восклицания* придают выразительности речи и помогают удерживать внимание публики: «But it is, perhaps, the end of the beginning!»

*Антитезы* оказывают сильное психологическое воздействие на адресата. Пример: «It has shaped our character as a people with limitless possibilities – people not trapped by our past, but able to remake ourselves as we choose.»

Подготовка к публичному выступлению представляет собой довольно сложную задачу, требующую вложения языковых и психологических усилий со стороны обучающихся. По словам Д. Карнеги, «многие совершают роковую ошибку, не удосуживаясь подготовить свою речь». Особую трудность представляет собой написание скрипта с учетом тайминга.

Эффективный тайминг предполагает оптимальное использование каждой минуты публичной речи. Он должен быть выстроен с таким расчетом, чтобы раскрыть основную тему выступления, не перегружая ее ненужными деталями и не отклоняясь от темы. Оптимальный тайминг для публичной речи составляет 10 – 15 минут.

Скрипт представляет собой смысловой каркас речи оратора, проводящий основную линию выступления и отражающий последовательность мыслей и логику размышлений оратора. Эффективный скрипт призван удерживать внимание публики и активизировать его на определенных этапах. Скрипт составляется в соответствии с целями и задачами речи, а также с учетом экспрессивных средств, которые намерен использовать автор. Кроме того, он не должен противоречить языковым нормам.

Структура публичного выступления обычно состоит из седующих частей:

1. Вступление (20% всей речи).
2. Основная часть – аргументация (70% всей речи).
3. Заключение (20% всей речи).

Вступление может представлять собой непосредственную констатацию темы выступления (естественное начало). Такое вступление не требует предварительной подготовки аудитории. Вступление также может быть метафорически связано с основной темой через анекдот, шутку или афоризм (искусственное начало). Искусственное начало требует тщательного продумывания, но при этом имеет важное преимущество в плане активизации внимания слушателей.

Основная часть выступления призвана раскрыть суть главной темы и осветить ее аспекты. Для этого используются такие формы изложения как дедукция, индукция, аналогия. В тезисе спикера непременно должна

присутствовать новая информация и доказательства (обычно требуется два-три убедительных аргумента). Помимо этого, можно использовать цитаты, статистику и живые примеры, иллюстрирующие тезис выступления.

Завершающая часть представляет собой итог выступления, вытекающий из основной части. Заключительная мысль должна быть произнесена четко, с должным интонационным оформлением, говорящим о том, что тема исчерпана. Использование слов-связок (*first, second, moreover, in addition, finally* и другие) помогает выстроить аргументацию и эффективно структурировать публичное выступление.

В практике работы кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации ИМО и СПН МГЛУ часто используется ресурс TED Talks для изучения и анализа публичной речи спикеров TED, с целью последующего продуцирования собственного выступления на основе данного образца, с использованием схожих аргументов и фактов.

Название TED представляет собой аббревиатуру, образованную от английских слов *technology, entertainment, design* – технологии, развлечения, дизайн. Темы выступлений TED весьма разнообразны: от социальных проблем до вопросов, связанных с медициной и искусством, включая политику, бизнес, экономику, экологию и прочее.

На площадку TED приглашаются опытные спикеры, среди которых встречаются политики, преподаватели, режиссеры, писатели, журналисты и представители шоу-бизнеса. Среди наиболее известных спикеров TED можно назвать Билла Клинтона, Нобелевского Лауреата Джеймса Уотсона, Боно и других.

Публичные выступления известных людей являются объектом интереса со стороны исследователей в области ораторского искусства, менеджмента, политологии, а также преподавательской деятельности [4, с. 10].

В научных трудах, посвященных успешным ораторам, отмечается, что эффективная речь включает в себя следующие компоненты: способность вызывать доверие, способность вдохновлять, убеждать и мотивировать слушателей [5, с. 301].

Исследования показывают, что эффективно построенная публичная речь имеет сильное воздействие на аудиторию и повышает ее готовность следовать идеям спикера. При этом личная харизма оратора является существенным преимуществом политиков и общественных деятелей. По мнению ученых, харизма является результатом сложного взаимодействия ряда факторов: языковое оформление, голосовые характеристики, возраст, пол, одежда, жесты и т. д. Таким образом, в порождении харизматичной речи задействованы как вербальные, так и невербальные средства коммуникации [3, с. 374], [6, с. 221].

Харизматичная речь всегда соответствует коммуникативному замыслу спикера, имеет четко обозначенную тему, структуру и цель. Известно, что язык – основной инструмент общественного деятеля и политика в продвижении повестки дня. Являясь мощным орудием манипуляции, язык способен реализовать прагматические интенции спикера через широкий спектр лингвистических средств, позволяющих говорящему оусуществить воздействие на аудиторию.

Мы разделяем мнение А. П. Чудинова, отмечающего, что удачное использование набора выразительных средств политической речи намного важнее, чем ясность и политическая корректность, поскольку именно они делают речь оригинальной и яркой [2, с. 103]. Данные выразительные средства

должны охватывать все языковые уровни (фонетический, лексический, морфологический и синтаксический), поскольку каждый из них способствует реализации прагматического воздействия публичного выступления.

Харизматичная речь обладает своего рода магнетизмом, надолго запоминается слушателями и побуждает к действиям. В данной главе в качестве примера харизматичной речи приводится выступление Боно – ирландского рок-музыканта, лидера и вокалиста группы «U2». Также музыкант известен как активист, борец за права человека жителей стран третьего мира. Боно завоевал любовь поклонников своим выдающимся вокальным талантом, неиссякаемой энергией и колоритным имиджем рок-звезды, которым он пользуется для усиления эффекта своего выступления, апеллируя к своей популярности. Анализируемая речь «The good news on poverty» была произнесена в 2013 году на площадке TED Talks. Интенциями спикера были следующие: создать мотивацию к действиям, направленным на обеспечение гуманитарной помощи странам Африки; убедить в необходимости и эффективности этой помощи на примере достигнутых успехов (в том числе собственных). Для реализации прагматического воздействия Боно использует широкий спектр языковых средств.

*Фонетические средства.*

*Аллитерация и ассонанс: Let's cut the crap for a second; treatable disease, indeed.*

*Лексические средства.*

*Метафоры: For number-crunchers like us, that is the erogenous zone, and it's fair to say that I am, by now, sexually aroused by the collating of data. I have his words tattooed on my brain.*

*Эпитеты: back-breaking, soul-crushing poverty; a little insufferable jumped-up Jesus like myself. But it's heart-stopping. It's mind-blowing stuff.*

*Оксюморон: Bearded girl*

*Лексический повтор: The power of the people is so much stronger than the people in power. And this great news gives birth to even more great news.*

*Анафора/ энифора: Forget the rock opera, forget the bombast, my usual tricks.*

*We want all of you here, church America, corporate America, Microsoft America, Apple America, Coke America, Pepsi America, nerd America, noisy America.*

*Spread it, share it, pass it on! Big skies, big hearts, big, shining continent.*

*Гиперболы: If you wanted to make a film, you needed a mass of equipment and a Hollywood budget. I became the worst thing of all: I became a rock star with a cause. (используется также анафора)*

*Морфологические средства.*

*Сравнительная и превосходная степени прилагательных: the poorest of the poor; the best for your kids.*

*Абстрактные существительные: cynicism and the apathy, childhood mortality, poverty*

*Модальные глаголы. Look, once you have these tools, you can't not use them. Once you have this knowledge, you can't un-know it.*

*Синтаксические средства.*

*Параллельные конструкции: So exit the rock star. Enter the evidence-based activist, the factivist!*

*Риторические вопросы: Can't be true, can it? Might we answer that clarification call with science, with reason, with facts, and, dare I say it, emotions?*

*This progress is all in Asia or Latin America or model countries like Brazil -- and who doesn't love a Brazilian model? (используется также лексический поворот и игра слов)*

*Antimetabole: We, your majesty-ness, are equal to you. – Oh, no. You, your miserableness, have got to be kidding. (Используются также параллельная конструкция, аллитерация)*

Важным аспектом харизматичной речи является ритмико-интонационное оформление, поскольку оно обеспечивает четкость, выразительность, ясность и понятность для слушателя, а также украшает речь. Боно искусно пользуется интонацией, вовлекая аудиторию и передавая интонационно свои коммуникативные интенции, а также акцентуацией для привлечения внимания аудитории к основной идее своего выступления. Боно умело варьирует громкость голоса, высоту и темп речи, что транслирует уверенность и убежденность оратора, а также наполняет выступление необходимым энтузиазмом и энергией [7, с. 102].

Боно использует разные интонационные модели в зависимости от излагаемой информации. Там, где он хочет подчеркнуть определенную мысль и заострить на ней внимание аудитории, он замедляет темп, повышает громкость, использует паузы и более яркое тональное оформление фразы.

Таким образом, мы видим, что выступление Боно является блестящим образцом харизматичной речи, поскольку сочетает в себе все необходимые ее компоненты, и соответствует принципам построения эффективного публичного выступления, целью которого является воздействие на аудиторию. Поэтому речь Боно представляет собой прекрасный материал для подготовки самостоятельных публичных выступлений студентов с целью формирования профессиональной коммуникации в области социально-политических наук.

На репетиционной фазе выступления студента с самостоятельно подготовленной публичной речью проводится презентация выступления с последующим оцениванием. Психологически этот этап может представлять ряд сложностей, так как оценка публичной речи выступающего студента проводится и преподавателем, и аудиторией (то есть, учебной группой). Таким образом реализуется коллективное обсуждение выступления, основной задачей которого является выявление проблемных зон (содержательного, структурного и лингвистического плана) представленной речи с последующим устранением этих изъянов. Коллективное обсуждение представляется более продуктивным и целостным, поскольку оно является совместной деятельностью, выходя из плоскости обычного контроля.

Ключевой ролью преподавателя на данном этапе является роль помощника обучающихся в преодолении психологических барьеров, связанных со страхами взаимодействия с аудиторией. Во многом устранению данных страхов способствует благоприятный климат, созданный в учебной группе, и доброжелательный характер коллективного обсуждения.

Одним из инструментов осуществления коллективного обсуждения выступления являются оценочные листы, на которых все представители зрительской аудитории излагают свое мнение о прослушанной публичной речи. Считается, что конструктивная критика, изложенная письменно, а не устно, воспринимается позитивнее, чем публичная.

В ходе презентации выступления произносится сама речь, после чего следует небольшая дискуссия в форме вопросов аудитории и ответов спикера. Ключевым вопросом, который должен решить преподаватель на данной стадии работы, является возможность использования опоры

студентами в ходе презентации. Предлагается дать возможность обучающимся использовать опору на текст, поскольку даже в результате тщательной подготовки у спикера могут возникнуть проблемы с финальной презентацией речи. Тем не менее, студентам рекомендуется несколько раз прочесть текст своей презентации вслух без участия аудитории, до того, как осуществлять публичное выступление.

Важно отметить, что работа по подготовке публичной речи и собственноручная презентация речи носит творческий характер, поэтому рекомендуется поощрять проявление креативности и индивидуальности со стороны обучающихся, поскольку именно творческая составляющая делает публичную речь эффективной, продуктивной и яркой.

Наибольшая практическая ценность обучения публичным выступлениям проявляется в подготовке студентов к участию в Модели ООН/ШОС/СНГ – ролевых играх-конференциях, завоевавших широкую популярность в учебных заведениях. В ходе этой ролевой игры студенты выступают в роли официальных представителей стран-участниц данных международных организаций, обсуждающих повестку дня и принимающих резолюцию по каждому вопросу.

Профессионально-ориентированное обучение является важнейшим направлением нынешней системы языкового образования. Изучение публичных выступлений и продуцирование собственной публичной речи является неотъемлемым компонентом в парадигме подготовки будущих специалистов в области международных отношений, зарубежного регионоведения и других политических наук, поскольку это представляется весьма важным для их будущей практической профессиональной деятельности.

Использование приведенной модели обучения публичной речи предполагает формирование у обучающихся способности коммуникации на иностранном языке в реальной профессиональной области. Применение подхода, основанного на данной модели, обеспечивает совершенствование предметной подготовки обучающихся и формирование иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных компетенций, позволяющих будущим специалистам в политической сфере эффективно решать стоящие перед ними коммуникативные задачи в межкультурном измерении своего профессионального сообщества.

### *Библиографический список к главе 2*

1. Харламова Н.С. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам – современный вектор развития: монография / Н.С. Харламова. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021. – 110 с. DOI 10.52070/978-5-00120-276-9. 2021. EDN SNQFKH
2. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта, 2006. – 256 с. EDN SDQKXT
3. Antonakis, J., Fenley, M. (2011). Can charisma be taught? Tests of two interventions. *Acad. Manag. Learn. Educ.* 10, 374–396. DOI 10.5465/amle.2010.0012. EDN XSYGOJ
4. Michalsky, J. (2019). Einfach überzeugend!: teil 1-mehr Charisma durch das Verständnis von Sprache und Stimme. Bamberg, Germany, 304.
5. Niebuhr, O. (2020). «Dress to impress? on the interaction of attire with prosody and gender in the perception of speaker charisma.» in *Voice attractiveness: concepts, methods, and data*. Editors B. Weiß, J. Trouvain, and J. Ohala (New York, NY: Springer), 301–309.
6. Towler, A., Arman, G., Quesnell, T., & Hoffman, L. (2014). How charismatic trainers inspire others to learn through positive affectivity. *Comput. Hum. Behav.* 32, 221–228.
7. Wallwork A. (2010). *English for Presentations at International Conferences*. Springer Science, 165 p.

## ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-107340

*Власичева Виктория Валерьевна***ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТИНГА  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация:** *подкастинг – цифровая образовательная технология, заключающаяся в использовании аутентичных и обучающих подкастов – описывается в исследовании как способ активизации учебной деятельности и повышения мотивации студентов. Рассматривая образовательную ценность подкастинга с точки зрения его интегрированности в современные педагогические парадигмы, автор обосновывает целесообразность использования подкастинга на уроках иностранного языка в неязыковых высших учебных заведениях и выделяет критерии его эффективности: доступность и тематическое разнообразие, простота использования, развитие метакогнитивных и языковых навыков. В главе представлены результаты квазиэксперимента с участием 146 студентов, целью которого было выявление отношения студентов к подкастам до и после их внедрения в учебный процесс.*

**Ключевые слова:** *подкаст, подкастинг, лингводидактика, образовательная технология, языковые навыки, метакогнитивные навыки.*

**THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF PODCASTING  
IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY: AN ANALYSIS  
OF LEARNERS' ATTITUDES**

**Abstract:** *podcasting, a digital educational technology based on the use of authentic and educational podcasts, is described in this study as a way to enhance learning and increase student motivation. Considering the educational value of podcasting from the point of view of its integration into modern pedagogical paradigms, the author justifies podcasting in second language learning in non-linguistic higher educational institutions, highlighting the criteria for its effectiveness: accessibility and thematic diversity, usability, development of metacognitive and language skills. The chapter presents the results of a quasi-experiment involving 146 students that aimed to identify students' attitudes towards podcasts before and after their introduction into the educational process.*

**Keywords:** *podcast, podcasting, teaching foreign languages, educational technology, language skills, metacognitive skills.*

Эволюция цифровых технологий и их постепенное устойчивое внедрение во все сферы жизни, включая образование, привели к развитию новых лингводидактических методов, успешно применяемых на уроках иностранных языков.

Внедрение инновационных технологий в рамки традиционного класса представляется особенно важным, учитывая специфику коммуникации и нейрофизиологических особенностей современных студентов и обучающихся последующих поколений. По мнению социолога Марка

МакКриндла, люди, которые родились после 2010 года и скоро поступят в университеты, относятся к поколению «альфа». Они чувствуют себя в цифровом обществе комфортно и, что закономерно, ожидают, что образовательный процесс будет выстроен с учетом уникального набора их собственных навыков и требований [1, с. 784]. В данном контексте, технологии становятся многофункциональным дополнительным инструментом, «используемым как часть учебной программы, как возможность объяснения материала, как вспомогательное средство обучения, а также как способ улучшения всего образовательного процесса» [2, с. 34].

Одной из цифровых технологий является подкастинг, который в рамках данного исследования трактуется как использование подкастов для развития лингвистических и метакогнитивных навыков. Подкастинг, являясь универсальной образовательной технологией с позиции возможности его применения в различных образовательных направлениях, логично вошел в актуальную парадигму преподавания иностранных языков (англ. Technology-assisted Language Learning – сокр. TALL), которая включает в процесс обучения весь арсенал доступных цифровых средств.

Стоит отметить, что подкастинг как лингводидактический инструмент обладает уникальной способностью интегрироваться в различные подходы к преподаванию языков, что расширяет потенциал его использования.

В частности, в рамках проблемно-ориентированного подхода подкастинг является педагогической методикой, направленной на 1) развитие навыков аудирования, устной диалогической и монологической речи; 2) развитие цифровых навыков; 3) развитие универсальных навыков (планирование, анализ, работа в команде и т. д.).

Кроме того, подкастинг можно считать одной из технологий игрового обучения (эдьютейнмента), позволяющей повысить мотивацию студентов за счет применения неконвенциональных способов объяснения и закрепления материала.

Подкастинг встраивается в другие лингводидактические подходы: личностно-ориентированный – за счет возможности выстраивания индивидуальной траектории обучения студентов в группе; коммуникативный, компетентностный – посредством развития навыков активной и пассивной коммуникации; социокультурный – через знакомство обучающихся с различными фонетическими вариантами иностранного языка и изучение текстов с национально-детерминированной спецификой.

Таким образом, подкастинг является интегрированной технологией, влияющей на повышение уровня интеллектуальной деятельности и эмоциональной вовлеченности обучающихся в учебный процесс благодаря развитию широкого спектра умений и навыков, которые рассматриваются далее.

Остановимся подробнее на понятии «подкаст» и «подкастинг». В соответствии с дефинициями толковых словарей английского языка, существительное *podcast* представляет собой неологизм, впервые зафиксированный в 2004 году как результат слияния финальных частей слов *iPod* (название торговой марки портативных медиапроигрывателей компании Apple) и *broadcast* (рус. «трансляция»). Сам же термин «подкаст» обозначает программу или аудиофайл, которые воспроизводятся через скачивание из Интернета [3]. Продуктивность слова *podcast* в английском языке за прошедшие 19 лет позволяет судить о степени его ассимиляции в словарном составе: образован глагол *to podcast* в значении «выкладывать

подкаст»; имя существительное *podcaster* в значении «человек, который создает и выкладывает подкасты» и неисчисляемое существительное *podcasting*, обозначающее процесс создания подкастов [4].

Глобальное распространение технологии повлияло на заимствование слова *podcast* и части его производных основными европейскими языками, в том числе русским, в значении «аудио- или видеопередача, сделанная профессионально или любительски, размещенная на страничке Интернета, часто в блоге» [5, с.221]. Уточним, что в приведенном определении отсутствует указание на возможность создания подкастов в качестве серии аудио или видеофайлов, объединенных общей тематикой. В орфографический академический ресурс «Академос» Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН лексема «подкаст» добавлена относительно недавно, в 2020 г [6].

В соответствии со статистическими данными, представленными на The Podcast Show 2023 в Лондоне, на настоящий момент в мире записано более 70 миллионов эпизодов подкастов [7]. При этом интересной тенденцией 2023 года стало увеличение количества прямых эфиров подкастеров в формате сессии «вопрос-ответ», телефонных дебатов, конкурсов, прямого репортажа и т.п [8].

Относительно возраста и уровня образованности слушателей подкастов выделим следующее: исследование Edison Research показало, что слушатели подкастов в США являются более молодыми, образованными и богатыми по сравнению с теми, кто не использует подкасты [9]. Наиболее репрезентативной является группа слушателей подкастов в возрасте от 12 до 34 лет. 61% регулярных слушателей в США имеют высшее образование [8].

В сентябре 2022 года Tiburon Research провела исследование аудитории подкастов в России, согласно которому 58% опрошенных знают о существовании подкастов, а 35% слушает их минимум раз в месяц, при этом средний слушатель готов потратить на один эпизод до получаса [10].

Таким образом, студенты по своему возрасту, образовательному уровню, цифровой компетенции и перспективным жизненным планам являются идеальной аудиторией для применения подкастинга в качестве образовательной технологии. Исходя из определения термина «подкаст», очевидным способом применения подкастов в преподавании иностранных языков становится возможность прослушивания аутентичных аудио/видеоматериалов либо их фрагментов в соответствии с темами, обозначенными учебным планом, а также выполнение ряда упражнений, направленных на развитие навыка аудирования, а именно, восприятия речи носителей языка и проверку понимания услышанного.

Благодаря глобальной популярности подкастов, преподаватель иностранного языка имеет возможность выбора подходящего материала по целому ряду параметров: тема, длительность, уровень сложности, региональный акцент и т. п. В частности, подкасты представлены на сайтах многих толковых словарей английского языка (Merriam-Webster's Word of the Day; Oxford Wordpower Dictionary), новостных и тематических изданий (The Guardian podcast, National Geographic, ArtCurious, Hidden Brain, Planet Money, Womanica и др.), в персональных блогах (Luke's English), на обучающих сайтах (All ears English, Espresso English, Grammar Girl) и т. д.

Преимуществами подкастинга в этом аспекте становятся: относительная простота использования, как для обучаемого, так и для обучающего;

доступность, возможность внеаудиторного и дистанционного применения. Так, если ранее для воспроизведения подкаста необходимо было скачивать определенное приложение, теперь подкасты доступны для прослушивания на многих вебсайтах и страницах в социальных сетях, что позволяет преподавателю, имея в распоряжении только компьютер или мобильный телефон, отправить студентам необходимый файл или проиграть его на занятии. Многие подкасты сопровождаются стенограммами записей, что дает обучающимся возможность опоры на текст во время аудирования и упрощает преподавателю работу по подготовке дополнительных упражнений и обсуждению темы подкаста.

Вопросы эффективности применения подкастов как обучающей технологии на занятиях по иностранному языку получили широкое освещение в отечественной и зарубежной лингводидактике. Подкастинг изучался экспериментально в качестве инструмента развития навыков письма, аудирования, устной речи. Как правило, исследователи сравнивали контрольные результаты обучения двух групп студентов, в одной из которых использовались подкасты, а в другой обучение было выстроено в соответствии с обычным учебным планом. В рамках данного исследования нами рассмотрено 30 статей, описывающих эксперименты такого рода. Анализ представленных в них результатов позволяет прийти к выводу, что подкастинг является продуктивным образовательным инструментом, вне зависимости от родного языка, языкового уровня, возраста и пола школьников и студентов. В частности, Л.Р. Нурова отмечает, что цифровой сторителлинг как одна из разновидностей подкастов «органично интегрируется в учебный процесс как на этапе введения языкового материала, так и при его закреплении» [11, с. 284]. Было установлено, что студенты в группах, которые использовали в работе подкасты, демонстрировали меньше ошибок в орфографии и пунктуации [12, с. 63]. В ряде экспериментов при использовании подкастов зафиксировано значительное улучшение навыков аудирования по сравнению с контрольными группами, причем прогресс был продемонстрирован каждым обучающимся [13; 14].

Эффективность подкастинга в рамках развития языковых навыков определяется их актуальностью, интерактивностью, возможностью использования «в любом месте в любое время».

Помимо выработки языковых навыков, овладение иностранным языком «предполагает высокий уровень рефлексивной готовности студентов, которая должна охватывать не только осознанность ими содержания предмета усвоения, но и способов своей учебной деятельности / деятельности учения и путей их совершенствования» [15, с.112]. В этом контексте применение подкастинга в обучении представляется возможным для развития метакогнитивных навыков, к которым причисляют планирование, самоконтроль, самооценку, концентрацию, проблемное мышление и т.д. [16, p.1583].

Перспективным становится создание студентами собственных подкастов в виде проектной работы, в ходе которой на разных стадиях актуализируются структурное мышление, навык анализа, тайм-менеджмента, работы в команде и самостоятельности. Последнее из перечисленного – способность к самообучению – оказывает непосредственное воздействие на саморегуляцию будущей профессиональной деятельности индивида. Согласимся также с мнением Д.В. Дмитриева, подчеркивающего, что в условиях

отсутствия языковой среды в повседневной жизни студентов «очень важно, когда преподаватели предоставляют им ценную возможность практиковать свои навыки во время самостоятельной работы дома» [17, с.224].

Мониторинг отношения студентов к подкастам в качестве образовательного инструмента является отдельным направлением в методологии подкастинга. Оно приобретает особое значение при формировании мотивации студентов, которая зависит, в том числе, и от вида предложенной преподавателем работы. Типология подкастов настолько вариативна, что преподаватель имеет возможность выбрать подходящий формат, например, подкасты для объяснения новой темы, введения дополнительного материала, лекции, подкасты с обратной связью от преподавателя.

Т. Ланд и Дж. Карран обращают внимание на преимущества аудиоформата обратной связи от преподавателя в виде экономии времени, более глубокого погружения в учебный материал и отсутствия проблем, связанных с распознаванием почерка. Результаты проведенного эксперимента показали, что большинство студентов и тьюторов положительно оценили такой опыт [18, с.762]. К похожим выводам приходят С. Мерри и П. Орсмوند [19].

С целью проверки гипотезы о привлекательности подкастов как обучающего средства для российских студентов было принято решение о проведении квазиэксперимента. Основной целью исследования было выявление уровня знакомства студентов неязыкового вуза с подкастами различных типов и определение их готовности использовать формат подкаста в образовательных целях, в том числе на занятиях по иностранному языку. В эксперименте приняло участие 146 респондентов-студентов 1–3 курсов Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, изучающих английский язык. Несмотря на то, что курс английского языка является обязательным и, как правило, итоговой формой контроля становится экзамен, английский язык не является профильным для будущих юристов и, соответственно, уровень мотивации и языковой подготовки среди некоторых студентов оставляет желать лучшего.

Эксперимент проходил в три этапа. В начале учебного года респондентам было предложено заполнить анонимную анкету, состоящую из 13 вопросов, связанных с подкастингом и, в частности, с использованием подкастинга в образовательных целях. Некоторые вопросы (например, «Какие подкасты Вы слушаете?») являлись вопросами открытого типа, т.е. респонденты должны были представить собственный вариант ответа.

В ходе анкетирования были получены следующие результаты: 85,6% респондентов были знакомы с понятием и форматом подкастов, однако только 62,3% заявили, что сами являются их слушателями. Из них 5,4% респондентов используют подкасты ежедневно; 10,2% делают это ежемесячно; 15% – еженедельно; 34,9% – редко. Самостоятельно записывали подкасты лишь 8% анкетировавшихся.

Наиболее популярными типами подкастов среди данной группы студентов являются развлекательные. Далее с небольшим отрывом следуют подкасты, представленные в блогах известных личностей; образовательные и новостные подкасты занимают у опрошенных, соответственно, третью и четвертую позиции. Отвечая на вопрос об источниках подкастов, большинство отметило Яндекс, ВК, YouTube; среди англоязычных были

указаны TedTalks, Freakonomics, X-Polyglossum English. Однако 65% студентов никогда не слушали подкасты на иностранных языках.

В таблице 1 представлены предпочтения студентов относительно форматов образовательных подкастов.

Таблица 1

№	Предпочитаемый формат образовательного подкаста	% респондентов (в порядке убывания)
1	Введение дополнительного материала	35,6%
2	Объяснение новой темы	31,5%
3	Лекция	21,9%
4	Обратная связь от преподавателя	18,4%

Оптимальная длительность образовательного подкаста, с точки зрения 30,1% опрошенных, составляет 30 минут. 21,9% анкетированных ответило, что подкаст не должен превышать 10 минут по длительности. Однако было отмечено незначительное количество студентов, готовых слушать подкасты более часа.

Формат групповой работы оказался бы предпочтительным для 67,8% студентов в случае, если бы им предложили записать подкаст в качестве домашнего задания. 21,9% выбрали формат индивидуальной работы; 10,3% респондентов ответили, что готовы на оба варианта.

Эмоциональный настрой студентов, которым было предложено создавать собственные подкасты на иностранном языке, оценивался с помощью метода семантического дифференциала: студентам предлагалось выбрать значение на шкале от –3 (*крайне отрицательно настроен, совершенно не хотел бы использовать подкаст в качестве учебного инструмента*) до +3 (*очень хочу попробовать*). По инструкции, студенты должны были выбрать одно значение, которое бы наилучшим образом отражало их чувства относительно такого задания. Примерно 64% анкетированных заявило о готовности попробовать подкасты в рамках обучения, при этом 31,5% из них выбрали наивысшее значение на положительной шкале. 26,7% отнеслись к заданию нейтрально; только 8,9% были отрицательно настроены на работу (из них 3,4% выбрали крайнее отрицательное значение на шкале возможных).

Второй этап эксперимента заключался в непосредственной работе с подкастами на занятиях по английскому языку. Алгоритм работы на данном этапе заключался в следующем.

1. Обсуждение термина «подкаст», особенностей использования и основных характеристик подкастов.

2. Рассмотрение примеров на практике: а) работа с аутентичными материалами, охватывающими грамматические, лексические аспекты изучения английского языка; б) прослушивание подкастов юридической тематики, связанных с темами, обозначенными рабочей программой.

3. Постановка задачи: создание подкаста на заданную тему в сфере юриспруденции. Обсуждение и распределение тем, структуры, выбор индивидуального или группового формата.

4. Анализ полученных результатов.

Работа выполнялась индивидуально или в группе из 2–3 чел., которые были сформированы по принципу добровольного выбора, так как «при определенном эмоциональном настрое, в атмосфере доверия и

взаимоуважения, где отсутствует страх перед ошибкой, студенты спокойно берутся за трудные и ответственные задания» [20, с.258].

Минимальная длительность подкаста, в соответствии с инструкциями преподавателя, составляла полторы минуты; максимальная длительность не ограничивалась, в результате чего некоторые студенты, работающие в паре или в тройке, смогли составить подкасты протяженностью в 25–30 минут. Не накладывались ограничения в плане технического оформления: студенты могли использовать любые платформы и приложения, использовать формат аудио или видеозаписи, «украшать» подкаст техническими эффектами или представить только текст.

Подкасты выкладывались в общую группу в Телеграм канале и заслушивались: а) в рамках занятия, после чего обсуждались и комментировались студентами и преподавателем и б) до занятия, в качестве домашнего задания предлагались упражнения или тест на понимание услышанного.

Субъективные наблюдения преподавателя в процессе создания и презентации результатов заключаются в следующем. Рабочий настрой обучающихся при создании подкастов отличался в зависимости от ряда факторов: в целом студенты в группе работали охотнее, чем индивидуально; больше рвения демонстрировали студенты, которым преподаватель разрешал самостоятельно выбрать тему подкаста в рамках поля «юриспруденция», по сравнению со студентами, которые получали готовую тему для разработки. Отметим, что наибольшую заинтересованность и энтузиазм будущих юристов вызывали темы, связанные с личностями известных преступников.

В отношении качества презентации важно подчеркнуть, что представленные подкасты не вызывали нареканий с технической стороны. Студенты проявили фантазию: обыгрывали формат ток-шоу, пародировали знаменитостей, добавляли музыку, рекламные джинглы и т. п.

С точки зрения владения языком уровень качества подкаста, несомненно, зависел от исходных данных студентов-подкастеров: чем выше уровень владения языком, тем лучше произношение и богаче вокабулярный запас. Однако создание подкаста стало прекрасным упражнением, поскольку даже самые слабые обучающиеся, которые в рамках традиционного класса имеют возможность спрятаться «за спинами» более сильных одноклассников, были вынуждены записывать аудиотекст. Для этого им пришлось отрепетировать свое выступление перед записью либо сделать несколько дублей, а также пройти предварительную стадию работы, которая предполагала поиск информации в рамках будущей профессиональной деятельности, разработку плана выступления, подбор необходимой лексики и сверку ее просодических характеристик.

Необходимо упомянуть, что оценка психологического комфорта студентов в рамках предварительного анкетирования совпала с реальной ситуацией в классе. В ходе опроса 45% студентов заявили, что, скорее всего, будут чувствовать смущение перед одноклассниками при представлении своих работ. В результате примерно половина студентов стеснялась своего собственного голоса. Некоторые предпочитали уходить из аудитории во время группового прослушивания или отправить подкаст преподавателю, а не в общую группу. В этом случае преподаватель должен был проявить особую тактичность, чтобы не разрушить атмосферу доверия и открытости на занятии. Вне зависимости от степени уверенности и стеснительности студентов, обсуждение полученных результатов всегда должно проходить в конструктивном ключе,

через фокусирование внимания не только на недочетах, но и на положительных аспектах выполненного задания.

Третий этап. В конце семестра обучающиеся заполняли вторую анкету, нацеленную на выявление трудностей, связанных с разработкой и техническим оформлением подкастов, изменения отношения к подкастам в качестве образовательного инструмента и уровня удовлетворенности от работы, в целом.

Практически 90% респондентов отметило, что с удовольствием выполнили домашнее задание в формате записи собственного подкаста на заданную тему. 48% из них заявили, что приступали к работе, считая, что это будет скучное задание, выполнение которого потребует значительных временных и умственных затрат, однако были эмоционально вовлечены в процесс и довольны полученным результатом. Многие работавшие в паре или мини-группе даже были готовы записать подкаст длительностью более получаса.

Наибольшую трудность для студентов во время записи подкаста вызвало произношение; наименьшую – техническое сопровождение.

В целом студенты подчеркнули, что работа с подкастами стала для них приятным отвлечением от стандартной учебной рутины. Кроме того, они расценивали создание подкаста как возможность заработать дополнительные баллы за работу в семестре. С нашей точки зрения, во многом такой формат работы мотивирует студентов за счет осознания собственного прогресса и успешного преодоления препятствий, возможности получить непосредственные положительные реакции преподавателя и референтной группы сверстников на практический результат своей деятельности.

Таким образом, эксперимент по внедрению подкастов в качестве вспомогательного инструмента в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе в нашем случае оказался успешным, и мы планируем продолжить и развивать это направление работы.

Подкастинг является цифровой образовательной технологией, доказавшей свою эффективность экспериментальным путем. Благодаря ряду преимуществ – широкому спектру форматов и типов, доступности, простоте применения, подкастинг становится мотивирующим фактором в обучении иностранным языкам. В учебном процессе могут использоваться как аутентичные подкасты, так и подкасты, созданные преподавателями и студентами. Подкастинг позволяет актуализировать метакогнитивные навыки, востребованные современным обществом.

### *Библиографический список к главе 3*

1. Ziatdinov, R., & Cilliers, J. Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students // *European Journal of Contemporary Education*. – 2021. – Vol.10, №3. – Pp.783 – 789.
2. Raja, R., & Nagasubramani, P.C. Impact of Modern Technology in Education // *Journal of Applied and Advanced Research*. – 2018. – Vol. 3, №1. – Pp.33–35.
3. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcast> (дата обращения: 22.06.2023).
4. Oxford Online Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/podcasting> (дата обращения: 22.06.2023).
5. Шагалова, Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка 21 века / Е.Н. Шагалова; ред. Е.В. Зайцева. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 403 с. EDN QWLZEВ
6. Орфографический академический ресурс «Академос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://orfo.ruslang.ru/abc/part/pe?start=110563&end=110863> (дата обращения: 22.06.2023).

7. Eftihioi, Joe. 17 Powerful Podcasting Insights from the Podcast Show 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.clarioncast.com/17-insights-from-the-podcast-show-2023/> (дата обращения: 22.06.2023).
8. Howarts, Josh. 9 Podcast Trends to Follow [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://explodingtopics.com/blog/podcasting-trends> (дата обращения: 22.06.2023).
9. Richter, Felix. Podcast Listeners Are Young, Educated and Affluent [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.statista.com/chart/15609/podcast-audience-characteristics/> (дата обращения: 22.06.2023).
10. Что нужно знать об аудитории подкастов перед запуском рекламы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sostav.ru/publication/auditoriya-podkastov-cto-dolzhen-znat-biznes-pered-zapuskom-reklamy-56989.html> (дата обращения: 22.06.2023).
11. Нурова Л.Р. Цифровой сторителлинг в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе / Л.Р. Нурова // Ученые записки: сборник статей преподавателей Казанского филиала ФГБОУВО «РГУП». – Казань: Отечество, 2022. Т. XVIII. – С. 278–285.
12. Bamanger, Ebrahim M., Alhassan, & Riyadh A. Exploring Podcasting in English as a Foreign Language Learners' Writing Performance // Journal of Education and Practice. – 2015. – Vol. 6. – №11. – Pp. 63 – 74.
13. Sejdiu, S. Are Listening Skills Better Enhanced Through the Use of Multimedia Technology // Digital Education Review. – 2017. – № 32. – Pp. 60–72.
14. Chaves-Yuste, B., de-la-Pena, C. Podcasts' Effect on the EFL Classroom: a Socially Relevant Intervention // Smart Learning Environments. – 2023. – № 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00241-1>
15. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку / М.Г. Евдокимова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2 (796). – С. 111 – 125. EDN XTAZXN
16. Patterson, J.S. Metacognitive skills / J.S. Patterson in Encyclopedia of Clinical Neuropsychology; Kreutzer, J.S., DeLuca, J., Caplan, B. (eds). New York: Springer, NY, 2011. – pp. 1583–1584.
17. Дмитриев Д.В. Использование подкастов для создания мотивации у студентов к изучению иностранного языка / Д.В. Дмитриев, А.В. Борисов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – №2. – С. 220–225. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-220-225. EDN EKWIDO
18. Lunt, T., Curran, J. «Are you listening please?» The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2010. – No.35 (7). – Pp. 759–769. – 10.1080/02602930902977772
19. Merry, S., Orsmond, P. Students' Attitude to and Usage of Academic Feedback Provided Via Audio Files // Biosciences. – 2008. – Vol. 11. – Pp. 1–11.
20. Абзалова С.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / С.А. Абзалова, Е.А. Неллобина // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – №10. – С. 257–260. EDN SGIXZT

## ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-107363

Глотова Галина Анатольевна  
Федотов Егор Дмитриевич

### СВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация:** в главе рассматриваются связи самоотчетов студентов о наличии и преодолении ими академических трудностей в процессе обучения в вузе с мотивами учения, самооценкой эмоционально-личностного благополучия и успеваемостью. Использовались авторский пилотный опросник, направленный на выявление у студентов академических трудностей и возможностей их преодоления в учебном процессе, а также методики «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Карапetyан, Глотова, 2020), самоотчет студентов об успеваемости за предыдущие семестры. Основная часть исследования проводилась методом онлайн-опроса в Google-форме на выборке 75 студентов различного возраста, пола, курса и профиля обучения, в дополнительной части исследования участвовало 40 студентов. Обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа (по Спирмену). В результате исследования получены множественные достоверные корреляции академических трудностей с мотивами учения, успеваемостью и эмоционально-личностным благополучием студентов; выявлен ряд различий в корреляционных связях академических трудностей с мотивами учения «деятельностного спектра» и «социального спектра».

**Ключевые слова:** академические трудности, мотивы учения, эмоционально-личностное благополучие, успеваемость, студенты вузов.

### RELATION OF ACADEMIC DIFFICULTIES WITH INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS

**Abstract:** the chapter considers the relationship of students' self-reports on the presence and overcoming of academic difficulties in the process of learning at the university with the motives of learning, self-assessment of emotional and personal well-being and academic performance. The authors' pilot questionnaire aimed at identifying students' academic difficulties and opportunities to overcome them in the educational process at the university, as well as the methods «Diagnostics of Students' Learning Motivation» (Badmaeva, 2004) and «Self-assessment of Emotional and Personal Well-being» (Karapetyan, Glotova, 2020) and self-report of students on their academic performance for the previous semesters were used. The main part of the study was conducted by an online survey in a Google-form on a sample of 75 students of different ages, genders, courses and learning profiles, 40 students participated in the additional part of the study. Data processing was carried out using correlation analysis (according to Spearman). As a result of the study, multiple significant correlations of the academic difficulties with motives of learning, academic performance and emotional and personal well-being of students were obtained; a number of differences in the correlations of academic difficulties with the motives of learning of «activity spectrum» and «social spectrum» were revealed.

**Keywords:** academic difficulties, motives of learning, emotional and personal well-being, academic performance, university students.

Академические трудности современных студентов рассматриваются в психолого-педагогической литературе в разных аспектах. Трудности

студентов анализируются в контексте таких проблем, как адаптация к обучению в вузе [1;3;6;10;13;17;21], вовлеченность в учение [15;22;23], успеваемость/неуспеваемость и отчисления из вузов [12;16;20], внутреннее благополучие студентов в процессе учения [11;26;27], но изучение трудностей может становиться и основной темой исследования [5].

В связи с реализацией в мировом и отечественном высшем образовании компетентностного подхода, одним из первых разработчиков которого был Дэвид МакКлелланд [25], перед системой высшего образования стоит задача сформировать в период обучения в вузе будущих специалистов, обладающих универсальными, общепрофессиональными и специальными профессиональными компетенциями, делающими их конкурентноспособными на рынке труда. В этом процессе овладения компетенциями у студентов могут возникать различные трудности, препятствующие успешной адаптации к обучению в высшем учебном заведении, что наиболее характерно для первокурсников.

Такие исследователи, как А.А. Виноградова [6, с. 41], Р.В. Бисалиев с соавторами [3, с. 82–83] перечисляют значительное число трудностей и проблем, с которыми приходится сталкиваться студентам, и с которыми они должны научиться справляться. В.И. Седин и Е.В. Леонова отмечают повышенный уровень тревожности у многих студентов первых курсов из-за сложностей с освоением материала, страха отчисления, социальных проблем, касающихся жизни в общежитии, что влияет на успешность адаптации к вузу [18, с.84–85]. Говоря о процессе адаптации, Г.Ю. Авдченко выделяет в ней три уровня, связанных с приспособлением к новой системе обучения, к изменению учебного режима и к новому коллективу, причем для каждого из уровней характерны различные трудности, с которыми студенту-первокурснику нужно справиться [1, с. 8–14].

Многие исследователи анализируют проблемы адаптации студентов к обучению в вузе и связанные с этим трудности, используя различные психодиагностические инструменты. В.И. Долгова с соавторами на основе использования методики «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого) на небольшой группе 15 студентов сделали вывод о преобладании у студентов этой группы (за исключением двух студентов) среднего и повышенного уровня адаптации к обучению в университете [10, с. 66–70]. М.М. Конколь изучала связь успешности адаптации к обучению в вузе с локусом контроля и сделала вывод, что повышение уровня интернальности сопровождается большей адаптивностью студентов. При этом выяснилось, что студенты-интерналы более информированы в отношении своего здоровья, чаще обращаются за профилактической помощью, что способствует их более успешной адаптации [14, 263–266]. О.В. Чернова и М.В. Сячин также изучали локус контроля и показали, что он влияет на адаптацию студентов к обучению в вузе, а благодаря этому оказывает опосредованное влияние на процесс самоактуализации студентов [21, с. 69–70]. Т.И. Попова показала влияние на успешность адаптации в процессе обучения в вузе психологической устойчивости и конфликтоустойчивости студентов [17, с. 56–57], а К.Ю. Варганова выявила связь процесса адаптации с познавательной активностью и самооценкой студентов [4, с. 204–208]. На основании использования целой батареи психодиагностических инструментов О.Н. Гончикова сделала вывод, что студенты технических

направленностей имеют более благоприятный для адаптации набор личностных и психологических качеств [8, с. 69–73]. Л.А. Колмогорова уделила особое внимание профессиональному самоопределению студентов и показала, что у студентов, уверенных в своем профессиональном выборе, меньше трудностей с адаптацией, чем у тех, кто не уверен в правильности выбора профессии [13, с. 100–103]. Кроме этого, Л.А. Колмогорова указывает на роль мотивов учения, в частности, мотивации достижения, в более успешной адаптации к обучению в вузе, роль которой подчеркивает также Т.О. Гордеева [9;13]. Л.Е. Тарасова в качестве одного из факторов, оказывающих влияние на адаптацию, рассматривает психологическое благополучие/неблагополучие студентов. Ею приводятся результаты исследования «психологического благополучия первокурсников и выпускников по параметрам – социально-психологическая комфортность в образовательной среде, идентичность с социальным окружением, самооценка, профессиональная направленность, коммуникативный потенциал, потребность в безопасности», что позволило получить положительные связи с адаптацией по ряду показателей [19, с. 358]. Л.Е. Тарасова отмечает, что психологическое благополучие студентов может «привести к стрессу, депрессивным состояниям, утрате интереса к обучению и, в конечном счете, к дезадаптации» [19, с. 358]. Часть исследователей уделяет значительное место изучению влияния на процесс адаптации к обучению в вузе национальных особенностей студентов и трудностей, связанных с языковым барьером [4;8;14].

Таким образом, студенты испытывают множество разнообразных трудностей при обучении в высшей школе. Эти трудности связаны с недостаточностью психологического или физического здоровья, психологическими особенностями студентов, отсутствием мотивации учения, мотивации достижения успеха, низким уровнем самоконтроля, экстернальностью и психологическим неблагополучием, а также с проблемами во взаимоотношениях с другими участниками учебного процесса. При этом не только внутренние качества человека влияют на наличие трудностей обучения, но и внешние, такие как стрессовые ситуации, связанные с учебой, загруженность учебными занятиями, отсутствие учебных материалов.

Целью настоящего исследования явилось получение новых данных о связях академических трудностей студентов с различными видами мотивов учения, успеваемостью и позитивными и негативными компонентами эмоционально-личностного благополучия.

### *Методы исследования.*

Использованные в исследовании инструменты относятся к категории субъективных методов, предполагающих самооценку студентами своих индивидуальных особенностей и трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в вузе.

*Академические трудности.* Для исследования трудностей студентов при обучении в вузе использовалась пилотная авторская методика, включающая 10 трудностей, относительно каждой из которых студентам нужно было оценить по 5-балльной шкале их наличие у себя, а также по 5-балльной шкале оценить, насколько удастся справиться с каждой из этих трудностей. Соответственно, общий список состоял из 20 чередующихся вопросов.

Предложенные 10 вопросов о наличии и преодолении трудностей объединены нами в пять групп, каждой из которых дано краткое условное название.

*Учебные трудности (УТ):* 1) Трудности с ведением лекционных записей, конспектов; 2) Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками. II. *Регулятивные трудности (РТ):* 1) Трудности с организацией самообразования; 2) Трудности из-за низкого уровня самоконтроля. III. *Трудности неготовности (к учению в вузе) (ТН):* 1) Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности. IV. *Коммуникативные трудности (КТ):* 1) Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками; 2) Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями. V. *Психофизиологические трудности (ПФ):* 1) Трудности из-за сниженной познавательной активности; 2) Трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий; 3) Трудности с учебой из-за переутомления и/или недосыпания.

Дополнительно на части выборки были использованы четыре новых вопроса, отнесенные нами к трем из пяти вышеназванных групп: II. *Регулятивные трудности (РТ):* 1) Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля; 2) Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности. III. *Трудности неготовности (к учению в вузе) (ТН):* 1) Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний. V. *Психофизиологические трудности (ПФ):* 1) Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов.

*Мотивы учения.* Для изучения мотивов учения была использована методика «Диагностика мотивации учения студентов» включающая 34 вопроса, объединенных в 7 шкал [2, с. 153–155]. Эти шкалы разделены нами на мотивы «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации») и на мотивы «социального спектра» («мотивы престижа», «мотивы избегания», «социальные мотивы», «коммуникативные мотивы») [7, с. 71].

*Эмоционально-личностное благополучие.* Использовалась методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ-9)» [11, с. 72]. В методике 9 моношкал, объединяемых в три суммарные шкалы. Шкала «эмоциональный компонент благополучия (А)» (моношкалы «счастливым», «везучий», «оптимист»); шкала «личностный компонент благополучия (В)» (моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный»); шкала «компонент неблагополучия (С)» (моношкалы «пессимист», «несчастливый», «завистливый»). Кроме этого, вычислялся общий «индекс благополучия (А+В-С)». Выделение таких позитивных компонентов внутреннего благополучия, как эмоциональный и личностный, согласуется с представлениями о двух разных видах внутреннего благополучия – субъективном и психологическом [23].

*Успеваемость студентов.* Успеваемость – более объективный параметр, но в условиях анонимного онлайн-опроса у нас есть только информация, полученная от самих студентов. Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4–5; 4–5; 5. Для статистической обработки (корреляционного анализа) мы каждой отметке присвоили баллы: 1 балл=3; 2 балла=3–4; 3 балла=4; 4 балла=3–4–5; 5 баллов=4–5; 6 баллов=5» [7, с. 72].

*Выборка.* В основном исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 75 студентов вузов (72% юношей, 28% девушек), в возрасте от 18 до 30 лет (Mo=22 года); в дополнительном исследовании из 75 студентов участвовали 40 студентов (68% юношей, 32% девушек), возраст от 18 до 30 лет (Mo=22 года).

*Обработка.* Для статистической обработки результатов использовался корреляционный анализ (по Спирмену). При интерпретации результатов корреляционного анализа учитывается, что корреляционная связь не может интерпретироваться, как каузальная.

*Результаты исследования*

*Корреляционные связи между академическими трудностями студентов и мотивами учения*

На выборке 75 студентов использовался перечень из 10 трудностей, относительно которых нужно было указать, насколько каждая трудность имеет отношение к студенту и удастся ли ему справиться с ней в процессе учения в вузе. В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа (по Спирмену) академических трудностей студентов с видами мотивов по методике «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС).

Таблица 1

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с мотивами учения «деятельностного спектра» (Д) по методике ДМУС (n=75)

НТ, ПТ	Учебно-познавательные мотивы (Д, ДМУС)
НТ	Трудности с организацией самообразования ( $r=-0,318^{***}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=-0,227^*$ )
ПТ	Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=0,336^{***}$ )
	Профессиональные мотивы (Д, ДМУС)
НТ	Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=-0,302^{**}$ )
ПТ	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,327^{***}$ ). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=0,271^{**}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=0,251^{**}$ )
	Мотивы творческой самореализации (Д, ДМУС)
НТ	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,206^*$ )
ПТ	Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=0,356^{***}$ )

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, ПТ – преодоление трудностей.  $^{***} r=0,385, p<0,001$ ;  $^{**} r=0,306, p<0,01$ ;  $^* r=0,235, p<0,05$ ;  $r=0,198, p<0,1$ .

Как можно видеть из таблицы 1, три мотива учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации) показали 4 достоверные (три отрицательные и одну положительную) связи с наличием у студентов различных трудностей, а также 5 достоверных положительных связей с возможностью преодолеть ряд академических трудностей.

Так, учебно-познавательные мотивы достоверно отрицательно коррелируют с трудностями в организации самообразования и осуществлении самоконтроля «регулятивные трудности». Соответственно, студенты,

отмечающие у себя высокий уровень проявления учебно-познавательных мотивов, указывают, что данные виды «регулятивных трудностей» для них менее характерны. С другой стороны, студенты с высоким уровнем учебно-познавательных мотивов полагают, что хорошо справляются с трудностями несоответствия их ожиданий от учебного процесса и той реальности, с которой они столкнулись в процессе обучения в вузе («трудности неготовности (к учению в вузе)»).

Студенты, отмечающие у себя особенности, соответствующие более высокому уровню проявления профессиональных мотивов учения, указывают, что для них менее характерны «психофизиологические трудности», обусловленные снижением познавательной активности. В то же время, студенты с более высоким уровнем профессиональных мотивов учения считают, что хорошо справляются с трудностями несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности («трудности неготовности (к учению в вузе)»), а также с трудностями из-за сниженной познавательной активности («психофизиологические трудности») и трудностями с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»).

Наконец, студенты, отмечающие у себя более высокую выраженность мотивов творческой самореализации, испытывают трудности с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), но хорошо справляются с трудностями несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности («трудности неготовности (к учению в вузе)»), аналогично тому, что отмечается для учебно-познавательных и профессиональных мотивов учения.

Таким образом, как показала таблица 1, мотивы учения «деятельностного спектра» в целом более тесно связаны с деятельностным аспектом учения (самоконтроль в процессе учения, самообразование, познавательная активность, работа с первоисточниками, ожидания от учебного процесса) и с трудностями в реализации данного аспекта учения.

Рассмотрим теперь связи академических трудностей с мотивами учения «социального спектра» (таблица 2).

Таблица 2

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с мотивами учения «социального спектра» (С) по методике ДМУС (n=75)

НТ, ПТ	Мотивы избегания (С, ДМУС)
НТ	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,361^{***}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,283^{**}$ ). Трудности из-за слишком большого объёма учебного материала и/или учебных занятий ( $r=0,274^{**}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=0,217^*$ )
ПТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,458^{***}$ ). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=-0,416^{***}$ )

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, ПТ – преодоление трудностей.  
 $^{***} r=0,385, p \leq 0,001$ ;  $^{**} r=0,306, p \leq 0,01$ ;  $^* r=0,235, p \leq 0,05$ ;  $r=0,198, p < 0,1$ .

Как следует из таблицы 2, на данной выборке 75 студентов из 4-х мотивов «социального спектра» (коммуникативные мотивы, мотивы

избегания, мотивы престижа и социальные мотивы) достоверные корреляции с трудностями учения в вузе получены только для мотивов избегания (неудач). Эти корреляции показывают, что студенты, проявляющие в учении выраженные мотивы избегания, отмечают у себя наличие трудностей с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), трудностей в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности»), трудностей из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий и трудностей с учебой из-за переутомления и/или недосыпания («психофизиологические трудности»). При этом такие студенты отмечают, что явно плохо справляются с трудностями в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности») и трудностями с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»).

Как можно видеть, мотив избегания, как один из мотивов учения «социального спектра», связан не только с «учебными трудностями» и «психофизиологическими трудностями», но и с «коммуникативными трудностями», чего не было выявлено у мотивов учения «деятельностного спектра». В то же время мотивы избегания не дали достоверных корреляций с «регулятивными трудностями». Последнее означает, что студенты с выраженными мотивами избегания могут характеризоваться как наличием, так и отсутствием регулятивных трудностей.

Таким образом, при выраженных мотивах избегания у студентов чаще возникают трудности, связанные с несоответствием ожиданий от учебного процесса и реальности, с большим объемом учебного материала и переутомлением, а также с самостоятельной работой с первоисточниками, которые им, кроме того, сложнее преодолеть, как сложнее преодолеть и проблемы в межличностных отношениях с сокурсниками.

В дополнительном исследовании, проведенном на выборке 40 студентов, респондентам было предложено оценить еще четыре академических трудности, а затем была рассмотрена связь этих трудностей с мотивами учения по методике ДМУС (таблица 3).

Таблица 3

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с мотивами учения по методике ДМУС (n=40)

1	2
Шкалы	Мотивы «деятельностного спектра» (Д, ДМУС)
НТ, ПТ	Учебно-познавательные мотивы (Д)
НТ	Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля ( $r=-0,277^*$ )
ПТ	Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности ( $r=0,329^{**}$ )
	Мотивы «социального спектра» (С, ДМУС)
	Коммуникативные мотивы (С)
НТ	Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов ( $r=0,362^{**}$ ). Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний ( $r=0,294^*$ )

1	2
ПТ	Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний ( $r=-0,321^{**}$ )
	<i>Мотивы избегания (С)</i>
НТ	Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний ( $r=0,457^{***}$ )
ПТ	Нет достоверных корреляций
	<i>Мотивы престижа (С)</i>
НТ	Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов ( $r=0,472^{***}$ )
ПТ	Нет достоверных корреляций
	<i>Социальные мотивы (С)</i>
НТ	Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов ( $r=0,374^{**}$ )
ПТ	Нет достоверных корреляций

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, ПТ – преодоление трудностей

2. \*\*\*  $r=0,507$  при  $p \leq 0,001$ ; \*\*  $r=0,405$  при  $p \leq 0,01$ ; \*  $r=0,313$  при  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,264$  при  $p \leq 0,1$ .

Из таблицы 3 видно, что из трех видов мотивов «деятельностного спектра» только учебно-познавательные мотивы оказались, с одной стороны, достоверно отрицательно связаны с трудностями в планировании учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля («регулятивные трудности»), а с другой стороны, были достоверно положительно связаны с возможностью преодоления трудностей из-за наличия другой, не учебной деятельности («регулятивные трудности»).

Иная картина получена для мотивов «социального спектра», которые, в отличие от мотивов «деятельностного спектра», достоверно связаны с двумя иными видами дополнительных трудностей из четырех. Три вида мотивов «социального спектра» (за исключением мотивов избегания) коррелируют с наличием у студентов трудностей, обусловленных изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов («психофизиологические трудности»). А коммуникативные мотивы и мотивы избегания достоверно положительно коррелируют с наличием трудностей, связанных с недостаточным уровнем базовых знаний («трудности неготовности (к учению в вузе)»). Что касается преодоления трудностей, то можно сказать, что мотивы избегания, мотивы престижа и социальные мотивы не имеют достоверных связей ни с одним из четырех дополнительных видов академических трудностей, тогда как коммуникативные мотивы учения достоверно отрицательно коррелируют с трудностями, связанными с недостаточным уровнем базовых знаний («трудности неготовности (к учению в вузе)»), то есть студентам с этим видом мотивов учения сложно с такими трудностями справиться.

Таким образом, можно сказать, что перечень академических трудностей, с которыми сталкиваются студенты, является открытым и может быть дополнен рассмотренными выше четырьмя видами трудностей.

*Корреляционные связи между академическими трудностями студентов и самооценкой эмоционально-личностного благополучия*

В таблице 4 представлены связи академических трудностей с суммарными шкалами методики СЭЛБ-9.

Таблица 4

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей с суммарными шкалами методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (n=75)

НТ, ПТ	Эмоциональный компонент благополучия (А, СЭЛБ)
НТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,428^{****}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=-0,374^{***}$ ). Трудности из-за слишком большого объёма учебного материала и/или учебных занятий ( $r=-0,317^{***}$ )
ПТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,393^{****}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=0,294^{**}$ )
	Личностный компонент благополучия (В, СЭЛБ)
НТ	Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=-0,343^{***}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=-0,355^{***}$ ). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями ( $r=-0,352^{***}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,280^{**}$ ). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=-0,271^{**}$ )
ПТ	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,372^{***}$ ). Трудности с организацией самообразования ( $r=0,296^{**}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=0,247^{**}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=0,206^{*}$ ). Трудности из-за слишком большого объёма учебного материала и/или учебных занятий ( $r=-0,223^{*}$ )
	Компонент неблагоприятия (С, СЭЛБ)
НТ	Трудности с организацией самообразования ( $r=0,279^{**}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,248^{**}$ )
ПТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,198^{*}$ )
	Индекс эмоционально-личностного благополучия (А+В-С, СЭЛБ)
НТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,523^{****}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=-0,306^{***}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=-0,268^{***}$ ). Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=-0,240^{**}$ )
ПТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,317^{***}$ ). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,227^{*}$ ). Трудности с организацией самообразования ( $r=0,296^{**}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=0,203^{*}$ )

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, 2. ПТ – преодоление трудностей.

2. \*\*\*\*  $r=0,385$ ,  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $r=0,306$ ,  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $r=0,235$ ,  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,198$ ,  $p < 0,1$ .

Таблица 4 показывает, что количество достоверных связей у академических трудностей разного вида со шкалами самооценки эмоционально-личностного благополучия больше, чем с мотивами учения.

Позитивный «эмоциональный компонент благополучия (А)» ожидаемо достоверно отрицательно коррелирует с трудностями, входящими в

группы «коммуникативных трудностей» и «психофизиологических трудностей», и достоверно положительно коррелирует с возможностями студентов по преодолению трудностей из этих групп в учебном процессе. Так, из таблицы 4 видно, что при выраженном позитивном эмоциональном компоненте благополучия реже возникают трудности в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности») и студентам легче с ними справиться, также реже возникают трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий, как и трудности с учебой из-за переутомления и/или недосыпания («психофизиологические трудности») и студентам легче с ними справиться.

Позитивный «личностный компонент благополучия (В)» достоверно отрицательно коррелирует с трудностями, входящими в группы «коммуникативных трудностей» (два вида трудностей), «психофизиологических трудностей» (один вид трудностей), а также «учебных трудностей» (один вид трудностей) и «трудностей неготовности (к учению)» (один вид трудностей). При этом «личностный компонент благополучия (В)» достоверно положительно коррелирует с возможностями студентов по преодолению трудностей, входящих в группы «учебных трудностей» (один вид трудностей) и «регулятивных трудностей» (два вида трудностей). В то же время, из двух видов трудностей, входящих в группу «психофизиологических трудностей», с одним из видов («трудностями из-за сниженной познавательной активности») личностный компонент благополучия (В) коррелирует положительно, то есть студенты с такими трудностями справляются, а со вторым видом («трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий») личностный компонент благополучия коррелирует отрицательно, то есть студенты хуже справляются с такими трудностями.

Таким образом, при выраженном личностном компоненте благополучия (В) у студентов реже отмечаются трудности с ведением конспектов («учебные трудности»), трудности в межличностных отношениях с сокурсниками и во взаимоотношениях с преподавателями («коммуникативные трудности»), трудности из-за сниженной познавательной активности («психофизиологические трудности») и трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности («трудности неготовности (к учению в вузе)»). С другой стороны, им легче справиться с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), с организацией самообразования и низким уровнем самоконтроля («регулятивные трудности»), а также со сниженной познавательной активностью («психофизиологические трудности»), но сложнее справляться с большим объемом учебной работы («психофизиологические трудности»).

В таблице 4 можно увидеть, что при выраженном компоненте неблагополучия (С) у студентов отмечается наличие по одному виду трудностей из групп «регулятивных трудностей» и «коммуникативных трудностей». Выраженный компонент неблагополучия (С) связан с возникновением трудностей с организацией самообразования («регулятивные трудности»), трудностей в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности»), причем с трудностями в межличностных отношениях таким студентам справиться сложнее.

Показатель общего индекса (А+В-С) эмоционально-личностного благополучия отрицательно коррелирует с наличием «психофизиологических трудностей» (две трудности), «коммуникативных трудностей» (одна

трудность) и учебных трудностей (одна трудность). В то же время общий индекс благополучия положительно коррелирует с возможностью преодоления «коммуникативных трудностей», «учебных трудностей», «регулятивных трудностей» и «психофизиологических трудностей» (по одной трудности из каждой из названных групп).

При высоком общем индексе благополучия (А+В-С) у студентов реже возникают трудности из-за сниженной познавательной активности и переутомления («психофизиологические трудности»), ведения лекционных записей («учебные трудности»), межличностных отношений с сокурсниками («коммуникативные трудности»), а также им легче справиться с трудностями в межличностных отношениях («коммуникативные трудности»), трудностями со сниженной познавательной активностью («психофизиологические трудности»), трудностями с организацией самообразования («регулятивные трудности») и самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»).

*Корреляционные связи между академическими трудностями студентов и успеваемостью*

В таблице 5 представлены связи академических трудностей студентов с показателем успеваемости по их самоотчету за прошлые семестры.

Таблица 5

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с их успеваемостью (n=75)

НТ, ПТ	Успеваемость (самоотчеты)
НТ	Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=-0,463^{***}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=-0,260^{**}$ ). Трудности с организацией самообразования ( $r=-0,239^{**}$ ). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=-0,223^*$ ).
ПТ	Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=0,327^{***}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,284^{**}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=0,257^{**}$ ). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями ( $r=0,248^{**}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=0,217^*$ ).

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, 2. ПТ – преодоление трудностей.

2.  $^{***} r=0,385, p \leq 0,001$ ;  $^{**} r=0,306, p \leq 0,01$ ;  $^* r=0,235, p \leq 0,05$ ;  $r=0,198, p < 0,1$ .

Таблица 5 показывает, что успеваемость отрицательно коррелирует с наличием у студентов трудностей с ведением лекционных записей, конспектов и трудностей с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), а также трудностей из-за низкого уровня самоконтроля и трудностей с организацией самообразования («регулятивные трудности»).

В то же время успеваемость положительно коррелирует с возможностью преодоления трудностей с ведением лекционных записей, конспектов («учебные трудности»), трудностей из-за низкого уровня самоконтроля («регулятивные трудности»), трудностей с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания («психофизиологические трудности»), а

также двух видов трудностей, касающихся взаимоотношений с сокурсниками и с преподавателями («коммуникативные трудности»).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Мотивы учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации) в целом более тесно связаны с деятельностным аспектом учения (самоконтроль в процессе учения, самообразование, познавательная активность, работа с первоисточниками, ожидания от учебного процесса) и трудностями в реализации данного аспекта учения.

2. Для студентов с высоким уровнем выраженности мотивов учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательных, профессиональных и мотивов творческой самореализации) характерно, что они хорошо справляются с трудностями несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности, с которой столкнулись в процессе обучения в вузе.

3. У студентов с высоким уровнем выраженности мотивов учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательных, профессиональных и мотивов творческой самореализации) реже встречаются такие виды учебных, регулятивных и психофизиологических трудностей, которые связаны с самообразованием, саморегуляцией, работой с первоисточниками, сниженной познавательной активностью.

4. Учебно-познавательные мотивы «деятельностного спектра» отрицательно коррелируют с наличием трудностей планирования учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля и положительно коррелируют с преодолением трудностей из-за наличия другой, не учебной деятельности.

5. Мотив избегания, являющийся мотивом «социального спектра», положительно коррелирует не только с учебными трудностями и психофизиологическими трудностями, но и с коммуникативными трудностями, чего не было выявлено у мотивов «деятельностного спектра».

6. Мотивы «социального спектра» (мотивы избегания, мотивы престижа, коммуникативные мотивы, социальные мотивы) преимущественно коррелируют с наличием трудностей, обусловленных изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов, а также с трудностями, связанными с недостаточным уровнем базовых знаний.

7. Академические трудности различных видов более тесно связаны с показателями эмоционально-личностного благополучия студентов, чем с мотивами учения как «деятельностного», так и «социального спектра».

8. Позитивные компоненты благополучия (эмоциональный и личностный), а также общий индекс благополучия отрицательно коррелируют с академическими трудностями различных видов и положительно коррелируют с возможностями студентов справиться с этими трудностями.

9. Компонент благополучия положительно коррелирует с наличием у студентов трудностей в организации самообразования и в межличностных отношениях, тогда как с возможностью преодоления трудностей в межличностных отношениях связь отрицательная.

10. Успеваемость студентов отрицательно коррелирует с наличием отдельных учебных и регулятивных трудностей и положительно коррелирует с возможностью их преодоления, а также с возможностью преодоления психофизиологических и коммуникативных трудностей.

### *Библиографический список к главе 4*

1. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза / Г.Ю. Авдиенко // *Вестник психотерапии.* – 2007. – №24. – С. 8–14. – EDN LAIOZV
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения 16.07.2022)
3. Бисалиев Р.В. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов / Р.В. Бисалиев, О.А. Куц, И.А. Кузнецов [и др.] // *Современные наукоемкие технологии.* – 2007. – №5. – С. 82–83. – EDN ПWLKZ
4. Варганова К.Ю. Психологические особенности адаптации студентов к учебной деятельности в языковом вузе / К.Ю. Варганова // *Новые горизонты развития высшей школы.* – Москва-Пятигорск, 2003. – С. 204–208.
5. Величковская С.Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления / С.Б. Величковская // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* – №2 (796). – 2018. – С. 178–192.
6. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А. Виноградова // *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования.* – 2008. – №3. – С. 37–48.
7. Глотова Г.А. Психолого-педагогические вопросы современного образования. Глава 5 / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022 – С. 67–90.
8. Гончикова О.Н. Этнопсихологические особенности процесса адаптации студентов к обучению в вузе / О.Н. Гончикова // *Вестник Бурятского государственного университета.* – 2008. – №5. – С. 69–73. – EDN IULOTH
9. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2013. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoideyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi> (дата обращения: 03.07.21). – EDN SCEFUP
10. Долгова В.И. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете / Долгова В.И., Кондратьева О.А., Нижегородцева Е.С. // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2015. – Т. 31. – С. 66–70. – EDN UZJXVL
11. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие человека: моногр. / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2020 – 199 с.
12. Колесникова Е.И. Академическая успеваемость студентов технического вуза с различным стилем мышления / Е.И. Колесникова // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология.* – 2014. – №2 – (16). – С. 18–32. – EDN TVTAIR
13. Колмогорова Л.А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения / Л.А. Колмогорова // *Мир науки, культуры, образования.* – 2008. – №4. – С. 100–103. – EDN JUKRZD
14. Конколь М.М. Адаптация студентов-первокурсников в вузе / М.М. Конколь // *European Scientific Conference: сборник статей VII Международной научно-практической конференции.* – Ч.2 – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – С. 263–266. – EDN ZSBDWP
15. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // *Мониторинг университета.* – 2011. – №6. – С. 11–21. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11\\_2011\\_6.pdf](https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf) (дата обращения 25.07.2022 г.).
16. Николаева Е.А. Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Николаева // *Молодой ученый.* – 2015. – №3 (83). – С. 824–827. – EDN THQTRV
17. Попова Т.И. Психологические проблемы адаптации студентов к условиям вуза / Т.И. Попова // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения.* – 2007. – №2–2. – С. 53–57. – EDN IAYOFD
18. Седин В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // *Высшее образование в России.* – 2009. – №7. – С. 83–89. – EDN KUDBND
19. Тарасова Л.Е. Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза / Л.Е. Тарасова // *Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития.* – 2014. – Т. 3. – №4 (12). – С. 358–362. – EDN THULNJ

20. Халифаева О.А. Взаимосвязь стилей мышления и академической успеваемости студентов / О.А. Халифаева, Н.Ю. Коленкова, И.Ю.Тюрина [и др.] // Образование и наука. – 2020. – №7. – С. 52–76. – DOI 10.17853/1994-5639-2020-7-52-76. – EDN NACMBO
21. Чернова О.В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения / О.В. Чернова, М.В. Сячин // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – №4. – С. 65–74. – EDN LTXOVB
22. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // *Journal of College Student Development*. Vol. 40 (No 5). P. 518–529. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/220017441\\_Student\\_Involvement\\_A\\_Development\\_Theory\\_for\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education) (дата обращения 26.07.2022).
23. Fredricks J.A. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. – P. 763–782 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37) (дата обращения 26.07.2022).
24. Keyes C. L. M. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions / C. L. M. Keyes, D. Shmotkin, C. D. Ryff // *Personality and Social Psychology*. – 82(6). – P. 1007–1022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/11321311\\_Optimizing\\_Well-Being\\_The\\_Empirical\\_Encounter\\_of\\_Two\\_Traditions](https://www.researchgate.net/publication/11321311_Optimizing_Well-Being_The_Empirical_Encounter_of_Two_Traditions) (дата обращения: 09.07.2021).
25. McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for «Intel-ligence» / D.C. McClelland // *American Psychologist*. – No 28. – P.1–14 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (дата обращения 13.08.2022).
26. Steinmayr, R. (2018) School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. / R. Steinmayr, A. Heyder, C. Naumburg, J. Michels, L. Wirthwein // *Frontier in Psychology* 9:2631. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631
27. Yu L. (2018) The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement / L. Yu, D.T.L. Shek, X. Zhu // *Frontier in Psychology*. 8:2287. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02287

## ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-107455

*Ляхова Елена Георгиевна*

*Глаголев Александр Борисович*

*Душина Ирина Владимировна*

### **ЦИФРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

***Аннотация:** цель исследования заключается в разработке и научном обосновании необходимости включения в рабочую программу по иностранному языку в неязыковом вузе таких дисциплин как цифровая грамотность и безопасность, стандартизация цифрового пространства, средства шифрования, особенности Рунета и др. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование компетентного специалиста в эпоху цифровизации требует изменения содержания обучения иностранному языку. Особенно это важно при обучении иностранному языку будущих журналистов. Глава фокусируется на методике эффективного формирования новой компетенции в сфере цифровой безопасности у будущих журналистов.*

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку, цифровая грамотность, цифровая безопасность, цифровизация.*

### **DIGITAL SECURITY AS AN INTEGRAL COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY**

***Abstract:** the objective of the research consists in developing and substantiating scientifically a necessity of such disciplines as digital literacy, digital safety, digital standardization, encryption means and Runet peculiarities embedded into the process of foreign language teaching in non-linguistic universities. The results of the conducted research allow to conclude that mastering a competent specialist during digitalization era requires the changes in the foreign language teaching content. It is especially crucial to take this factor into account to teach future journalists a foreign language. The chapter focuses on the method to develop the new competency in the area of digital safety while teaching journalists a foreign language.*

***Keywords:** foreign language teaching, digital literacy, digital safety, digitalization.*

Основной стратегической задачей обучения иностранному языку специальности в неязыковом вузе является формирование, развитие и активизация знаний, умений и навыков, позволяющих будущему профессионалу полностью реализовать себя в своей деятельности. В процессе обучения иностранному языку у студентов постепенно формируется иноязычная профессиональная межкультурная компетенция, т. е. сочетание социально-значимых и профессионально важных качеств, готовность к постоянному

совершенствованию этих качеств и актуализации их на практике в контексте межкультурных контактов в профессиональных целях [1; 5–7].

Специалисты рассматривают результат развития профессиональной личности, которая владеет иностранным языком специальности, как билингвальную профессиональную личность. Формирование такой личности происходит на трех уровнях – когнитивном, личностном и деятельностном [5].

На когнитивном уровне формируются понятия, свойственные иноязычной деловой коммуникации, и их описания средствами как родного, так и иностранного языков [5; 7].

На личностном уровне профессиональной билингвальной личности происходят изменения, связанные с выявлением системы профессиональных ценностей, формирование мотивации и целей своей профессии [5; 7]. Деятельностный уровень билингвальной профессиональной личности составляет умение найти оптимальные приемы качественного и творческого выполнения всех этапов профессиональной деятельности [5; 7].

При обучении иностранному языку в вузе необходимо так же ориентироваться на эти три уровня. В процессе обучения студенты должны иметь возможность осознать свои ценностные установки, научиться решать конфликты и выбирать альтернативы, опробовать различные варианты профессионального поведения, изучить различные ролевые модели на примере узкопрофессиональных ситуаций. Другими словами, для гармоничного формирования билингвальной профессиональной личности во время обучения иностранному языку необходимо создать развивающую среду, в которой обучающийся может стремиться к своим целям и в процессе этого развивать свою компетенцию [1; 2; 7].

Содержание курса обучению иностранному языку должно соответствовать трем уровням формирования билингвальной личности, т. е. сферы и ситуации общения, темы и проблемы общения, а также, учебные стратегии такого курса должны быть представлены студентам на когнитивном, личностном и деятельностном уровнях [5].

Рассмотрим, каким образом можно сформировать билингвальную профессиональную личность, учитывая изменения, происходящие на когнитивном, личностном и деятельностном уровнях, при обучении иностранному языку будущих журналистов.

На когнитивном уровне профессионального сознания журналиста сейчас на первый план выходит тема цифровой безопасности.

Журналисты способны выполнять роль интеграторов медийной и информационной грамотности и безопасности с потребностями общества и эта тема является одной из самых актуальных и востребованных при формировании профессиональных компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [3].

Среди не менее важных тем на занятиях по иностранному языку в вузе можно назвать гендерные аспекты медийной и информационной грамотности, вопросы мониторинга и модерации деятельности СМИ с точки зрения смягчения потенциального негативного влияния на граждан, вопросы укрепления доверия к средствам массовой информации с помощью медийной грамотности и безопасности [3; 9].

Каждый преподаватель журналистики, студент факультета журналистики, журналист или профессионал в области регулирования СМИ или саморегулирования СМИ должны улучшить своё понимание и оценку медийной и информационной безопасности как стандарта в своей работе и учебе. Медийная и информационная грамотность и безопасность могут повысить качество этической журналистики, укрепить доверие граждан к СМИ и правительству и таким образом стимулировать гражданскую активность населения [3].

Медийная грамотность и безопасность призваны стать важным и практичным инструментом для журналистов, педагогов вузов, регуляторов СМИ и организаций гражданского общества в реализации своей профессиональной деятельности.

В международной практике можно познакомиться с множеством публикаций по таким темам, как распознавание дезинформации, работа с дезинформацией, выявление лжи. Например, Международный центр журналистов (ICFJ) недавно опубликовал краткое руководство по истории дезинформации, где авторы рассказывают об эволюции нынешнего кризиса дезинформации. В публикации освещаются исторические моменты от эпохи Клеопатры до Cambridge Analytica [1; 3; 5; 8].

Учебное пособие под названием *Fred Fact Doesn't Fall for Disinformation*, опубликованный Aos Fatos, бразильской платформой проверки фактов в апреле 2017 года, ясно показывает, как ложная информация может легко распространяться через цифровые СМИ [1; 3; 5; 8].

Примером последних публикаций о дезинформации является публикация ЮНЕСКО, выпущенная в 2018 г., «Журналистика, «фейковые новости» и дезинформация: справочник по журналистскому образованию и обучению». Публикация предлагает ряд способов, которыми журналисты могут бороться с дезинформацией, распознавать недостоверную информацию, в том числе посредством медийной и информационной грамотности [1; 3; 5; 8].

Большинство инструментов и руководств, разработанных для СМИ, журналистов и журналистики, сосредоточены на том, как профессионалы СМИ могут улучшить качество своего контента.

Стандартная программа по журналистике в вузе включает следующие темы: способность СМИ влиять на политику, выборы и управление в целом; вклад СМИ в культуру различных стран и роль СМИ в сохранении культурных ценностей; потенциальное негативное влияние СМИ на жизнь и благополучие граждан; нередкое злоупотребление в распространении информации и вторжение в личную жизнь граждан; медийные и технологические посредники в коммерческих целях; усилия правительства по управлению и контролю над социальными изменениями; правительственная политика по управлению социальными изменениями и контролю СМИ; централизация владения СМИ; влияние на СМИ бизнеса и др.

Однако, в рабочих программах по иностранному языку для студентов, обучающихся по направлению «Журналистика», не уделяется серьезного внимания такой теме как формирование медийной грамотности среди гражданского населения. Движение гражданской активности имеет много граней, в том числе оно обладает огромным потенциалом для стимулирования межрелигиозного диалога, межкультурного диалога, развития социальной

инклюзии, терпимости, мирного устойчивого развития в целом. Развитие медийной грамотности среди населения позволяет гражданам понять необходимость свободы СМИ, сформировать адекватное отношение к средствам массовой информации и к способам защиты конфиденциальности и т. д. Медийная грамотность может выступать в качестве альтернативы государственному регулированию и цензуре, но для этого необходимо формировать её и среди журналистов, и среди населения [1, 3, 5, 8].

Для этого в рабочие программы по журналистике необходимо включить следующие темы.

1. Продвижение информационной грамотности и безопасности среди населения, с помощью чего СМИ и ассоциации журналистов получают возможность саморегуляции вместо государственного регулирования, основанного на определенных стандартах, таких как пригодность определенного контента для детей, реклама и т. д. Активный диалог СМИ с гражданами может эффективно решить эти вопросы.

2. Разработка редакционной политики, соответствующей информационной грамотности и безопасности.

3. Как можно добиться прозрачности в отношении редакционной политики информационных ограничений.

4. Методы и программы, разрабатываемые журналистами для граждан с целью объяснить им, как создаются новости и другой медиаконтент.

5. Развитие медиа-партнерства с гражданским обществом.

6. Как лучше освещать в СМИ вопросы и проблемы, представляющие интерес для общественности.

7. Формирование прозрачности СМИ в отношении их собственников и характера их взаимоотношений со спонсорами и рекламодателями.

8. Интеграция информационной грамотности и безопасности в журналистскую практику.

9. Мониторинг и модерация сообщений СМИ для снижения потенциального негативного воздействия на граждан [6, 7, 9].

Случаи, когда некачественная журналистика и необоснованный контент в Интернете приводят к манипулированию сообщениями СМИ и, таким образом, к манипулированию людьми, встречаются довольно часто. ЮНЕСКО заявляет по этому поводу, что профессиональная и этичная журналистика является более эффективным и устойчивым способом защиты граждан, чем цензура. Граждане, владеющие информационной грамотностью, смогут прибегнуть к самозащите, распознав вредоносные сообщения [9].

Журналистское образование призвано повышать гражданское сознание среди журналистов, которые должны разбираться в том, что поможет им предугадать реакцию граждан на определенные сообщения, принять необходимые меры, чтобы управлять этими реакциями и документировать процесс.

Установление редакционной политики в организациях средств массовой информации является проверенным механизмом контроля того, что транслируется или публикуется. Однако, скорость, с которой должны выходить публикации, иногда приводит к снижению контроля качества.

Некоторые исследователи предлагают решить эту проблему введением трехуровневой защиты, обеспечивающей баланс актуальности информации, этической защиты и правдивости сообщения. С этой целью, помимо обучения журналистов стандартным принципам журналистики

таким как правдивость, точность, актуальность, своевременность, сбалансированность, справедливость и беспристрастность, независимость и т. д., журналистское образование также должно выдвигать на передний план формирование компетенций, помогающих журналисту лучше модерировать и мониторить сообщения СМИ в интересах граждан. Среди них можно выделить следующие:

- психологическая грамотность в области когнитивного познания действительности, т. е. журналист должен знать, как человек усваивает информацию и уметь правильно представить аудитории свое сообщение;
- эмоциональная грамотность в области продвижения информации среди населения, т. е. журналист должен знать, как граждане реагируют на определенную информацию и уметь стимулировать критическое мышление у аудитории, продвигая свои сообщения;
- умение использовать онлайн инструменты и платформы для поддержания обратной связи с населением, обработки и оценивания отзывов и откликов, и обнародования выводов для этически-корректного воздействия на аудиторию.

Успешное формирование таких компетенций будущего журналиста должно помочь ему ориентироваться в современном информационном поле со всеми его преимуществами и недостатками и стать компетентным гидом в сфере информационной грамотности и, как следствие, информационной безопасности для граждан [1; 3; 5].

Первые попытки зафиксировать некоторые правила, ведущие к урегулированию наиболее важных составляющих информационного поля с точки зрения правового общества уже сделаны многими странами. Например, страны-члены ЮНЕСКО предлагают следовать следующим законам [1; 3; 5]:

- общество должно критически использовать и осмысливать различные источники информации, такие как библиотеки, СМИ, Интернет. При этом все источники информации считаются равными по статусу, что позволяет избежать доминирования той или иной информации и поощряет поиск альтернативных источников информации;
- каждый гражданин является одновременно потребителем и создателем информации. В условиях современных интернет-технологий каждый человек становится автором, соавтором и распространителем информации, что ведет к необходимости считать обязанностью каждого человека быть информационно-грамотным для того, чтобы избежать нарушения им информационной безопасности других граждан, с одной стороны, и не стать самому жертвой, с другой стороны. Правительства должны обеспечить равный доступ к информационным инструментам для всех граждан, внеся соответствующие изменения в своё законодательство;
- гражданам необходимо объяснять, что любая информация, несущая какое-то знание, не всегда бывает нейтральна, независима или беспристрастна. Это явление не обязательно связано с манипуляцией, так как даже просто подбирая и сортируя факты, выбирая, что первично, а что вторично, мы уже влияем на информационный продукт. Это процесс, с помощью которого люди описывают мир со своей точки зрения;
- каждый гражданин имеет право и должен иметь возможность получать новую информацию и знания, даже если он не выражает это желание. Это принцип уже закреплен законом во многих странах, но, в связи с

бурным развитием интернет-технологий это право стало более размытым. Важно, чтобы это право на информацию и на общение с другими людьми, которое изменилось в связи с развитием новых технологий, не нарушалось при переходе на электронный формат обмена информацией;

– информационная безопасность зависит от медийной и информационной грамотности, которая формируется в результате приобретения знаний, формирования навыков и длительного опыта использования, создания и передачи информации, начиная с дошкольного возраста и в течение всей жизни [1; 3; 5]. Информация сегодня окружает и сопровождает каждого гражданина везде и всегда. Если принять во внимание все медиаресурсы, находящиеся в каждом доме и в каждой семье, то станет очевидным, что формирование медиа-информационной грамотности сегодня обусловлено такой же первичной потребностью как необходимость пищи, личной гигиены и т. д.

#### *Стандартизация информационной безопасности*

С точки зрения когнитивного наполнения содержания курса обучения иностранному языку будущих журналистов в последнее время на передний план выходит тема стандартизации информационной безопасности.

Стандарты определяют систему управления экономикой страны, способствуя повышению эффективности производства, своевременному внедрению инновационных технологий и поддержанию общественного блага. Развитие цифровых технологий приводит к созданию новых бизнес-моделей, которые должны вписаться в традиционные нормы и законы общества [1; 3; 5]. Правила, регулирующие цифровые подходы, должны быть более гибкими и использовать экспериментальные варианты, упреждающие подходы и ориентация на активное международное сотрудничество.

Среди множества появившихся в последнее время цифровых инноваций выделяются следующие семь основных направлений: искусственный интеллект, «большие данные», блокчейн/технология распределенных ресурсов, Интернет вещей, робототехника, 3D-печать, автономные транспортные средства. Эти направления обладают различным влиянием на общество и различной скоростью развития, поэтому стандартизация призвана гармонизировать их преимущества с потребностями потребителей, обеспечив формирование понимания, каким образом использовать эти технологии; какие риски необходимо предотвратить при их распространении; каким образом получить кумулятивный эффект от их использования и как эффективно приспособить этот инновационный продукт к уже существующим технологиям [1; 3; 5].

Обучение будущих журналистов, направленное на формирование новых профессиональных компетенций, составляющих информационную грамотность как самих специалистов, так и их способность обучать граждан информационной безопасности, происходит в период бурного развития инновационных технологий с одной стороны и противоречивой политической обстановки с другой стороны.

Разработка и внедрение новых подходов к обучению в этих условиях невозможны без стандартизации в сфере информационной безопасности. Сейчас в мире существуют следующие организации, занимающиеся этими вопросами на национальном и международном уровнях: Госстандарт России, Американский национальный институт стандартов (специализируется на

языках программирования и интерфейсах, сетевых протоколах, передачи и шифровании данных), Европейская ассоциация производителей компьютеров (стандартизация в области информационных и вычислительных систем), Международная организация по стандартизации с огромным набором созданных и создаваемых стандартов, Международная электротехническая комиссия (занимающаяся стандартами в области электротехники и электроники), Институт инженеров по электротехнике и радиоэлектронике (стандарты по программным и инженерным системам и сетевые стандарты), Национальный институт стандартов и технологий США и др [1; 3; 5].

Проанализировав такое многообразие организаций, которые активно разрабатывают стандарты для общего информационного пространства современности и будущего, можно сделать следующие выводы: 1. рабочий язык почти во всех перечисленных организациях – английский; 2. будущие специалисты нашей страны должны уметь сотрудничать с представителями данных организаций и быть в курсе тех инноваций, которые они предлагают. Следовательно, в рабочую программу по профессиональному английскому языку в неязыковом вузе необходимо ввести тему стандартизации информационного пространства в контексте возможного влияния на решения международных организаций в этой сфере.

Классификация цифровых стандартов довольно сложная. Согласно исследованиям, их можно разделить на две большие категории:

- стандарты уровня и статуса, связанные с цифровизацией экономики (т. е. цифровая трансформация);
- стандарты по отдельным цифровым технологиям.

Наиболее востребованные стандарты в современной цифровой экономике – это стандарты на:

- цифровые шины и интерфейсы (PCI, USB и др.);
  - способы кодирования и сжатия, форматы цифровых аудио-материалов и видеоматериалов (MPEG ISO, MP3 и др.);
  - на шифрование данных, т. е. криптографические стандарты (AES и др.);
  - на языки программирования (ANSI C, ANSI Fortran и др.);
  - на построение компьютерных и коммуникационных сетей и сетевые протоколы (HTTP и др.);
  - на технологии цифровой мобильной сотовой связи (GPRS, EDGE и др.);
  - цифровой транкинговой радиосвязи (TETRA, APCO 25 и др.);
  - военное оборудование MIL STD;
  - цифровое телевидение и телевидение высокой четкости (ЦТВ, ТВЧ)
- [1; 3; 5].

Каждое из вышеперечисленных направлений так или иначе связано с повседневной работой современного журналиста. В рабочих программах по профессиональному иностранному языку по направлению журналистики современные технологии освещаются с точки зрения возможности их использования при поиске или передачи информации, теперь же для будущего журналиста возникает необходимость изучать способы и методы безопасного использования цифровых технологий.

При составлении стандартов по инновационным технологиям специалисты используют следующие принципы:

– достоверность, прозрачность, необходимость информировать потребителей как о достоинствах, так и о возможных недостатках и угрозах, возникающих наряду с преимуществами;

– всеохватность. Инновационные ресурсы распределены неравномерно, что приводит к нарушению прав тех людей, которым они не доступны;

– устойчивость. Этот принцип, предусматривающий такое внедрение и распространение новшеств, которое будет способствовать развитию людей, планеты, процветанию и миру.;

– совместимость. Внедрение инноваций стремительно меняет характер производства, какие-то профессии становятся ненужными, в то же время появляются новые рабочие места и стандарты должны стать регулятором, который обеспечит плавный переход на новые технологии, заранее перераспределяя кадры;

– надежность и безопасность. Этот принцип вытекает из предыдущих и связан с физической, психологической и цифровой безопасностью общества в целом и отдельных потребителей;

– конфиденциальность данных. Этот принцип отстаивает право людей на личную жизнь, которое необходимо соблюдать и в условиях цифрового изменения общества;

– принцип международного сотрудничества утверждает, что все вышеперечисленные принципы возможно соблюсти только в условиях максимальной открытости и прозрачности сотрудничества между странами всего мира, так как решение проблемы цифрового изменения общества лежит на глобальном уровне.

Активное развитие цифровой экономики продолжается, с чем связана потребность в новых стандартах и технологиях, которые будут регламентировать использование искусственного интеллекта, интернета вещей, умных домов и городов, аддитивного производства и т. д. Большинство современных стандартов относящихся к цифровым технологиям написаны на английском языке, что ставит перед будущими специалистами задачу грамотного и своевременного перевода необходимых документов на русский язык. Работа с современными технологиями в России требует внедрения действующих международных стандартов так же, как и активного участия российских специалистов в международных организациях по стандартизации и создания новых стандартов с учетом специфики нашей страны. Без этого невозможно регулировать качество услуг в сфере информационных технологий и расширения цифрового бизнеса [1; 3; 5].

#### *Средства шифрования*

Обсуждая необходимость повышения цифровой безопасности, нельзя не сказать о том, что первостепенной задачей этой сферы деятельности является защита конфиденциальности каждого гражданина, использующего цифровые технологии.

Защита данных от прочтения их лицами, для которых эта информация не предполагалась, называется криптографией (от греческого *κρυπτός* – скрытый и *γράφω* – писать). Для современного журналиста, выступающего в качестве носителя знаний о цифровой безопасности, и просвещающего население по вопросам безопасного получения и распространения

информации, оказывается не лишним знать криптологию, т. е. науку о шифровании и дешифровании.

Согласно анализу состояния дел на сегодняшний день, шифрование данных можно разделить на две большие группы методов обработки – полное шифрование диска и шифрование отдельных папок и файлов. Эти группы составляют наиболее надежный способ защиты данных и пользуются максимальным спросом. Обычно, организации, заказывающие такие услуги, сочетают оба способа, так как они предназначены для решения различных частных задач сохранения конфиденциальности. В ближайшее десятилетие планируется увеличение спроса на защиту данных в корпоративном секторе экономики. По оценкам экспертов, объем рынка шифрования возрастет более чем на 50%.

Представители Комитета по правам человека при ООН заявили, что основой цифровой безопасности является сохранение анонимности и связанные с этим возможности шифрования в цифровых коммуникациях. Грамотная и надежная защита данных в интернете позволяет поддержать право пользователей на свободу мнений и их выражение.

Обнаружено, что если государство ограничивает доступ к шифрованию данных, то от этого страдают его граждане, права которых нарушаются. В эпоху цифровизации конфиденциальность и безопасность неразрывно связаны с шифрованием и анонимностью информации, с возможностью граждан осуществлять права на свободу мнений и свободно выражать свои идеи. В свою очередь, из обеспечения этого права вытекает осуществление других прав, таких как имущественные права, право на свободу ассоциаций и собраний, неприкосновенность частной жизни и физическая неприкосновенность граждан, право на жизнь [1; 3; 5].

Журналисты всегда стояли на страже этих священных прав каждого человека в гражданском обществе, отстаивали их, описывая случаи их нарушения, проводя журналистские расследования, чтобы общество могло воздействовать на их нарушителей. В цифровую эпоху для продолжения миссии журналиста как защитника основных общественных устоев, специалисты в этой сфере обязаны знать особенности различных методов шифрования данных и уметь объяснить гражданину, для чего они необходимы и как их использовать.

Так, например, Рунет использует меньше зашифрованных данных по сравнению с глобальной сетью, но в последнее время количество доменов с SSL-сертификатами резко выросло, а в будущем, по отзывам аналитиков, зашифрованный трафик может достигнуть 95%.

В то же время во всем мире наблюдается противоположная тенденция отслеживания трафика в реальном времени, что противоречит самой идее конфиденциальности данных, но необходимо в определенных ситуациях для поиска нарушителей, представляющих угрозу безопасности. С целью повышения информационной безопасности в России создан реестр трансграничных линий связи для того, чтобы фиксировать трансграничные переходы трафика [1; 3; 5].

Компетентный журналист призван проанализировать каждый противоречивый, касающийся информационной безопасности случай и представить его общественности в максимально прозрачном и понятном виде.

*Рунет*

Еще одна животрепещущая тема, которая должна быть освещена в рабочей программе по профессиональному иностранному языку для журналистов, это развитие и организация работы суверенного Рунета, являющегося российским сегментом интернета. На поддержку его эксплуатации и гарантийное обслуживание установленного оборудования предусмотрено выделить 15% от суммы в 31 млрд. рублей, создание и развитие программно-аппаратного комплекса и расширение каналов связи требует до 35% от этой суммы. Основная же сумма, около 20 млрд. рублей, должна быть потрачена на информационную безопасность проекта, т. е. на технические средства противодействия угрозам. Кроме того, был принят закон о штрафах за нарушение правил установки и использования оборудования, необходимого для противодействия угрозам устойчивости российского интернета. Предусмотрена и ответственность за нарушение владельцем информационного ресурса основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан РФ, в том числе на свободу массовой информации [1; 3; 5].

Для формирования журналистской компетентности в сфере информационной безопасности необходимо дать студентам возможность почувствовать себя ответственными за общественную информационную безопасность. С этой целью целесообразно включение в рабочую программу учебной деловой игры для магистров-журналистов «Мой Рунет», в которой они обсуждают уже принятые законы по обеспечению информационной безопасности российского интернета и предлагают свои законы и правила Рунета.

#### *Контроль или анонимность в интернете*

Специалисты и эксперты по информационной безопасности обсуждают масштабы распространения сети и ее влияния на человечество, которые достигли такого масштаба, что дальнейшее ее развитие без регулирования представляет собой реальную угрозу. В то же время, очевидно, что мониторинг деятельности пользователей ограничивает их конституционные права и свободы [1; 3; 5].

В США создана программа «Свобода интернета», которая направлена на комплексную поддержку общества и продвижение свободного потока информации и состоит из четырех направлений.

1. Направление, посвященное технологиям, предлагает различные способы использования современных технологий Интернета и разрабатывает методы противодействия цензуре.

2. Направление, изучающее цифровую безопасность, способствует развитию цифровой безопасности в обществах с репрессивным подходом к Интернету.

3. Следующее направление «Политика и защита прав» разрабатывает правозащитные меры, противодействующие ограничительным законам в сфере интернет-регулирования.

4. Направление «Прикладные исследования» сфокусировано на повышение пользы программы «Свобода интернета» во всем мире, привлекая организации, желающих участвовать в этой программе на глобальном или на региональном уровнях. Участникам программы предлагаются гранты до 3 млн. долларов [1; 3; 5].

В рамках подобной программы возможно совместить разумный контроль с осуществлением прав и свобод граждан.

В целях формирования журналистской компетенции в сфере информационной безопасности у будущих журналистов мы предлагаем включить в рабочую программу по английскому языку учебную деловую игру «Контроль или анонимность. Совместить несовместимое». В рамках этой игры студенты разрабатывают программу, аналогичную американской «Свобода интернета», которая помогает осуществлять мягкий контроль цифровой информации и, в тоже время, позволяет пользователям изучать и распространять информацию без нарушения их прав и свобод.

*Дети и вредоносное влияние онлайн-контента*

Говоря о контроле в интернете, нельзя не согласиться с необходимостью усилить меры по защите детей от опасной информации. Правозащитники пытаются оградить детей не только от прямо запрещенного контента, но и от информации, которая формально не запрещена, но в определенных случаях может быть вредна для несовершеннолетних. Например, в России существуют законы, защищающие детей от такой запрещенной информации как детская порнография, материалы об изготовлении наркотиков и др. Кроме того, этот запрет действует и в отношении вредного контента, к которому относятся насилие, нецензурная брань, жестокость и др.

Российский закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» требует от социальных сетей блокировать социально опасный контент сразу после его выявления и ежегодно отчитываться о результатах самоконтроля своей сети [9].

Если пользователь находит вредоносную информацию, он может сообщить об этом с помощью специального приложения через официальный сайт Роскомнадзора, после чего происходит проверка, и по результатам суда противоправные материалы блокируются [9].

Законопроекты Ирландии и Великобритании контролируют помимо незаконного контента, информацию, которая оказывает значительное психологическое и физическое воздействие на детей, к которой относятся сообщения о суициде, легальная порнография, демонстрация самоповреждений. Онлайн-платформы обязаны контролировать количество пользователей, которые прочтут этот материал и скорость его распространения.

ЕС полагает, что поставщики цифровых услуг должны фильтровать незаконную и нежелательную информацию. В создающемся Законе о цифровых услугах указано, что порталы должны предоставить пользователям возможность подать и оспорить жалобу на вредоносный контент, с последующей отчетностью о результатах [8; 9].

В Италии с 2017 года сайты удаляют незаконные материалы по требованию родителей или несовершеннолетних старше 14 лет в течение 2 суток.

В Индии публикация материалов с пометкой «только для взрослых» приводит к необходимости провести проверку возраста потребителя.

В Китае для защиты информационной безопасности детей ввели закон, который требует подтверждение личности пользователя в онлайн-видеоиграх. Если ребенок младше возрастной категории, указанной в игре, он не сможет играть в неё. Подтверждение возраста происходит на государственном уровне [9].

*Учебные деловые игры, имитирующие деятельность журналиста в сфере цифровой безопасности, как инструмент формирования билингвальной профессиональной личности будущего журналиста*

Процесс профессионального становления неразрывно связан с разрешением противоречия, возникающего между характерными свойствами личности и теми качествами, которые требует от человека его профессия. Движущей силой для возникновения необходимых изменений в личности обучающегося становится ориентация учебного процесса на его профессиональное развитие, которое формирует обобщенные способы решения профессиональных задач.

В практике обучения инструментом, позволяющим этого добиться, являются учебные деловые игры. Учебная деловая игра по иностранному языку представляет собой комплексное учебное мероприятие, включающее разнообразные задания и все виды речевой деятельности, имитирующее профессиональную ситуацию общения, в которой студенты в процессе совместной деятельности решают поставленные перед ними задачи. Каждый участник такого обучения получает возможность проявить свои творческие, лидерские, командные способности. Элемент соревнования усиливает учебную мотивацию студентов. При обучении иностранному языку в процессе деловой игры обучающиеся погружаются в языковую среду, так как общаются только на изучаемом иностранном языке. Учебные деловые игры требуют значительных временных затрат от преподавателя на их подготовку, но, в то же время, этот вид учебной работы является незаменимым, когда понимание темы требует от обучающихся практического участия [2; 4; 7].

Для будущих журналистов мы разработали целую серию учебных деловых игр, которые позволяют проработать тему цифровой безопасности на деятельностном уровне, способствуя эффективному формированию иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции студентов. Приведем здесь пример такой игры.

#### *Деловая учебная игра «Счастлирое цифровое детство»*

Вопрос о том, какие угрозы существуют в современном цифровом мире для детей и каким образом журналист может повлиять на создание безопасной цифровой среды для детей был поднят во время учебной деловой игры «Счастлирое цифровое детство», проходившей в МГЛУ с магистрами 1 курса, обучающимися по направлению Журналистика.

#### *Сценарий игры*

Участники игры делятся на две команды: команда родителей и команда журналистов. Команда родителей ищет в интернете англоязычную информацию о всех возможных цифровых угрозах, с которыми сталкиваются дети. Команда журналистов собирает англоязычную информацию о том, как можно обезопасить детей и ответить на цифровые угрозы. После сбора информации участники игры проводят пресс-конференцию, на которой выступают родители, а журналисты комментируют их выступления и предлагают свои решения проблемы цифровой безопасности детей.

*Список цифровых угроз, составленный командой родителей (перевод на русский язык)*

1. Подключение к сети и работу в диалоговом режиме трудно контролировать. Дети могут познакомиться с вредоносной информацией,

последствия такого знакомства могут быть самые негативные. Среди которых – киберзапугивание, нелегальная информация на порно- и игровых сайтах, жестокое обращение, эксплуатация и торговля детьми и др.

2. Пока дети используют подключенные устройства для игры или общения в Интернете, эти устройства собирают о них информацию, которая в дальнейшем может попасть к нечистым на руку людям.

3. Сложно соблюсти правильный баланс между предоставлением ребенку возможности для самостоятельного освоения мира и развития и тщательным контролем.

4. Интернет усиливает психологические проблемы неблагополучных детей. В то же время, испытывающий трудности в общении ребенок может получить в интернете поддержку и найти друзей.

5. Родители вынуждены приобретать дорогостоящие устройства, чтобы их дети могли идти в ногу со временем.

6. Вопрос о том, какое количество времени ребенок может проводить у экрана, до сих пор не решен, что приводит к тому, что многие дети все время постоянно применяют цифровые технологии.

7. Дальнейшее развитие цифровых технологий только усилит пропасть между благополучными и маргинализированными детьми, которые, с одной стороны лишены возможности иметь современные дорогостоящие цифровые устройства, а, с другой стороны, больше подвержены вероятности причинения вреда в сети [5; 8; 9].

*List of digital threats compiled by the team of parents*

1. Network connection and online operation are difficult to control. Children can get acquainted with harmful information; the consequences of such acquaintance can be the most negative. Among them are cyberbullying, illegal information on porn and gaming sites, abuse, exploitation and trafficking of children, etc.

2. While children use connected devices to play games or communicate on the Internet, these devices collect information about them, which can later fall into the hands of dishonest people.

3. It is difficult to strike the right balance between giving the child the opportunity to independently explore the world to develop their personalities and careful control.

4. The Internet amplifies the psychological problems of disadvantaged children. At the same time, a child with difficulties in communication can get support on the Internet and find friends.

5. Parents are forced to purchase expensive devices so that their children can keep up with the times.

6. The question of how much time a child can spend in front of the screen is still unresolved, which leads to the fact that many children constantly use digital technologies all the time.

7. Further development of digital technologies will only widen the gap between well-to-do and marginalized children, who, on the one hand, are deprived of the opportunity to have modern expensive digital devices, and, on the other hand, are more likely to be harmed online.

*Меры, предложенные журналистами по созданию безопасной цифровой среды для детей (перевод на русский язык)*

1. Обеспечить всем детям доступ по умеренной стоимости к онлайн-ресурсам. Так как это обеспечит им равенство возможностей в обучении, поиске работы, общении.

Для этого необходимо: – снижать стоимость подключения к сети во всех регионах мира; – обеспечивать общественные точки доступа к сети в неблагополучных регионах; – заниматься созданием полезного развивающего контента на языке ребенка; – воздействовать на обеспечение равного доступа для всех граждан, на муниципальных и общинных уровнях; – предоставлять доступ детям беженцам и мигрантам.

2. Обеспечить защиту детей от цифровых угроз. Для этого: – предоставлять информацию о вредоносных сайтах правозащитным органам; – борьба с сексуальной эксплуатацией детей в интернете (например, присоединившись к деятельности Глобального Альянса «WePROTECT»); – обеспечить защиту детей в соответствии с их возрастом; – помогать людям, способным поддерживать детей, например, формировать у родителей навыки позитивного посредничества вместо политики запретов.

3. Каждый производитель цифрового контента должен обеспечивать конфиденциальность личных данных детей, не позволять их использование в целях рекламы и в других целях. Для этого: – школы и другие детские организации, которые обладают банком информации о детях должны предпринимать меры по обеспечению неприкосновенности этих данных; – все компании, производящие цифровой контент для детей должны обеспечить неприкосновенность данных и, в случае нарушения этого принципа, прямо и понятно сообщать об этом ребенку или его родителям; – запретить требовать ввод личных данных от ребенка с целью рекламы, установив жесткие этические протоколы; – повысить степень конфиденциальности при шифровании данных детей и расшифровывать их только в целях защиты ребенка специальными органами правопорядка.

4. Объяснять и обучать детей мерам предосторожности при работе в сети, формируя у них цифровую грамотность. Для этого: – включить в учебные планы школы дисциплину по цифровой грамотности; – использовать при обучении детей только зарекомендовавшие себя как безопасные методы обучения онлайн; – организовать специальные центры профессиональной подготовки, в которых дети из неблагополучных семей смогут получить цифровое образование и научиться цифровой грамотности; – развивать соответствующие навыки и умения у преподавателей, регулярно проводя повышающие квалификации; – создать доступные для всех детей онлайн библиотеки; – дети должны понимать, что при совместном использовании контента в соц. сетях информация перестает быть конфиденциальной и учиться не подвергать риску себя и своих собеседников; – дети должны уметь настраивать параметры конфиденциальности при работе онлайн; – необходимо прививать детям привычки психологически грамотного общения в сети, они должны понимать, что общаться лучше, проявляя эмпатию, сочувствие и не вступая в конфликты; – взрослые люди, особенно родители, должны представлять собой модель корректного и безопасного поведения в сети.

5. Частный сектор цифровой экономики должен повысить свою ответственность за информацию, которая поступает к ним от детей. Для этого: – необходимо предотвращать появление вредоносного материала, особенно, связанного с насилием над детьми; – предоставлять детям

доступ к образовательному, образовательно-развлекательному контенту без дискриминации; – разработчики цифрового контента должны следовать принципу проектной безопасности, ориентируясь на этические стандарты; – специально для родителей необходимо предлагать набор простых и эффективных инструментов безопасности, с помощью которых они могут создать для своих детей комфортную виртуальную среду.

6. Стандарты и правила, которые сейчас разрабатываются для цифровой индустрии направлены на взрослого потребителя, хотя дети составляют треть пользователей Интернета. При разработке стандартов необходимо учитывать прежде всего интересы безопасности детей, от благополучия которых зависит будущее нашего общества. Для этого: – необходимо изучить потребности и интересы детей в цифровом контенте и стимулировать их высказываться по этим вопросам; – выявлять случаи нарушения потребностей детей в доступе к Интернету и устранять их; – включить в национальную политику вопросы, связанные с созданием комфортной и безопасной цифровой среды для детей как важнейшие вопросы, влияющие на будущее всего общества.

*Measures proposed by the journalists to create a safe digital environment for children*

1. Provide all children with affordable access to online resources since this will provide them with equal opportunities in training, job search, communication.

To do this, it is necessary – to reduce the cost of connecting to the network in all regions of the world; – provide public access points to the network in disadvantaged regions; – engage in the creation of useful educational content in the language of the child; – influence the provision of equal access for all citizens, at the municipal and community levels; – provide access to refugee and migrant children; -

2. Protect children from digital threats. For this: provide information about malicious sites to human rights bodies; – combating the sexual exploitation of children on the Internet (for example, by joining the activities of the Global Alliance «WePROTECT»); – ensure the protection of children in accordance with their age; – help people who are able to support children, for example, to form parents' skills in positive mediation instead of a prohibition policy.

3. Each producer of digital content must ensure the confidentiality of children's personal data, not allow their use for advertising and other purposes. For this: schools and other children's organizations that have a bank of information about children should take measures to ensure the inviolability of these data; – all companies producing digital content for children must ensure the integrity of data and, in case of violation of this principle, directly and clearly inform the child or his parents about this; – prohibit requiring the input of personal data from a child for the purpose of advertising by establishing strict ethical protocols; – increase the degree of confidentiality when encrypting children's data and decrypt them only for the protection of the child by special law enforcement agencies.

4. Explain and educate children about safety precautions when working online, developing their digital literacy. For this: include the discipline of digital literacy in the school curricula; – use only proven safe online learning methods when teaching children; – organize special vocational training centers where children from disadvantaged families can receive digital education and learn digital literacy; – to develop the relevant skills and abilities of teachers,

regularly conducting advanced training; – create online libraries accessible to all children; – children should understand that when sharing content on social networks, information ceases to be confidential and learn not to put yourself and your interlocutors at risk; – children should be able to adjust privacy settings when working online; – it is necessary to instill in children the habits of psychologically competent communication on the network, they must understand that it is better to communicate, showing empathy, sympathy and not entering into conflicts; – adults, especially parents, should be a model of correct and safe online behavior.

5. The private sector of the digital economy should increase its responsibility for the information that comes to them from children. For this: it is necessary to prevent the appearance of harmful material, especially related to violence against children; – provide children with access to educational, educational and entertainment content without discrimination; – developers of digital content should follow the principle of design safety, focusing on ethical standards; – especially for parents, it is necessary to offer a set of simple and effective security tools with which they can create a comfortable virtual environment for their children.

6. The standards and regulations that are currently being developed for the digital industry are aimed at the adult consumer, although children make up a third of Internet users. When developing standards, it is necessary to take into account, first of all, the interests of the safety of children, on whose well-being the future of our society depends. For this: it is necessary to study the needs and interests of children in digital content and encourage them to speak out on these issues; – identify cases of violation of the needs of children in access to the Internet and eliminate them; – include in the national policy issues related to the creation of a comfortable and safe digital environment for children as the most important issues affecting the future of the whole society.

По результатам проведения пресс-конференции были сделаны следующие выводы.

Не надо ограничивать ребенка в использовании цифровых технологий, но необходимо более внимательно относиться к ребенку и обучать его цифровой гигиене (использованию цифровых устройств без нанесения вреда своему здоровью). Ребенок должен уметь пользоваться устройствами, находясь в комфортной позе, делать перерывы, не пользоваться устройствами во время важных действий, например, переходя через дорогу. Родители должны регулярно отслеживать, каким контентом пользуется ребенок и формировать у него умение узнавать вредоносную информацию и избегать её.

Необходимо более тщательно исследовать влияние цифровых устройств на детей различных возрастных и социальных групп.

#### *Вывод*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что актуальная рабочая программа по иностранному языку для журналистов должна включать в себя такие дисциплины как информационная грамотность и цифровая безопасность, которые целесообразно преподавать с целью сформировать новую компетенцию у будущих журналистов, призванных не только обеспечить собственную безопасность в цифровой среде и безопасность тех средств массовой информации, на которые они работают, но и сформировать и поддерживать информационную безопасность всего социума. При этом необходимо уделить

особое внимание изучению стандартов цифровой безопасности, в дальнейшей разработке которых будущие журналисты смогут принять активное участие. Для повышения эффективности формирования компетенций, связанной со знанием цифровой безопасности на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, предпочтительно обратиться к обучающим деловым играм, примеры которых приведены в статье.

### *Библиографический список к главе 5*

1. Блохина Н.Ю. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / Н.Ю. Блохина, Г.А. Кобелева. – Киров, 2020. – 70 с.
2. Кириленко В.П. Развитие медиабизнеса в условиях глобальной цифровизации / В.П. Кириленко, Е.Ю. Колобова // Управленческое консультирование. – 2021. – №2. – С. 127–142. – DOI 10.22394/1726-1139-2021-2-127-142. – EDN KCXPK
3. Ляхова Е.Г. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе как процесс формирования билингвальной картины мира в рамках компетентного и контекстного подходов / Е.Г. Ляхова // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4., №1. – С. 41–45. – EDN PAPIWO
4. Организация объединённых наций по промышленному развитию. Стандарты и цифровая информация. Эффективное управление в цифровую эпоху. ЮНИДО, 2021. – 17 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://hub.unido.org/sites/default/files/publications/V2\\_RUSSIAN\\_Standard\\_digital\\_transformation\\_ONLINE\\_FINAL.pdf](https://hub.unido.org/sites/default/files/publications/V2_RUSSIAN_Standard_digital_transformation_ONLINE_FINAL.pdf) (дата обращения: 07.07.2023).
5. Сагитова Р.Р. Веб-квест технологии в обучении иностранным языкам / Р.Р. Сагитова, А. Гайнуллина // Казанский вестник молодых ученых. – 2019. – №5 (13) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-tehnologii-v-obucheniinostrannym-yazykam/viewer> (дата обращения: 02.07.2023).
6. Храпов С.А. Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды / С.А. Храпов, С.В. Баева // Вопросы философии. – 2021. – №4. – С. 17–26. DOI 10.21146/0042-8744-2021-4-17-26. EDN BQFETT
7. Цацкина Е.П. О лингвистической подготовке кадров по информационной безопасности на этапе перехода к цифровой экономике / Е.П. Цацкина, Н.Ю. Мороз, Е.Г. Ляхова // Обзор педагогических исследований. – Т. 3., №6. – С. 162–167.
8. Чевтаева Н.Г. Цифровизация в коммуникации участников образовательного процесса / Н.Г. Чевтаева // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. – Т. 1. – С. 374–378. – EDN PKERAJ
9. ЮНИСЕФ. Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире. – С. 40 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.unicef.org> (дата обращения: 02.07.2023).

## ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-107406

*Сидорова Лидия Владимировна  
Саланкова Светлана Евгеньевна  
Серкова Евгения Ивановна  
Муева Ангелина Викторовна*

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ  
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЕ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Аннотация:** в главе монографии раскрывается, как в условиях цифровой трансформации системы образования реализуются современные технологии обучения. Раскрываются вопросы, как можно эффективно организовать обучение через использование так называемого смешанного обучения (на основе рациональной интеграции достоинств, возможностей очного и дистанционного форматов обучения). Рассматривается эволюция смешанного обучения, его трактовки; дается авторское определение смешанного обучения как образовательной синергетической технологии с выделением её особенностей. Раскрывается опыт реализации смешанного обучения в Брянском и Калмыцком госуниверситетах (БГУ и КалмГУ), в том числе, с использованием электронных систем обучения на платформе LMS Moodle (ЭСО БГУ и СДО «ЛОТОС» КалмГУ) и его соотнесение со сложившимися моделями смешанного обучения. В условиях смешанного обучения рассматриваются вопросы развития познавательной самостоятельности студентов педагогических направлений подготовки, приводятся результаты педагогического эксперимента, формулируются выводы.*

***Ключевые слова:** смешанное обучение, цифровизация, познавательная самостоятельность, электронная система обучения, ЭСО, познавательная самостоятельность, саморазвитие.*

**THEORY AND PRACTICE OF MIXED LEARNING IN THE ERA  
OF DIGITALIZATION AND THE DEVELOPMENT  
OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS**

***Abstract:** the chapter of the monograph reveals how modern learning technologies are implemented in the conditions of digital transformation of the education system. The questions of how it is possible to effectively organize training through the use of so-called blended learning (based on the rational integration of the advantages and opportunities of full-time and distance learning formats) are revealed. The evolution of blended learning and its interpretations is considered; the author's definition of blended learning as an educational synergetic technology is given, highlighting its features. The article reveals the experience of implementing blended learning in Bryansk and Kalmyk State Universities (BSU and KalmSU), including using electronic learning systems on the LMS Moodle platform (ESO BSU and SDO «LOTUS» KalmSU) and its correlation with existing models of blended learning. In the conditions of mixed*

*learning, the issues of the development of cognitive independence of students of pedagogical areas of training are considered, the results of a pedagogical experiment are presented, conclusions are formulated.*

**Keywords:** *mixed learning, digitalization, cognitive independence, electronic learning system, ESO, cognitive independence, self-development.*

Постоянные ускоряющиеся темпы технологического прогресса и обновления всех сфер жизни на основе цифровых технологий требуют цифровой трансформации сферы образования. Тем более что неотъемлемой частью жизни, прежде всего, молодого поколения, студенчества становится цифровая интернет-среда, цифровые мобильные технологии, цифровые услуги, которые не только облегчают многие процессы, позволяют их проводить эффективнее, но и открывают принципиально новые возможности.

Актуальность, необходимость работы в направлении цифровизации образования отражены в документах о национальных целях развития РФ на период до 2030 г.: в распоряжении Правительства РФ от 2.12.2021 г. №3427-р «Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, ...», «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» (Министерства науки и ВО, 2021 г.) и др.

Отметим, термин «цифровизация образования» приобретает более широкий смысл, чем понятия дистанционного образования, онлайн образования. Цифровизация подразумевает применение компьютерного программного обеспечения, цифровых сервисов и ресурсов как дистанционно, так и аудиторно, т.е. при проведении занятий в учебном учреждении.

Процессы информатизации, цифровизации образования происходят постепенно, неуклонно развиваются, во взаимосвязи с общими тенденциями НТП. Так, начальным этапом этих процессов (конец 80-х – начало 90-х гг. XX века) можно назвать появление компьютерных классов в учебных учреждениях, используемых для формирования у обучаемых базовой компьютерной грамотности. На втором этапе, с 2000–2005 годов постепенно стали использоваться компьютерные сети, технологии мультимедиа, цифровые формы представления учебного материала и цифровые формы педагогического контроля не только на занятиях по информатике, но и в рамках других дисциплин.

На третьем современном этапе (начиная примерно с 2018 г. и по сей день) стала происходить цифровая трансформация всей системы образования, т.е. внедрение цифровых технологий во все её учебно-воспитательные, методические, организационные процессы и аспекты.

Если ранее дистанционные технологии были больше востребованы для организации заочного обучения, дополнительного профессионального образования, то теперь в рамках очного обучения обучаемым тоже требуется иметь возможность получать знания посредством компьютерной сети, в технологичных форматах, с минимальными временными затратами. Ведь из-за быстрых темпов жизни, а также часто из-за необходимости совмещения работы и учебы все меньше времени остается для традиционного очного взаимодействия. В частности, поэтому для учебного процесса используются цифровые технологии.

Так, в процессе цифровизации системы высшего образования обновляются все ее основные компоненты:

– обновляются методы и технологии обучения. Изменяются методики проведения занятий и в целом – методики, модели обучения в связи с использованием цифровых инструментов и технологий (мультимедийных, виртуальных и пр. компьютерных средств обучения и контроля,

цифровой образовательный контент, ИКТ и пр.), в связи с применением онлайн-форм организации занятий, консультаций и сетевых взаимодействий, в связи с организацией и использованием цифровой образовательной среды, цифровых образовательных сервисов. Для научной и методически эффективной организации этих процессов, их научного осмысления и обоснования стало развиваться такое направление в педагогике, как цифровая дидактика;

– обновляются содержание образования и планируемые образовательные результаты. Современным выпускникам необходимы «цифровые компетенции» для профессиональной деятельности и для повседневной жизни, причем их актуальность будет постоянно расти. Так, цифровые компетенции необходимы будущему учителю по технологии для следующих аспектов:

– для раскрытия содержания обучения на современном уровне (чтобы компетентно разяснять вопросы внедрения цифровых технологий, искусственного интеллекта в различные технологические процессы, вопросы появления новых профессий и технологичных производств) и для автоматизированного педагогического контроля;

– для осуществления воспитательной работы следует задействовать цифровые инструменты, гаджеты, интересные для учеников (ИКТ, сеть Интернет, технологии дополненной и виртуальной реальности, пр.);

– для саморазвития и повышения квалификации (с готовностью использовать сервисы дистанционного обучения, онлайн образования, образовательные Интернет-ресурсы);

– в целом для успешной жизнедеятельности (для использования цифровых сервисов и услуг типа электронных госуслуг, цифровых банковских услуг, электронных магазинов, сервисов цифровых экосистем, smart-техники, т. п.);

– обновляются методы организации, управления, администрирования образовательным процессом и учебным учреждением (использование LMS – систем управления обучением, внедрение интеллектуальных технологий в процессы управления и принятия решений).

Таким образом, в системе высшего образования наблюдается тенденция комплексного преобразования деятельности всех участников данной отрасли на основе цифровых технологий.

На третьем современном этапе цифровизации образования мощным толчком, стимулом для внедрения цифровых технологий в систему образование стал период пандемии COVID-19, в ходе которого тотально все образовательные учреждения вынуждены были одновременно перевести образовательный процесс в цифровую среду – в дистанционную форму, с использованием работы в режимах онлайн и офлайн. Активно осваивать методики электронного (дистанционного) обучения вынуждены были все педагоги; они создали свои цифровые учебные материалы. Этот период усилил интерес, актуальность цифровых образовательных сервисов, интерес к получению основного и дополнительного образования с помощью них. С другой стороны, этот период вскрыл и недостатки «тотального» дистанционного обучения, онлайн-обучения. Так, многие дисциплины или их разделы, требующие организации практики в лабораториях, в реальных условиях, нецелесообразно, неэффективно переводить в дистанционный формат (иначе качество образования снизится) [14].

Поэтому в современный «постковидный» период стало особо актуально смешанное обучение (blended learning). Оно интегрирует лучшие методики очного и дистанционного форматов, чтобы помочь студентам достигать высоких образовательных результатов.

В плане теории смешанного обучения определим далее его смысловое поле, определение, характерные черты и взаимосвязанные с этим понятия дистанционного обучения, онлайн-обучения и электронного обучения.

Понятие «дистанционное обучение» (ДО) появилось первым и далее развивались, сменялись разные модели ДО. Так, когда в 1840 г. Исаак Питман обучал стенографии (отправлял по почте задания, получал ответы в почтовых карточках), возникла *корреспондентская модель* ДО. Позже такую модель применял Открытый университет Великобритании. В середине XX века с изобретением телевидения стала развиваться следующая модель ДО – *трансляционная* (на базе публичного телевидения США стала развиваться TV-технология – телевизионные лекции, дополняемые консультациями преподавателей). Также распространялась *кейс-технология* (набор – «кейс» – учебных и методических материалов пересылался для самостоятельного изучения; при этом по расписанию осуществлялись консультации в удаленных региональных филиалах).

Самое большое распространение ДО связано с разработкой компьютеров и развитием глобальной сети Интернет. На базе Интернета появились и распространились *сетевые дистанционные технологии обучения*, обладающие принципиальными достоинствами – возможность обучаться в удобном месте, по индивидуальному расписанию, применяя от удаленного учебного заведения электронные учебные ресурсы (в том числе мультимедийные, интерактивные), на расстоянии поддерживая контакт с педагогом. В настоящее время перспективные образовательные технологии, проекты невозможно рассматривать без применения Интернета, в отрыве от этой глобальной информационной, транспортной и интерактивной среды.

Роль Интернета в развитии ДО в мире и в нашей стране рассмотрели А.А. Андреев, Ю.И. Капустин, О.Г. Ковальчук, С.Р. Кузьева, С.Л. Лобачев, Е.С. Полат, В.П. Тихомиров, В.И. Солдаткин, А.В. Хуторской и др. исследователи.

В зарубежной литературе с начала XXI века стали рассматривать blended learning – смешанное обучение. Уже в 2001 году по версии Reay оно формулировалось как «совмещение форм очного и дистанционного обучения». В 2006 году смешанное обучение проанализировано в книге К.Дж. Бонка, Ч.Р.Грэхема [17, с.42]. Так, авторы выделили его популярные трактовки: а) это совмещение различных методов обучения, б) совмещение различных способов обучения, в) совмещение обучения в процессе личного общения с обучением в режиме онлайн. Согласно *а* и *б* формулировкам, практически любое обучение можно назвать смешанным. Поэтому авторы дали такое определение: «это форма обучения, совмещающая традиционное обучение «лицом к лицу» (в ходе личного общения) с обучением посредством компьютерных технологий». Дистанционная, электронная составляющая обучения побуждает обучаемого на самоконтроль темпа занятий, времени, на выбор места и траектории освоения знаний.

В 2007 году Ю.И. Капустин подчеркивал: развитие, модернизация российского образования не могут быть осуществлены лишь на основе традиционного очного обучения или только на основе ДО. Он исследовал,

систематизировал, динамику и этапы развития ДО, его личностно-ориентированные аспекты, особенности, и данные этого исследования применил для создания теоретической базы смешанного обучения студентов вузов. Тогда он первым в России посвятил докторскую диссертацию теории и технологиям смешанного обучения, описал педагогические условия эффективной реализации смешанного обучения на примере вуза технического профиля [6].

По мнению авторов Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. «смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу); онлайн-обучение, предполагающее элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения; интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [1].

В трактовке Е. Банадос: «Смешанное обучение – это изменяющееся под конкретные задачи сочетание технологий и совместной аудиторной работы» (в применении к системе высшего образования). В указанном подходе, с одной стороны, рассматриваются достоинства применения компьютерных технологий для передачи знаний, организации различных форм обучения и педагогических замеров. С другой стороны, на ряду с ними используются и другие средства для создания полноценной учебной программы, нацеленной на улучшение качества обучения, уменьшения его издержек [15].

Формулировка от «OxfordGroup»: «Смешанное обучение – это бесшовная интеграция онлайн- и офлайн-методов обучения» [16, с.5]. Авторы отмечают, что указанные методы четко не формализованы, поскольку нет установленного регламента по созданию смешанной программы; конкретные обстоятельства требуют определенного подхода, анализа и создания своей программы.

Б. Томлинсон описал типологию из четырех форм обучения с использованием дистанционных технологий. В этой типологии формы обучения различаются по продолжительности работы в режиме онлайн:

- «web-enhanced» – обучение с использованием Интернета (работа в онлайн минимальна – публикация в сети программы курса и объявления о нем);
- «blended» – смешанное обучение (до 45% времени от общего учебного времени – работа в онлайн);
- «hybrid» – гибридное обучение (45–80% времени – работа в онлайн);
- «fullyonline» – дистанционная форма обучения (более 80% времени – работа в онлайн) [18]. Здесь в форме «смешанное обучение» примерно половина учебного времени (до 45%) может проходить в онлайн-режиме.

Сегодня многие исследователи (Блинов В.И., Долгова Т.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. и др.) считают, что современное смешанное обучение сочетает два базовых компонента – традиционное обучение (аудиторное «лицом к лицу») и электронное (онлайн-обучение, сетевое обучение, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии обучения и применение Интернет-ресурсов).

Мы считаем, что суть современного смешанного обучения – это последовательная, логичная эволюция форм организации образовательного процесса в условиях его цифровой трансформации.

Поэтому сформулируем здесь определение.

*Смешанное обучение* – это образовательная синергетическая технология, сочетающая достоинства и возможности очного «живого» обучения (лицом к лицу) с технологичными элементами электронного обучения (прежде всего на основе применения Интернет-технологий, сетевых ресурсов и сервисов) в синхронной и асинхронной форме [7]. Поскольку значительная доля учебной деятельности обучаемых осуществляется в форме самостоятельной работы за компьютером (с цифровыми образовательными ресурсами, с сервисами Интернета, т. п.), поэтому смешанное обучение активно развивает у обучаемых познавательную самостоятельность, стимулирует саморазвитие, формирует различные навыки работы с информацией, навыки взаимодействия посредством компьютерных коммуникаций (что важно для современного человека).

При этом подчеркнем: смешанное обучение не должно пониматься просто как факт соединения классических и электронных форм обучения (соединение как самоцель). Только акт включения онлайн-форм в традиционные формы обучения не обеспечивает эффективность смешанного обучения (не приносит прорывного качественного результата). Синергетический эффект соединения получается в условиях педагогически эффективного смешанного обучения. Последнее означает качественное изменение традиционных подходов к обучению на основе предоставления студентам доступа к образовательным сервисам и ресурсам Интернета, возможностей по самостоятельному выбору места и траектории освоению знаний, темпа и времени обучения. Педагогический подход к смешанному обучению следует развивать на основе совмещения возможностей приобретения практических навыков в офлайн-режиме (на базе проведения практик, в лабораториях), обеспечение социализации в аудиторном взаимодействии в сочетании с интерактивным деятельностью с помощью онлайн-среды.

Подчеркнем: важно целесообразно сочетать элементы цифрового обучения и традиционного. При проектировании «смешанных методик» следует отталкиваться от целей обучения, продумывая, какими способами их можно достичь более успешно. Например, мы при планировании программы изучения каждой дисциплины продумываем, какие аспекты каждой учебные темы следует оцифровать, где лучше ввести интерактивные электронные задания (электронные кейсы, проектные задания, совместные сетевые проекты), интерактивные тесты, интерактивные игры, кроссворды, пр. Также для обсуждения оргмоментов или технологии выполнения конкретных заданий часто применяем сетевое взаимодействие преподавателя и студентов, студентов между собой. Здесь из нашего опыта заметим, что в формате смешанного обучения удобно, органично использовать различные активные методы обучения [11].

Мы считаем, что в плане организационно-педагогических подходов в смешанном обучении следует активно использовать интерактивные форматы обучения (на основе самостоятельной практико-ориентированной деятельности обучаемых, проектной деятельности, исследовательской учебной работы), на основе персонализированного подхода к обучаемым для достижения максимальных образовательных результатов каждым обучаемым.

*О моделях смешанного обучения.* На сегодня в литературе нет общепринятой единой типологии моделей смешанного обучения. Из разных источников можно насчитать до 40 моделей смешанного обучения.

Наиболее эффективными, по мнению Андреевой Н.В., Рождественской Л.В., Ярмахова Б.Б. считаются следующие модели: перевернутый класс и перевернутое обучение, модель ротация станций, модель ротация лабораторий, гибкая модель, модель индивидуальной ротации, модель Аля-карт (по запросу), расширенная виртуальная модель, смешанное онлайн обучение» [1].

О.Е. Бугакова выделяет 6 моделей смешанного обучения: «Жесткая модель» (Face-to-FaceDriver), «Гибкая модель» (Flex Model), «Онлайн-лаборатория» (OnlineLab), ротационная модель (Rotation Model), «Самосмешивание» (Self-Blend Model), «Обобщающая виртуальная модель» (Online Driver Model) [5].

В рамках области «Цифровая дидактика» (как новой области педагогики) Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. [3] в 2021 году системно исследовали педагогические аспекты смешанного обучения. В результате создали классификацию из 12 моделей: «Смешанный учебный план», «Автономный ИУП (индивидуальный учебный план)», «Смешанный ИУП», «Смешанный учебный предмет», «Онлайн-поддержка», «Онлайн-лаборатория», «Очное консультирование / очная сессия», «Автономная группа», «Перевернутый класс», «Объяснительный класс», «Смешанный проект / смешанное исследование», «Смешанный урок».

Исследованные нами психолого-педагогические труды российских и зарубежных ученых по проблемам обучения, развития студентов в эпоху информатизации позволили определить, что за теоретическую основу нашей работы в условиях цифровизации образования и смешанного обучения следует взять концепции личностно-контекстного (А.А.Вербицкий), личностно-развивающего (В.В. Сериков), ситуационно-средового подходов (Н.В. Ходякова) к организации, разработке целей, содержания, технологий образовательного процесса с учетом современного портрета «сетевой» личности обучаемого.

Опишем опыт организации смешанного обучения для студентов Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (БГУ) и Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (КалмГУ). Между данными вузами заключен договор сетевого взаимодействия, т.е. они выступают как вузы-партнеры. БГУ и КалмГУ имеют интерактивный электронный контент по всем учебным дисциплинам, составляющим образовательные программы.

Анализ процесса обучения студентов БГУ и КалмГУ свидетельствует об использовании различных моделей смешанного обучения. Среди них можно выделить модель «перевернутый класс», «смешанный учебный предмет», «очная сессия», «онлайн-поддержка», «смешанное занятие» или («мультимедийное занятие»), «онлайн-лаборатория», «смешанный проект».

В БГУ и КалмГУ использовании выше указанных моделей смешанного обучения осуществляется в следующих форматах.

1. Традиционное обучение с использованием ресурсов и сервисов Интернета. Для организации практических и самостоятельных работ студенты получают учебные ресурсы через Интернет; также они используют учебные материалы, представленные в электронных системах обучения (ЭСО) данных вузов (в БГУ она сокращенно называется «ЭСО БГУ», в КалмГУ она

называется СДО «ЛОТОС» – система дистанционного обучения «Личностно-ориентированная тестирующая обучающая система»);

2. Смешанное обучение, в котором учебная программа дисциплины преимущественно реализуется аудиторно в сочетании с небольшой долей занятий (до 15% учебного времени) в режиме онлайн, с использованием Интернета;

3. Онлайн-платформа (на основе ЭСО БГУ и СДО «ЛОТОС» КалмГУ) активно используется на очных занятиях, проводимых под руководством педагога. Так, после объяснения теоретического (лекционного) материала его дополняющую наглядную демонстрацию (с интерактивными заданиями, контрольными вопросами, подборками Интернет-ресурсов) рекомендуется изучить посредством онлайн-платформы в ЭСО. Для организации выполнения практических работ студентов учебные материалы они берут из ЭСО; позже выполненные работы студенты прикрепляют в ЭСО (как отчет по практической работе по конкретной теме), а педагог их дистанционно проверяет и оценивает. Замечания, комментарии педагог имеет возможность прикрепить к полю с оценкой данной работы. После изучения текущих тем курса часто на основе ЭСО БГУ, СДО «ЛОТОС» проводятся тестирования в обучающем режиме (с демонстрацией подсказок на каждый вопрос после нажатия «Ответить» и т. п.). По завершении изучения раздела дисциплины и/или всей дисциплины на основе ЭСО осуществляется контрольное тестирование обучаемых.

Программно-технологически ЭСО БГУ и СДО «ЛОТОС» КалмГУ строятся на программной платформе системы управления образовательными электронными курсами LMS Moodle [8, 12].

На данный момент у вузов-партнеров накоплен большой опыт смешанного обучения в ходе последних примерно десяти лет, прежде всего, с использованием ЭСО БГУ и СДО «ЛОТОС» КалмГУ по обучению студентов направлений подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (Технология и безопасность жизнедеятельности), 44.03.01 Педагогическое образование (Технология); условно назовем их «студенты-технологи». Также в смешанное обучение включены и студенты других профилей, которые на лекционных занятиях занимаются со студентами-технологами одним потоком. Это студенты нескольких профилей направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

В данной работе будем анализировать перечисленные выше модели смешанного обучения, применяемые в БГУ и КалмГУ за последние 3 года по различным дисциплинам – «Основы информационных технологий», «Информационно-коммуникационные технологии», «Современные информационные технологии в профессиональной деятельности», «Мультимедийные средства обучения», «Прикладная информатика», «Компьютерная графика», «Инженерная графика», «Проектирование и верстка учебных изданий», «Конструирование и моделирование швейных изделий», «Общее материаловедение.», «Лоскутное шитье», «Организация учебно-исследовательской работы по информатике и вычислительной технике», «Организация учебно-исследовательской работы по декоративно-прикладному искусству и дизайну», «Учебная предметно-содержательная практика по технологии /по

информатике /», «Производственная практика (технологическая) проектно-технологическая практика»).

Раскроем примеры организации смешанного обучения по вышеуказанным дисциплинам, и сопоставим их с моделями смешанного обучения, описанными учеными-педагогами [1, 3]. При этом соотнесем описанные способы организации смешанного обучения в наших двух вузах с современной педагогической теорией смешанного обучения.

В БГУ по дисциплинам «Информационно-коммуникационные технологии», «Компьютерная графика» в 2020–2022 гг. в рамках смешанного обучения проводились поточные онлайн-лекции для студентов нескольких групп очного отделения, т.е. применялась модель смешанного обучения «смешанный учебный предмет». При этом онлайн-формат для лекций выбирался из дидактических и экономических соображений. В плане дидактических преимуществ таких онлайн-лекций в вузе на большую поточную аудиторию отметим то, что они проводятся с мультимедиа-визуализацией учебного материала, в режиме телеконференции на базе программы BigBlueButton платформы Moodle, с использованием интерактива – обратной связи со студентами (они могут свои вопросы напечатать в чате в реальном времени или задать по голосовой связи, например, в конце лекции). Потенциал мультимедиа-технологий применяется для реализации на качественно новом технологичном уровне принципа наглядности, принципа доступности представления учебного контента в сочетании с предоставляемой студентам возможностью по выбору места, времени, темпа занятия (лекцию можно посмотреть и позже в записи). При проведении классической поточной лекции из-за большого количества студентов в одной аудитории не всегда возможно поддерживать обратную связь, не со всех посадочных мест поточной аудитории одинаково удобно прослушивать лекцию и четко видеть материалы на доске и т. п. При онлайн-трансляции с экрана этих недостатков нет или они проявляются незначительно.

Перечисленные преимущества подтверждают целесообразность проведения онлайн-лекций на большую поточную аудиторию (возможно, не всех лекций курса, а выборочно тех, которые целесообразно провести в онлайн-формате). Передачу содержания лекций мы, как правило, организуем методом проблемного изложения. Можно заключить, что мы проводим в формате онлайн проблемные лекции, лекции мультимедиа-визуализации.

Экономический аспект проведения онлайн-лекций в том, что вузу экономически рационален такой формат для оптимизации расходов (аудиторных, инфраструктурных, материально-технических, кадровых).

Для других типов занятий по указанным дисциплинам (занятий по закреплению и применению знаний, текущему педагогическому контролю) применяются онлайн-ресурсы Интернета и цифровые учебные материалы, интерактивные задания, тесты, подготовленные преподавателями и размещенные в ЭСО БГУ, и СДО «ЛЮТОС». Описанный подход можно отнести к модели «онлайн-лаборатория».

В случаях, когда в некоторых группах студентов фиксировались случаи заболевания COVID-19, или в случаях отмены очных занятий и эвакуации студентов из учебных корпусов (связано с проведением Россией военной спецоперации), тогда учебный процесс переводился в дистанционную форму. Такое обучение соответствует модели «смешанный учебный предмет».

Для студентов заочного отделения в процессе обучения используется модель смешанного обучения *«очная сессия»*. При этом учебный процесс между сессиями во многом организуется дистанционно, с активным использованием ЭСО БГУ и СДО «ЛОТОС», в сочетании с очными мероприятиями (консультации, сессии) согласно учебному графику.

Для студентов очной формы обучения при изучении различных дисциплин реализуется модель смешанного обучения *«онлайн-поддержка»*, а именно, систематически применяются технологии компьютерного обучения (асинхронно и синхронно), онлайн-сервисы и онлайн-ресурсы Интернета, ЭСО БГУ и СДО «ЛОТОС». В своей основе преподавание строится на очном взаимодействии студентов с преподавателем и друг с другом. Цифровые образовательные ресурсы, элементы онлайн-обучения применяются только как часть организации процесса обучения.

Практические занятия в аудитории по различным курсам проводятся по модели *«смешанное занятие»* или *«мультимедийное занятие»*). Например, студенты от живого общения с педагогом и друг с другом переключаются к самостоятельной работе с цифровыми образовательными ресурсами. При организации смешанного обучения на практических (лабораторных) необходимо построить занятие так, чтобы оно было технологичным и включало совместную учебную деятельность студентов, сотрудничество, совместное проектирование на рабочем месте в аудитории и дома с использованием компьютерных сетевых технологий. Особое место здесь отводится использованию облачных сервисов на основе Интернет-технологий.

В рамках курсов «Современные информационные технологии в профессиональной деятельности», «Основы информационных технологий», «Прикладная информатика» при организации совместного проектирования, сотрудничества студентов в условиях смешанного обучения активно применяются облачные технологии Яндекс.Диск, Яндекс.Документы и др. Например, организатор проекта размещает на облачном диске сервиса Яндекс.Диск файл-заготовку для проекта; студент-координатор рассылки открывает доступ к этому файлу всем участникам для совместной работы над этим ним в ходе выполнения проекта. Совместный проект студенты начинают выполнять очно в аудитории, а основную работу проводят дома в онлайн, при самоподготовке. При этом они имеют возможность совместный проектный файл наполнять в режиме онлайн своими разработками и параллельно в реальном времени наблюдать, как этот же файл наполняется разработками других студентов [13].

В данной методике преподавание дисциплины организовано преимущественно в формате самостоятельной работы студентов с цифровыми образовательными онлайн-ресурсами в компьютерном классе и дома. Преподаватель выступает в роли консультанта, организует аудиторную групповую работу студентов, а также этапы закрепления умений и навыков, текущего оценивания. Описанный подход можно отнести к модели *«онлайн-лаборатория»* и к модели *«смешанный проект»* (в онлайн-формате проводится часть этапов проекта, входящих в полный жизненный цикл проекта).

Также по модели *«онлайн-лаборатория»* изучается ряд дисциплин, среди которых особое место отводится организации практик и, в частности, организации учебной практики (ознакомительной). Студенты 2 курса факультета технологии и дизайна БГУ проходят данную учебную практику не в школе (или учреждении СПО), а на базе университета с использованием

онлайн-ресурсы Интернета и ЭСО БГУ. В частности, для указанной практики разработаны специальные задания для изучения официальных Интернет-сайтов школ, лицеев, гимназий по теме «Знакомство с образовательной организацией» (далее – ОО); практикантам нужно найти ответы на следующие вопросы: тип образовательной организации; структура и органы управления образовательной организацией; формы получения образования в образовательной организации; количество и контингент обучающихся; педагогические работники, имеющие категории и звания; направления в работе ОО; материальная база и оснащение компьютерной техникой; образовательные инновации в ОО; особенности системы воспитательной работы и традиции учреждения; органы самоуправления.

Выполняя задание «Нормативные документы, регламентирующие содержание школьного образования по технологии», студенты также анализируют документы, представленные на сайтах. Пример задания по данной практике с использованием ЭСО БГУ: «Рассмотрите в электронной системе обучения (ЭСО) уроки (учебные занятия) по разным учебным предметам и проведите их педагогический анализ на основе предложенных схем». Также на основе ЭСО БГУ студенты изучают материалы и выполняют следующие задания: «На основе принципов цифровой дидактики проведите педагогический анализ урока, проводимого в дистанционном формате»; «Анализ уроков участников Всероссийского конкурса «Учитель года России» и «Анализ воспитательного мероприятия». В результате анализа электронных официальных документов, прочей информации, доступной на Интернет-сайтах ОО студенты заполняют электронный отчет-дневник по учебной (ознакомительной) практике и прикрепляют его в ЭСО БГУ. В заключение отчета-дневника студенты проводят «Рефлексивный анализ итогов практики», отвечая на ориентировочные вопросы.

При проведении занятий по дисциплинам «Организация учебно-исследовательской работы по информатике и вычислительной технике», «Организация учебно-исследовательской работы по декоративно-прикладному искусству и дизайну» в БГУ применяется модель смешанного обучения «*Перевернутый класс*» [1]. В конце лекции дается задание изучить теоретический материал к следующей лекции. На следующей лекции рассматривается заданный теоретический материал, который недостаточно понят или вообще не понят студентами при самостоятельном изучении. Например, при проведении лекции на тему «Понятие о учебно-исследовательской работе студентов» студентам предлагается изучить с использованием ЭСО БГУ следующие вопросы: организация и содержание, этапы, виды учебно-исследовательской работы студентов; структура реферата, особенности его построения. В качестве домашнего задания предлагается составить электронный реферат по теме лекции в соответствии с заданной структурой. При этом студентов ориентируем на то, что по итогу изучения данной темы они должны знать содержание основных понятий (научно-исследовательская студенческая работа, реферат, аннотация, отзыв, рецензия; формы записи и технологии записывания; виды рефератов, тезисов-докладов; уровни самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности В. Гаврилюка, Л. Гусейнова, Т. Исламишина); уметь различать аннотацию, отзыв, рецензию; пять типов нестандартных конспектов, пять этапов методики чтения текста большого объема; владеть элементами учебно-исследовательской и научно-исследовательской

деятельности студентов. На следующем занятии преподаватель задает вопросы, проверяя степень изучения лекции, дополняет теоретический материал практическими примерами и проверяет степень усвоения с помощью практических заданий – упражнений. Студенты отвечают на вопросы, слушают дополнительный материал, под руководством преподавателя обсуждают изученный материал, выполняют практические задания. При составлении электронного реферата, ответов на поставленные преподавателем вопросы студенты показывают способность применять знания на практике. Уровень их знаний по теме лекции контролируется, в том числе, посредством компьютерного тестирования [9].

Все перечисленные модели смешанного обучения направлены на повышении познавательной самостоятельности студентов. Поэтому одной из основных задач, решаемой на факультете технологии и дизайна БГУ при реализации смешанного обучения является формирование у студентов познавательной самостоятельности. Ведь современному выпускнику необходимы умения самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, умения самообучаться, творчески мыслить.

Познавательную самостоятельность студентов будем рассматривать как интегративное качество личности. Этому качеству характерно:

- стремление, готовность осуществлять познавательную деятельность без посторонней помощи, а также в сотрудничестве с другими участниками образовательного процесса (преподавателем, студентами);
- сформированность умений получать знания из разных источников не в готовом виде, а путем их умственной переработки;
- самостоятельность мышления;
- оперирование умениями и способами познавательной деятельности;
- положительная мотивация учения;
- способность к самоорганизации, самоанализу, самооценке и самоконтролю своей учебной деятельности;
- способность к дальнейшему самосовершенствованию» [4, с. 18].

Основываясь на указанном понимании познавательной самостоятельности, в её структуре выделим следующие аспекты: мотивационно-волевой; содержательно-операционный; рефлексивный [4а].

В проведенной экспериментальной работе по формированию у студентов уровня развития познавательной самостоятельности (ПС) в условиях смешанного обучения был использован следующий диагностирующий инструментарий.

1. Анкетирование студентов посредством опросников «оценки и самооценки сформированности ПС студентов А. Е. Богоявленской» [4, с. 78]. Данные опросники позволяют комплексно определить сформированность ПС студентов по разным ее аспектам (мотивация к учению, волевые усилия студентов в процессе обучения, развитие общеучебных, рефлексивных умений, учебные затруднения).

2. Использование разработанного авторского опросника оценки и самооценки уровня сформированности познавательной самостоятельности, составленного на основе анализа диагностирующего инструментария, разработанного Богоявленской А.Е., Болотского А.А. и на основе собственного опыта и анализа практики работы со студентами в условиях смешанного обучения.

3. Анализ информационных продуктов, разработанных студентами в ходе самостоятельной деятельности. Анализ и оценивание данных продуктов проводились с точки зрения показателей содержательно-операционного критерия ПС, т.е. демонстрации студентами общеучебных умений, умений самостоятельной работы (в том числе самостоятельного отбора методов познавательной деятельности), проявление творчества.

4. Тестирование студентов; проводилось в форме компьютерного тестирования по изучаемым дисциплинам.

5. Использование таких эмпирических методов, как наблюдение за самостоятельной работой студентов на занятиях, за самостоятельностью суждений при защите выполненных работ.

В экспериментальной работе по формированию у студентов познавательной самостоятельности сравнивались три показателя ПС – в начале у студентов 1 курса и позже у этих же студентов на 3 курсе.

В эксперименте участвовали студенты направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) изобразительное искусство; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности (профили) Технология, Безопасность жизнедеятельности; 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) Информатика и вычислительная техника; 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) Декоративно-прикладное искусство и Дизайн, обучающие в Брянском госуниверситете на факультете технологии и дизайна. Всего в экспериментальном исследовании приняло участие 270 студентов БГУ.

В ходе эксперимента на констатирующем этапе (в 2020–2021 учебном году) на первых занятиях у студентов 1 курса проводилось тестирование, наблюдение и оценивание их практических работ по дисциплинам «Основы информационных технологий», «Инженерная графика».

На формирующем этапе эксперимента (с 2020–2021 по 2022–2023 учебные годы) в течение 3-х лет учебный процесс осуществлялся у данных студентов посредством методик смешанного обучения (по указанным дисциплинам на 1-м курсе, а также на 2 и 3 курсах по дисциплинам «Прикладная информатика», «Компьютерная графика», «СИТ в профессиональной деятельности», «Конструирование и моделирование швейных изделий» и др., а также учебные и производственно-педагогические практики).

На контрольном этапе эксперимента на основе анализа работ этих же студентов на 3 курсе (в том числе анализа созданных совместных проектов), анализа и обобщения результатов опросов, тестирования, наблюдения была составлена характеристика этих студентов в плане сформированности у них познавательной самостоятельности после 3-х лет смешанного обучения. Точнее, характеристика уровней развития ПС по каждому из выделенных критериев (мотивационно-волевого, содержательно-операционного, рефлексивного), представленных в таблице 1.

## Характеристика самостоятельной познавательной деятельности (СПД) студентов

Критерии оценки СПД	Показатели СПД	Анализ, оценка показателей СПД студентов
1) <i>Мотивационно-волевой:</i> характеризует мотивы (побуждения) СПД, готовность к волевым усилиям и их выполнению	Уровень и характер мотивации учения (познавательной позиции), стремления и отношения к СПД	Если на 1 курсе ведущий мотив учения у студентов – познавательный интерес к определенному предмету; это вызывает некоторое стремление к самостоятельному познанию. На 3 курсе – явное стремление к СПД; ведущий мотив учения – личностный смысл получаемых знаний, умений и/или профессиональные мотивы
2) <i>Содержательно-операционный:</i> характеризует знания, уровень владения умениями познавательной деятельности	Уровень сформированности общеучебных и общеинтеллектуальных умений, умений самостоятельной работы	На 3 курсе – преимущественно средний и высокий уровень владения теорией, способами познавательной деятельности, сформированности общеучебных умений (учебно-информационных, учебно-логических; проявляют умения делать умозаключения при изучении нового материала, выделять главное в контенте и применять эти умения в СПД). Показывают умения самостоятельного отбора методов СПД. В ходе защиты проектов преобладает самостоятельность суждений. Проявляют творчество в СПД
3) <i>Рефлексивный:</i> характеризует способность и готовность к самоанализу своей познавательной деятельности, к самопознанию	Уровень сформированности умения самооценки СПД	При самооценке на 1 курсе 81% студентов отмечают недостаточную сформированность умений самоорганизации и самоконтроля (затруднения при самостоятельной постановке целей, планировании своей деятельности). На 3 курсе это отметили лишь 43%; самооценка адекватна

Сравним и обобщим результаты эксперимента, распределим ПС студентов на три уровня развития. Данные уровни (низкий, средний и высокий) обозначим соответственно, как *репродуктивно-подражательный*, *поисково-исполнительский* и *творческий* уровни активности студентов в учебном процессе (согласно теории Г.И. Щукиной).

Мы выявили, что у студентов 1 курса в начале изучения указанных дисциплин наблюдались преимущественно низкий и средний уровни развития ПС (79% студентов – репродуктивно-подражательный уровень, остальные – поисково-исполнительский уровень). У студентов 3 курса (после 3-х лет смешанного обучения по перечисленным дисциплинам) выявлен

преимущественно высокий уровень развития ПС – продуктивный творческий уровень у 74% студентов и у 23% студентов – поисково-исполнительский уровень ПС, учебной активности (см. рис. 1).

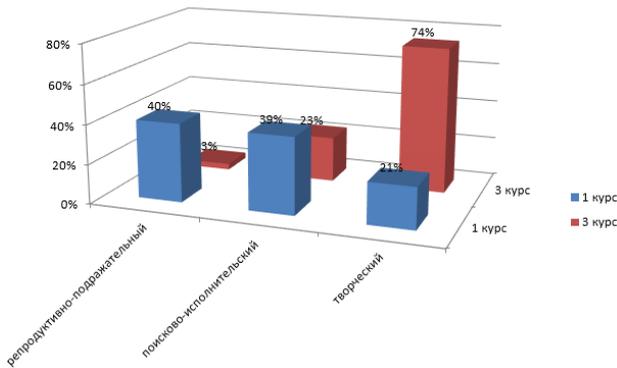


Рис. 1. Уровни развития ПС у студентов в начале обучения на 1 курсе и после обучения (на 3 курсе)

Как видно, на занятиях и в целом при организации изучения всех дисциплин в БГУ систематически используется ЭСО БГУ (на платформе LMS Moodle). Студенты посредством ЭСО БГУ имеют доступ к электронным учебно-методическим материалам при изучении теории и выполнении интерактивных заданий, учебных проектов в процессе самостоятельной работы и самоподготовки, студенты участвуют в вебинарах и видеоконференциях (по обсуждению вопросов выполнения проекта и по другим вопросам дисциплины), проходят тестирование.

Ценно, что описанная самостоятельная работа обучаемых с цифровыми образовательными онлайн-ресурсами, совместная дистанционная работа в онлайн формирует у них навык поддержки коммуникаций в разных форматах и навык совместной дистанционной работы, чувство ответственности за свои учебные результаты, навык самостоятельного поиска знаний, навык самоорганизации и управления собственным обучением (навыки самообучения, саморазвития), активно развивает познавательную самостоятельность. Все это важно в век быстро меняющихся технологий, требующих постоянного самообразования и саморазвития в своей профессиональной деятельности. Получается, такое обучение постоянно требует самоорганизации, включает большую долю самостоятельной работы обучаемых, предполагает их участие в построении своей индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, *смешанное обучение позволяет стимулировать самообразование студентов, активно формируют их познавательную самостоятельность*. При этом особую роль и важность в этих процессах играют организация учебного проектирования (в том числе, сетевых проектов на основе совместной деятельности студентов по разработке проектных файлов, доступных в онлайн на основе облачных технологий), организация самостоятельной работы студентов посредством интерактивных компьютерных задания, посредством работы с Интернет-ресурсами и сервисами,

посредством управления учебной деятельностью на базе электронной системы обучения на платформе LMS Moodle.

В целом, смешанное обучение позволяет трансформировать роль преподавателя. От трансляции знаний и основного источника знаний он переходит к организации, руководству и координации работы студента на новой технологичной основе, к интерактивному взаимодействию со студентом. Это развивает автономию и самостоятельность, самоорганизацию студента: он сам определяет учебные цели, пути их достижения, учитывая собственную учебную мотивацию, учебные потребности и способности. Студент, ориентируясь на поставленные задачи, работая на базе ИКТ, самостоятельно учится планировать и организовывать свою работу, распределять свои учебные усилия, сохранять концентрацию внимания при отвлекающих факторах, учиться делать осознанный выбор, принимать решения и нести за них ответственность. При этом ИКТ позволяют студенту работать в удобное время, в удобном месте, в своем темпе, при котором он лучше усваивает учебный материал. Так создаются условия во многом для самостоятельного формирования знаний и умений.

При этом ИКТ позволяют эффективно обеспечить индивидуализацию, дифференциацию, персонализацию обучения.

Информация теперь преимущественно берется из цифровых источников и перерабатывается, трансформируясь в знания. При этом, работая в информационном пространстве, с Интернет-ресурсами студент учится самостоятельно осуществлять поиск информации, у него активизируется познавательная самостоятельность. При этом формируются аналитические умения выделять в информации главное, структурировать её, при необходимости – трансформировать в более лаконичную форму, формируются умения презентации переработанной информации, результатов деятельности согласно поставленной задаче, опять же, с использованием компьютерных технологий (в том числе мультимедийных). Изучив тему, выполнив учебные задания, ИКТ позволяет студенту автоматизировать самоконтроль знаний и умений на основе компьютерного тестирования; интерактив тестов позволяет ему осуществить самооценку, сделать выводы, получить навык рефлексии, способствующий дальнейшей успешной деятельности.

Так смешанное обучение, использование ИКТ играют ключевую роль при формировании познавательной самостоятельности студентов.

Как пишет В.П. Беспялко, по мере обучения, накопления знаний, формирования умений и навыков применения знаний на практике, самостоятельность становится чертой личности. «Непосредственное руководство со стороны педагога заменяется опосредованным, косвенным. Конечным результатом этого процесса, а значит высшей ступенью самостоятельности студента, является творческая деятельность» [2].

Таким образом, нами организована и описана работа профессорско-преподавательского состава вузов (БГУ и КалмГУ) по созданию и использованию цифровой образовательной среды, включающей комплекс цифровых образовательных ресурсов, совокупность ИКТ и программно-аппаратной платформы, систему современных педагогических интерактивных технологий, обеспечивающих обучение в информационно-образовательной среде в условиях смешанного обучения.

**Библиографический список к главе 6**

1. Андреева Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://imc-ya172.ru/images/1\\_3.pdf](http://imc-ya172.ru/images/1_3.pdf) (дата обращения: 20.02.2023).
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 108 с. EDN ZHSOSH
3. Блинов В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, №5. – С. 44–64. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64. – EDN YMTLMQ
4. Богоявленская А.Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов: монография / А.Е. Богоявленская. – Тверь, 2004. – 160 с. EDN QTUSGF
5. Болотский А.А. Диагностика сформированности познавательной самостоятельности студентов / А.А. Болотский // Молодой ученый. – 2016. – №12 (116). – С. 81–88.
6. Бугакова О.Е. Технология смешанного обучения как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического колледжа / О.Е. Бугакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/676550/> (дата обращения: 03.02.2023).
7. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук. М.: РАО, 2007. – 40 с. EDN NJGOEX
8. Крупская Ю.В. Образовательный процесс в режиме онлайн: проблемы и решения / Ю.В. Крупская, Л.В. Сидорова // Школа и производство. – 2020. – №7. – С. 45–50. – DOI 10.47639/0037-4024 2020 7 45. EDN KLSSPY
9. Саланкова С.Е. Использование цифровых информационных технологий и цифровых образовательных платформ для повышения эффективности обучения студентов вузов / С.Е. Саланкова, О.А. Кузенкина // Формирование системы подготовки и профессионального роста научно-педагогических кадров в ДПИ и художественном образовании. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2022. – С. 24–29. – EDN ZFSXQN.
10. Серкова Е.И. Современные способы повышения качества подготовки студентов в условиях компетентного подхода / Е.И. Серкова, С.Е. Саланкова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8 (74), № 5. – С. 69–83. – EDN GOZVXG.
11. Сидорова Л.В. Направления реализации индивидуального подхода при изучении информационных технологий / Л.В. Сидорова, С.Е. Саланкова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – №6. – С. 15–22.
12. Сидорова Л.В. Особенности методики преподавания информационных технологий посредством организации учебных проектов / Л.В. Сидорова, С.Е. Саланкова // Актуальные проблемы художественного образования. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2019. – С. 23–27. – EDN JJXPSA
13. Сидорова Л.В. Опыт использования в университете дистанционного обучения на основе системы Moodle / Л.В. Сидорова, Ю.В. Крупская // Проблемы и перспективы подготовки специалиста к профессиональной деятельности в современных условиях. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2020. – С. 40–45. EDN PWFLWF
14. Сидорова Л.В. Особенности дистанционного и смешанного обучения. Опыт проектной деятельности в смешанном обучении / Л.В. Сидорова // Сетевая идентичность личности в экосистеме цифрового образования: новые вызовы. – Элиста: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 2022. – С. 39–45. – EDN GDBZSP
15. Сидорова Л.В. Развитие смешанного обучения после пандемии / Л.В. Сидорова, Ю.В. Крупская // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 65. EDN DDORFY
16. Banados E. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment / E. Banados // CALICO Journal. – 2006. – №23 (3). – P. 533–550.
17. Blended Learning Today: Designing in the New Learning Architecture // The Oxford Group. – 2014. – 28 С. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oxfordgroup.com/pdf/blended-learning-today-2014.pdf> (дата обращения: 10.12.2022).
18. Curtis J. Bonk. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham // Pfeiffer. – 2006.
19. Tomlinson B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson // British Council. – 2013. – 258 с.

## ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-107453

*Ахметзянова Эльвина Илнаровна*

*Ахтариева Разия Файзиевна*

*Шапирова Раиля Равильевна*

*Софронова Светлана Алексеевна*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ У ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ И ПОСТУПКОВ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ПРОЗЕ**

*Аннотация:* глава посвящена проблеме формирования копинг-механизмов у школьников. Она содержит краткий литературный обзор по данной теме. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по формированию копинг-стратегий у школьников посредством литературного анализа поведения и поступков героев детей в современной подростковой прозе.

*Ключевые слова:* копинг-механизмы, совладание, виды копинг-механизмов, подростковая проза.

### **FORMATION OF COPING MECHANISMS IN SCHOOLCHILDREN THROUGH THE ANALYSIS OF BEHAVIOR AND ACTIONS OF CHILD CHARACTERS IN MODERN TEENAGE PROSE**

*Abstract:* the chapter is devoted to the problem of the formation of coping mechanisms in schoolchildren. It contains a brief literature review on this topic. The results of an experimental study on the formation of coping strategies in school children through a literary analysis of the behavior and actions of children's heroes in modern teenage prose are presented.

*Keywords:* coping mechanisms, coping, types of coping mechanisms, teenage prose.

Чрезвычайная пластичность организма ребёнка, его чувствительность к различным воздействиям неблагоприятной окружающей среды и недостаточная эмоциональная, психологическая и физиологическая сформированность, как правило, усложняют процесс саморегуляции в стрессовых ситуациях, которым он оказывается наиболее подверженным. Результатом неготовности, в эмоциональном плане, самостоятельно решать проблемы, искать различные конструктивные варианты подходов к разрешению личностных и социально-личностных противоречий являются рост зависимых, дезадаптивных форм поведения, рост психологической

тревожности, агрессии. Отсюда возникает необходимость более пристального внимания к формированию у детей способов совладания.

Термин «совладание» закрепилось в языке как синоним термину «копинг» (значимую роль в этом сыграли труды Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского [17]). Вообще, понятие «копинг» вошло в научный оборот в XX веке и существует на данный момент благодаря исследованию Л. Мёрфи, посвящённому изучению способов преодоления детьми возрастных кризисов [21]. В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко мы находим следующее определение «совладания/копинга»:

Совладание – психические процессы и поведение личности, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций, особенно психосоциального характера [2].

В зарубежной психологии этот термин употребляется в сочетании с такими понятиями, как «coping-process», «coping-mechanism», «coping-style», «coping-strategy». Данная тенденция обуславливает смещение и их русских переводов: копинг-реакция, копинг-стратегия и копинг-поведение. Для дальнейшего исследования мы сочли за необходимость разграничить данные понятия.

Копинг-реакция – начальный этап копинг-процесса, представляющий собой отношение к сложившейся стрессовой ситуации индивида, чаще бессознательное, сопровождающееся эмоционально-поведенческими реакциями различного характера и степени интенсивности [8].

Копинг-стратегия – возникающая вследствие когнитивных процессов стратегии сосуществования с трудностями и урегулирования взаимоотношений с окружающей средой, то есть осознанные варианты бессознательных психологических защит [15].

Копинг-поведение – *это деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и собственными ресурсами, удовлетворяющими эти требования. Это способ, которым индивидуум переживает стресс или ответ на стресс* [8].

Отсюда, копинг-реакция, копинг-стратегия и копинг-поведение в совокупности представляют собой копинг-процесс или копинг-механизм, основная цель которого выработать копинг-поведение, чтобы преодолеть стрессовую ситуацию, устранить психологический дискомфорт и найти эмоциональную устойчивость [8].

Стоит отметить, что введение в научный оборот данного термина повлияло на отношение учёных, психологов к стрессу на практике: если ранее внимание исследователей было сконцентрировано на самом явлении стресса, то данный феномен позволил сосредоточиться на том, как люди преодолевают этот стресс.

Одним из первых к разработке списка копинг-процессов в 1988 году обратились зарубежные исследователи С. Фолькман и Р. Лазарус. Они выделили восемь основных копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности на себя, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка ситуации [20]. Все последующие исследования в этом направлении развивались на основе данного списка стратегий (труды Ч.С. Карвер, М.Ф. Шайер, Д.К. Вайнтрауб [19] и других).

В отечественной науке, при изучении копинга школьников, принято подразделять данные стратегии на такие группы, как адаптивные, относительно-адаптивные и неадаптивные. Каждый из них включает в себя ряд механизмов, положительно или отрицательно отражающихся на самой личности.

Исследователями было доказано, что при выборе той или иной стратегии совладания младший школьник ориентируется на поведение родителей (Сорокина Т.В [16], Титкова В.А [18] и Матафонова С.И [11] и др.), а базой для формирования копинга у учеников среднего звена и старшеклассников являются уровень их успеваемости, психологической и эмоциональной зрелости (Быкасова Н.И. и Калягина Е.А [3], Воронина А.Н [5] и др.). Важная роль в формировании копинга отводится личностным качествам ребёнка и уровню его здоровья (Позднякова Н.А. и Котелевцев Н.А [13] и другие). Дети, страдающие от тех или иных недугов, больше подвержены влиянию неадаптивных способов, нежели дети со стабильным эмоциональным и психологическим состоянием.

Разумеется, для полноценного развития и формирования копинга/совладания у детей, требуется просвещение их о способах, условиях и возможностях, необходимых для адаптации и борьбы со стрессовой ситуацией. Отсюда, одними из главных воспитателей в данный период выступают учителя и классный руководитель, перед которыми встаёт вопрос о формах и методах, способствующих качественному формированию копинга, а также сверстники и ежедневное общение с ними. Стоит отметить, что технологии и средства развития копинга у детей малоизучены, однако имеющиеся труды привлекают наше внимание своим психолого-педагогическим потенциалом.

Изучив труды А.А. Лякиной [10], О.В. Кудашкиной и А.И. Рогачева [9], Е.В. Горбуновой, М.Д. Мисюревой и Н.В. Голубевой [6], а также разработку М.Э. Волковой, предлагающей в качестве средства работы по формированию копинга интерактивную технологию форум-театр[4], исследования Ю.А. Дружининой [7], А.В. Павленко [12] и др. о значимости художественных произведений в процессе формирования и развития копинга у школьников, мы пришли к следующим выводам.

1. К значимым, по мнению психологов и педагогов, средствам развития совладающего поведения у школьников относятся методы, входящие в состав технологии арттерапии, а также ролевые и интеллектуальные игры, кейс-метод и метод театрализации. Авторы уверены: для эффективного формирования копинга необходимо развитие когнитивных, эмоциональных и психологических навыков, которые реализуются в полной мере только через формирование опыта, следовательно, через погружение школьника в ту или иную ситуацию стресса с возможностью самому выбирать и изменять ход действий, то есть через тренировку своих умений.

2. Литература, как один из ведущих предметов гуманитарного цикла, играет особую роль в процессе формирования копинга у школьников. Во-первых, это обусловлено тем, что школьные предметы, связанные с различными видами искусств и возможностями их интерпретации, оказывают на школьников наибольшее эмоциональное и психологическое воздействие. Во-вторых, литература предлагает широкий набор методов и приёмов для развития копинга, помогая лучше понимать тексты, анализировать и обсуждать

поведения и поступки героев, а также соотносить их с реальной жизнью и выстраивать свои сценарии поведения.

Стоит отметить, что все исследования направлены на изучение эффективности формирования тех или иных стратегий совладания путём единичных или комплексных занятий, в основе которых лежат приёмы психологии, но малоизучено влияние на развитие копинга у школьников во время внеурочных занятий по литературе.

В связи с этим, нами было разработано и проведено исследование, направленное на изучение эффективности внеурочного литературного занятия, способствующего формированию копинг-механизмов у школьников, посредством анализа поведения и поступков юных героев современной и новейшей подростковой прозы. В ходе исследования, с целью углубления в анализ и интерпретацию действия детских образов, нами были использованы элементы игровых технологий, технологии форум-театра и совместное обсуждение. Выборка художественных произведений проводилась на основе исследования по анализу копинг-механизмов в детско-юношеской прозе XXI века [1]. Участниками исследования стали ученики 10А класса ОШ «Университетская» г. Елабуга: 30 школьников, среди них 12 мальчиков (40%) и 18 девочек (60%).

Перед началом самого занятия и в самом конце его учащимся была предложена методика диагностики копинг-поведения по Э. Хайму, позволяющая рассмотреть значимость 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, соответствующих трём основным сферам психической деятельности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Данная методика позволяет выявить, какие механизмы совладания (адаптивные, относительно-адаптивные или неадаптивные) предпочтительны школьниками до знакомства с произведениями новейшей подростковой прозы и после анализа поступков героев книги. Работа проводилась в 3 этапа.

На первом этапе учащиеся познакомились с понятием копинга, узнали о классификации стратегий совладания. Была проведена групповая работа, в рамках которой учащиеся сформулировали рабочее определение для таких понятий, как копинг-реакция, копинг-поведение (и др.), выяснили, чем одно понятие отличается от другого, и на каких стадиях копинг-процесса каждый из них проявляется.

На данном этапе также была предложена индивидуальная работа, предполагающая заполнение адаптированной анкеты. Каждому ученику было необходимо вспомнить одну из стрессовых ситуаций из своей жизни и ответить на 5 вопросов. В ходе первого этапа нами было отмечено, что учащиеся испытывают трудности при формулировке своих реакций и чувств, что неразрывно связано с уровнем эмоционального интеллекта – умением считывать собственные эмоции. Также сложности возникли при определении вида копинг-стратегии, выбранной в стрессовой ситуации.

В ходе второго этапа внеурочного занятия по литературе школьники познакомились с повестью Юлии Симбирской «Заяц на взлётной полосе». Задание этого этапа, во-первых, направлено на проверку уровня эмоционального интеллекта учащихся, их умения определять эмоциональное состояние других людей (на примере литературных героев), что, по мнению О.М. Серышева и А.Н. Богачева [14], выступает одной из важнейших направлений педагогического содействия в процессе развития копинга. Во-вторых, упражнение позволяет соотносить копинг-реакции

героев с поведением самих ребят, а также помогает формировать умение разграничивать осознанные копинг-стратегии и неосознанные копинг-поведения в ситуации стресса.

Третий этап занятия был направлен на знакомство участников с книгой зарубежного писателя Р.Дж. Паласио «Чудо». Учащимся была предложена ситуация из произведения, которую нужно было проанализировать и, используя полученные ранее сведения о копинге, найти эффективный способ совладания, следуя по адаптированному нами маршруту. Усложнение задания произошло за счёт того, что при выполнении её ученикам было предложено использование элементов технологии форум-театра: смоделировать ситуацию с последующим её обсуждением и поиском выхода поставленной задачи путём совместного продуцирования различных вариантов поведения героев. Стоит отметить, что возможность обыграть одну и ту же ситуацию разными способами, привело к бурной реакции учащихся, однако это лишь очередной раз укрепило их понимание вариативности реагирования и поведения, которые обуславливаются типом личности человека, характером, уровнем эмоционального интеллекта, знаний и многими другими факторами.

Для дальнейшего анализа эффективности формирования копинга во время внеурочных занятий по литературе, помимо вторичного прохождения методики Э. Хайма, мы попросили учащихся ещё раз вернуться к первой анкете и решить данную стрессовую ситуацию с точки зрения полученных знаний.

В ходе интерпретации диагностики Э. Хайма и анкетирования были получены интересные результаты: после проведения внеурочного занятия произошло значительное снижение приверженности учащихся к неадаптивным видам копинг-стратегий (игнорирование, смирение (когнитивная сфера), агрессия, покорность (эмоциональная сфера) и активное избегание, отступление (поведенческая сфера)). Возрос интерес школьников к таким адаптивным стратегиям, как проблемный анализ ситуации (когнитивная сфера), сотрудничество (поведенческая сфера), а также к относительно-адаптивным: в когнитивной сфере – придача смысла ситуации, в эмоциональной – эмоциональной разрядке и в поведенческой – компенсации стрессовой ситуации и конструктивной активности. Помимо этого, выявлена эволюция в понимании школьниками эффективности и неэффективности тех или иных стратегий поведения. Если изначально 16 респондентов, что составляет 53% из всех участников, считали, что выбранная ими стратегия представляет собой эффективный механизм совладания и только 11 участников сомневались в правильности выбора поведения, то к концу эксперимента 19 респондентов (63%) были уверены, что ранее ими выбраны неэффективные для личности стратегии поведения. На наш взгляд, это закономерно, так как в ходе занятия учащиеся познакомились с новыми способами реагирования на те или иные стрессогенные факторы, с примерами поведения в определённых ситуациях, что не могло не отразиться на их отношении к эффективности копинг-стратегий.

Исходя из результатов анализа диагностики и анкетирования, мы пришли к выводам, что знакомство школьников с героями подростковой прозы, подверженных таким же стрессовым ситуациям, как и сами ученики, анализ поведения и поступков этих героев, интерпретация их реагирования с точки зрения копинга оказывают значительное эмоциональное и психологическое влияние на участников. Такие занятия эффективны

в процессе формирования и развития копингового поведения, которое опирается на важные компоненты личности: эмоциональный интеллект, самосознание, саморегуляцию и многое другое.

*Библиографический список к главе 7*

1. Ахметзянова Э.И. Копинг-механизмы в детско-юношеской прозе XXI века / Э.И. Ахметзянова, Г.Н. Божкова, Н.Н. Шабалина [и др.] // «Вопросы современной науки»: коллект. науч. Монография. – М.: Изд. Интернаука, 2021. – Т. 66. – С. 76–93. DOI:10.32743/25001949.2021.66.
2. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://gufo.me/dict/psychologie\\_dict](https://gufo.me/dict/psychologie_dict) (дата обращения: 30.06.2021).
3. Быкасова Н.И. Сравнительный анализ копинг-стратегий у старших подростков с разным уровнем успеваемости / Н.И. Быкасова, Е.А. Калягина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-koping-strategy-u-starshih-podrostkov-s-raznym-urov-nem-uspevaemosti> (дата обращения: 10.06.2023).
4. Волкова М.Э. Проблема формирования продуктивных копинг-стратегий в юности с помощью интерактивной технологии «форум-театр» / М.Э. Волкова // Общение в эпоху конвергенции технологий. – 2022. – Т. 1. – С. 101–104. DOI 10.24412/cl-36917-2022-101-104. EDN GCNVAP
5. Воронина А.Н. Особенности копинг-стратегий современных подростков / А.Н. Воронина // Лучшая студенческая статья 2016. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2016. – С. 484–487. – EDN XBCPUD
6. Горбунова Е.В. Формирование эффективных копинг-стратегий в процессе комплексной арттерапии у детей с дезадаптивным поведением / Е.В. Горбунова, М.Д. Мисюрева, Н.В. Голубева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – №2 (45). – С. 77–79. – EDN OPMYNL
7. Дружинина Ю.А. Представления современных подростков о сферах и источниках приобретения копинг-стратегий / Ю.А. Дружинина // Альманах современной науки и образования. – 2014. – №. 4. – С. 63–67. EDN SEFRGT
8. Кузнецова Е.Е. Связь психических состояний и типов копинг-стратегий у подростков / Е.Е. Кузнецова // Человек, экономика, общество: грани взаимодействия. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – 193 с. EDN VAPTS
9. Кудашкина О.В. Развитие копинг-стратегий поведения подростков посредством тренинга / О.В. Кудашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52–7. – С. 573–579. EDN WKDCJD
10. Лякина С.А. Формирование эффективных копинг-стратегий как фактор коррекции прокрастинации в подростковом возрасте: выпускная квалификационная работа / С.А. Лякина, В.А. Цуркин. – Белгород, 2019. – 102 с.
11. Матафонова С.И. Динамика выбора копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста / С.И. Матафонова // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-vybora-koping-strategy-u-detei-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.06.2023).
12. Павленко А.В. Анализ образа героя как современная копинг-стратегия / А.В. Павленко // Современное филологическое образование в исследованиях магистрантов. – 2018. – С. 101–107. EDN UVFPZS
13. Позднякова Н.А. Копинг-стратегии в личностной тревожности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н.А. Позднякова // Современные тенденции психологических исследований. – Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2022. – С. 132–136. EDN OKCRXB
14. Серышева О.М. Образовательные технологии формирования личностных копинг-ресурсов школьников / О.М. Серышева, А.Н. Богачев // Вестник Южно-Уральского

государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – №. 6 (166). – С. 202–223. DOI 10.25588/CSPU.2021.166.6.014. EDN FXBVPC

15. Соколова А.О. О понятии копинг-поведения и психологической защиты от стресс-факторов / А.О. Соколова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ucp.by/university/news/novosti-partnerov/anastasiya-sokolova-o-ponyatii-koping-povedeniya-i-psikhologicheskoy-zashchite-ot-stress-faktorov/> (дата обращения: 14.05.2023).

16. Сорокина Т.В. Формирование копинг-поведения младших школьников / Т.В. Сорокина // Сборник научных статей по итогам Международного научного фестиваля молодёжного проектирования-2020. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – С. 497–502. EDN SYAARU

17. Татьянченко Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии / Н.П. Татьянченко // Известия Южного федерального университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006. – №4. – С. 377–382.

18. Титкова В.А. Исследование копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста / В.А. Титкова // Молодежь и наука. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section084.html> (дата обращения: 15.06.2023)

19. Carver C. S., Scheier M. F., & Weintraub J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.

20. Lazarus R.S., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

21. Murphy L.B. (1962). *The widening world of childhood*. Basic Books.

## ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-107396

*Васильева Юлия Сергеевна*

*Швайкина Нина Сергеевна*

### ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** в главе мы рассмотрели такое понятие, как говорение и методы формирования навыков говорения на уроках иностранного языка. Одним из эффективных и продуктивных средств формирования у учащихся данного навыка в процессе изучения английского языка является метод погружения. Данный метод помогает преодолеть страх начала коммуникации, делает процесс обучения более увлекательным, повышает мотивацию школьников и порождает стремление узнать все тонкости изучаемого языка. Как показывает практика, этот метод является наиболее эффективным и позволяет обеспечить всевозрастающую уверенность, облегчить переход от обучения к самообучению.

**Ключевые слова:** метод, навыки, говорение, коммуникация, иностранный язык.

### FORMATION OF SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LESSONS

**Abstract:** in the chapter, we examined such a phenomenon as speaking and methods of developing speaking skills in foreign language classes. One of the effective and productive means of developing these students' skills in the process of learning English is the immersion method. This method helps to overcome the fear of starting communication, makes the learning process more exciting, increases the motivation of students and gives rise to the desire of learning all the nuances of the language being studied. As practice shows, this method is the most effective and allows you to provide ever-increasing confidence, facilitate the transition from learning to self-learning.

**Keywords:** method, skills, speaking, communication, foreign language.

В настоящее время иностранный язык является обязательным предметом школьной программы, а также обязательным элементом внешнего взаимодействия; а в связи с новыми социально-экономическими условиями, стремительным технологическим и инновационным развитием роль изучения иностранного языка значительно усиливается. Изучение иностранного языка предполагает формирование таких навыков и умений как чтение, аудирование, письмо и говорение. Навыки говорения очень важны в нашей жизни, с их помощью мы можем спросить совета, помощи, понять и услышать важные вещи, взаимодействовать с другими людьми. В. Н. Куницина рассматривает говорение как владение «сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, норм, традиций, этикета в сфере общения» [4, с. 35]. Говорение как вид речевой деятельности состоит из определенных этапов. Н. А. Ипполитова выделяет следующие этапы говорения:

– побудительно-мотивационный этап (выражение своей точки зрения или мнения в определенной ситуации);

– ориентировочный этап (выбор поведения в зависимости от ситуации, речевых обстоятельств; проявление эмоций, чувств, мыслей на словесном уровне);

– исполнительский этап (непосредственное воспроизводство высказывания);

– контрольный этап (оценка речевого высказывания, осмысление достигнутой цели, реакции собеседника) [8, с. 54].

Н.Д. Гальскова определила факторы, от которых зависит успешный результат общения на иностранном языке: желание общаться, открытость собеседников; грамотное употребление языковых конструкций, умение ориентироваться в языковой ситуации; умение соблюдать логику речевой беседы; умение изменять тему, задавать нужные вопросы. М. Ахмедова считает, что «формирование навыков иноязычной речи происходит через свой родной язык ... одни языковые явления находят сходства со своим языком, другие же приходится формировать с начала» [13].

Еще в конце 90-х годов была сформулирована коммуникативная методика обучения иностранным языкам. Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, Е. В. Милорадова, И. Л. Бим считали, что ее целью выступает изучение иностранного языка, чтобы свободно ориентироваться в языковом пространстве. Коммуникативная методика имеет целый ряд преимуществ. Например, погружение в языковую среду: применение родного языка практически не происходит, что учит ориентироваться в языковой обстановке на иностранном языке. При данной методике происходит опора не на тему урока (в школе, в магазине, семья), а на речевую цель (сказать, спросить, попросить). Работа на уроке осуществляется в разных форматах: в группах или в парах для совершенствования диалогической речи и тренировки восприятия речи на слух, а также применяется индивидуальная работа для практики монологической речи [7, с. 417]. Ученик на уроках опирается на свои эмоции, мысли, чувства. На уроках используются дискуссии, проблемные вопросы, также обсуждение способствует формированию мотивации, нахождению путей и способов решения проблем на изучаемом языке. Речевая деятельность меняется в зависимости от речевой ситуации: речь нельзя предугадать до конца, так как она изменчива и часто спонтанна [1, с. 20]. Грамматические конструкции изучаются в конкретных речевых ситуациях. Данная методика повышает желание изучать иностранный язык, стремление использовать свои знания в общении.

Развивать навыки говорения можно с помощью различных упражнений, заданий (в том числе и игровых), с помощью чтения диалогов, придумывания собственных, аудирования. Для этого необходима как визуальная опора (карточки, таблицы, картинки), так и аудиальная (видео, музыка, запись). При этом необходимо использовать разнообразные формы работы (индивидуальные, парные, групповые и фронтальные), что позволяет сделать учебный процесс более продуктивным. Коммуникативный подход способствует овладению иностранными языками за счет вхождения в языковую среду, применяя знания на практике.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на

вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления.

Говорение как вид речевой деятельности в процессе обучения имеет противопоставление между наличием содержательности, точности и между продуктивностью и эффективностью овладения. Усвоение времен, например, отделено значительным интервалом, это, в свою очередь, может привести не только к трудностям изучения языка, но и к потере интереса к иностранному языку как средству общения. Речевую деятельность и процесс усвоения материала можно представить в таком соответствии: «навыки – речевое умение». При этом на этапе овладения навыками и речевыми умениями возникают различные ситуации, способствующие развитию различных навыков. Данные этапы можно представить как один цикл работы по усвоению определенной темы или материала. По мнению Г. Ю. Хужаниязовой, подход к изучению английского языка в современном мире значительно изменился, и говорение нужно развивать и формировать прежде всего. При этом в методике преподавания английского языка коммуникативный подход стоит как первостепенный и самый значимый [14, с. 16].

Стоит отметить, что устное общение сейчас стало особенно значимым. Ведь без этого умения ученики не смогут понимать собеседника, не смогут задать вопрос, то есть речевого взаимодействия не возникнет. В качестве проблемы обучения иностранным языкам в методике преподавания и различных исследования выделяют критерии проверки знаний и умений учащихся, а также организацию и проведение. Так, продуктивное устное общение невозможно без понимания сказанного собеседником, так как в процессе общения человек выступаем и в качестве говорящего, и в качестве слушающего. Овладение и формирование коммуникативных навыков предполагает наличие таких действий и элементов: знание звуков и букв; овладение интонацией, произношением и орфоэпическими нормами; умение отбирать и составлять предложения в зависимости от языковой ситуации, условий, обстановки; организация своих мыслей и высказываний в логической последовательности; развития мышления и речевого умения разговаривать на английском без затяжных речевых пауз.

Говорение как вид речевой деятельности имеет две формы общения: диалогическую и монологическую. Две эти формы важны, часто обучение начинается именно с монологической, а далее преимущественно используется диалогическая форма. Диалогическая форма общения – важный компонент реализации коммуникативной функции при изучении языка. Ее освоение предполагает не только умение составить правильный ответ на вопрос собеседника или грамотно задать вопрос, но и ориентироваться в ситуации, выражать согласие/несогласие, свое мнение, чувства, чувствовать собеседника. Говорение связано и с другими видами деятельности – письмом, чтением, аудированием и имеет две формы – монологическую и диалогическую. Так, монологическая направленность общения предполагает наличие предложений, сверхфразовых единств и связный, логичный текст. На первом этапе обучения не предполагается инициатива и творческая свобода учащихся, всю работу по речевому составлению высказываний координирует и контролирует учитель. На втором этапе (репродуктивно-продуктивном уровне) уже предполагается некоторая

самостоятельность учащихся, а на третьем уровне результатом должна выступать грамотно составленная и выраженная монологическая речь. На данном этапе ученику можно предлагать на основе имеющихся знаний языкового материала и лексических единиц, выразить свое мнение по поводу тех или иных событий, мероприятий, действий. Говорение, особенно в монологической форме, иногда представляет для учащихся трудности: что конкретно сказать, как грамотно и последовательно, логично оформить свое речевое высказывание, какую конструкцию выбрать. Формирование говорения должно протекать с помощью учителя, с помощью языковых конструкций, опорных фраз и выражений, примеров речевых высказываний.

Эффективным и продуктивным средством формирования у учащихся навыка говорения при изучении английского языка считается диалог. Диалогическая речь подчиняется определенным требованиям: краткость и лаконичность выражения, использования неречевых средств (мимика, жесты), использование интонации, эмоциональности выражения, синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений.

Более продуктивное формирование диалогической речи происходит за счет чередования и разнообразия различных видов и форм работ, например: диалог-беседа, диалог-сценка, диалог-игра, составление диалога по образцу, фронтальная, групповая и индивидуальная формы работы и др. Главствующим средством обучения диалогической речи в образовательном учреждении являются упражнения и задания, представленные в УМК. В процессе их выполнения формируются следующие умения и навыки: усвоение речевых конструкций и лексического материала, коммуникативная направленность, умение сотрудничать, реагировать на реплику собеседника, употреблять клише диалогической речи, грамотно и последовательно выстраивать диалог и прочее [3, с. 15]. До развития диалогической речи необходимо развивать монологическую речь, с помощью которой вырабатываются языковые автоматизмы, то есть использование лексического и грамматического материала грамотно, умение логично и последовательно выражать свои мысли, не путаться в них, минимизируя при этом речевые паузы и повторы в речи.

Речевая коммуникация при обучении иностранному языку имеет такие формы по обстановке, количеству собеседников: индивидуальное взаимодействие с собеседником; деловой/официальный разговор; непринужденная беседа; групповая беседа; монолог перед группой людей; публичное общение. Стоит отметить, что при обучении языкам методика преподавания тоже опирается на ряд требований и принципов: принцип коммуникативности, принцип моделирования ситуации, принцип постоянной практической деятельности, принцип последовательности овладения речевыми умениями, принцип адекватности [12, с. 23]

Важность принципа коммуникативной направленности в методологии подчеркивается не единожды, об этом упоминает и исследователь Е.И. Пасов. Так, данный принцип сопровождает все этапы речевого общения. Нужно при обучении придерживаться данных принципов, в том числе и коммуникативной нацеленности, что поспособствует в будущем ориентации в языковом пространстве, свободному взаимодействию и отсутствию языкового барьера. При преподавании нужно стараться имитировать достаточно жизненную ситуацию и включать те конструкции, которые пригодятся в реальной жизни и

условиях общения. Учителю нужно опираться на принцип коммуникативной направленности, мотивируя учащихся изучать язык и говоря о важности и практическом использовании в будущем.

По мнению Е.А. Маслыко речевые операции при работе над языковым материалом должны опираться на коммуникативный принцип. Речевое общение зависит от условий и ситуации. Как правило, в школе такие ситуации искусственно создаются учителем или приведены в УМК, а учащимся нужно имитировать ее. Ситуации имеют жизненный характер, которые могут возникнуть в реальности. Стоит отметить, что речь и ситуация всегда находятся во взаимодействии.

Современная методика преподавания иностранного языка опирается на обучение данному предмету с опорой на психические и физиологические особенности учащихся, через восприятие высказываний на иностранном языке, через возможность включения в ту или иную ситуацию реального общения. Ситуация должна подбираться не только жизненная, но и динамичная, содержательная, с большим количеством реплик. Также ситуация выражает содержание и речевого материала.

По мнению исследователя Е.А. Маслыко «ситуация «питается» темой, часто даже несколькими, важно, насколько эти темы содержательны». В диалоге и при речевом общении упоминаются определенные события, предметы, выражаются чувства, мысли. Также в определенный момент может возникнуть проблемная ситуация в речевом общении: происходит какое-то событие, часто конфликтное, острое, где нужно выражать мнение или оценку, которое вносит расхождение между собеседниками. Так и возникает проблема речевого взаимодействия. В свою очередь, такая ситуация тоже побуждает возникновение речевого поступка, когда человек хочет привести ее в норму, устранив конфликт, наладив отношение с собеседником [11, с. 28].

Стоит отметить, что роль учителя – не только создавать и предлагать учащимся воспроизводить речевое высказывание, но направить на создание определенного поведения в определенной речевой ситуации. Так, учащиеся будут выступать не только в роли говорящего, но и слушающего. Речевое общение имеет важную коммуникативную задачу – оперирование вниманием слушающего, вызывание определенной реакции, эмоциональность и чувственность речи, наличие образности и полноты высказывания, его точности и логичности. Именно поэтому обучение иноязычной речи предполагает овладение определенными знаниями воздействия на собеседника.

Психофизиологической базой речевой деятельности является то умение, которое в результате многократности, закрепилось как свободный способ этого действия. В методологии отмечается, что именно тренировка доводит до автоматизма использования речевых конструкций, лексических единиц и предложений. Именно поэтому нужно выстроить образовательный процесс при обучении иностранному языку таким образом, чтобы обеспечить постоянную практику говорения, монологической и диалогической направленности работы. Овладение языковым материалом и операциями нужно осуществлять постепенно, последовательно, т.е. развивая разные стороны речевого умения.

Важно при развитии диалогической речи применять упражнения в вопросно-ответной форме, создавая при этом ситуацию реального

взаимодействия, где есть реакция собеседника. Так, упражнения должны соответствовать не только содержанием, но и порядком выполнения реальным коммуникативным действиям. Такие задания должны максимально обеспечить формирование способности ориентироваться в естественных ситуациях общения. В процессе общения часто меняется языковая ситуация, условия, обстановка, а значит и цели, задачи этой беседы. Новизна обеспечивает гибкость речевых навыков, способности перестраиваться, гибко реагировать на изменения речевой ситуации и целей общения, умения перефразировать, т.е. у учащихся происходит формирование жизненно важных, социализирующих умений, которые пригодятся в жизни. В.А. Артёмов отмечает, что важно разнообразить речевые ситуации, для этого можно использовать в учебной деятельности специальные фильмы с субтитрами. Они должны быть интересны по содержанию, коммуникативные по направленности, методические по характеру, чтобы соответствовать учебным целям и задачам [2, с. 56]. Приведем примеры заданий и упражнений на начальном этапе обучения монологической и диалогической речи.

1. Ознакомление со словами и их первичная отработка: назвать слово с опорой на картинку; выбрать слово, которое выбивается; прочитать/повторить слова хором; составить словосочетания из определенных слов; заполнить пропуски в предложении; найти ошибки в построении предложения/словосочетания.

2. Отработка навыков на уровне предложений: ответить на вопросы по теме; придумать вопросы к предложенным ответам; заполнить пропуски; закончить или дополнить предложения; составить из слов предложения.

3. Работа на уровне сверхфразового единства: описать, что изображено на картинке; игры на развитие речи, внимание и мышление.

В современном мире все быстро меняется. Меняются и методики изучения английского языка. Все больше центров образования используют в своей работе видеоматериалы, мультимедиа, ролевые игры. Считается, что изучение языка будет эффективным только при условии, что человек получает удовольствие от самого процесса, а не мотивирует себя только тем, что изучение языка является необходимостью. Основной целью изучения английского языка является не только формирование и развитие коммуникативной культуры людей, изучающих язык, а и их обучение практическому овладению английским языком. Сейчас преподавания языка стало более прикладным, в то время как раньше оно носило больше теоретический характер.

В настоящее время всё больше и больше преподавателей используют новые методы изучения иностранного языка, которые могут быть более эффективны. Одним из наиболее продвинутых методов изучения иностранного языка является метод языкового погружения. Зачатки идеи метода языкового погружения использовал немецкий преподаватель Берлиц, который специально избегал употреблять родной язык в обучении [9, с. 82]. На своих занятиях он настаивал, чтобы учащиеся больше беседовали именно на изучаемом языке.

Термин «погружение» появился в 60-х годах прошлого века в Канаде. Из-за двух официальных языков в этой стране многие канадцы испытывали трудности при приеме на работу или повседневном общении. Так, в школах англоговорящих детей обучали на французском языке и наоборот. Как

результат, возник метод погружения в языковую среду, когда учитель обучает или озвучивает инструкции на уроке на неродном языке. Метод языкового погружения – это метод обучения второму языку (не обязательно «иностранному» для учеников), при котором учитель озвучивает задания на уроке на втором языке учащихся [10, с. 51]. В соответствии с методикой «погружения», английский язык должен быть единственным средством общения между преподавателем и учащимися. Основной первостепенной целью этой программы является развитие языковых навыков у детей, чьим родным языком не является английский. Характерными чертами метода погружения являются следующие особенности: направленность на овладение устной иностранной речью; создание обстановки погружения в атмосферу; активизация резервных возможностей личности. Различают несколько степеней погружения в языковую среду, в зависимости от возраста учащихся и времени, которое отводится на изучение языка.

1. Полное погружение. Учащиеся посвящают иностранному языку 100% своего времени. В данном случае появляется умение вести спонтанные диалоги.

2. Частичное погружение. На изучение языка уходит 50% учебного времени, много внимания уделяется знакомству со страной изучаемого языка.

3. Двустороннее или двуязычное погружение. Половина группы учащихся состоит из носителей одного языка, остальные являются носителями другого языка [5].

Основа метода погружения состоит в использовании лексики и восприятии речи на слух – это и является главным барьером для учеников в современной школе. Поэтому необходимо применять различные приемы, помогающие создать комфортную обстановку в классе и коллективе. Как известно окружающая обстановка сильно влияет на состояние человека, его настроение, работоспособность, уверенность в себе, творческую генерацию идей. Чтобы создать комфортную обстановку для общения, необходимо позволить ученикам самостоятельно выбрать себе место, а также все классное пространство должно располагать к открытости: красочное оформление, круговая постановка посадочных мест и прочее.

На практике метод языкового погружения отличается по массе параметров от других методов обучения иностранным языкам, которые используются в настоящее время. При таком методе должны быть применены новые принципы отбора и организации речевого и языкового материала, из которых ведущими являются деятельностный, личностно-ролевой, ситуативно-тематический принципы [6, с. 75]. В процессе обучения иностранному языку необходимо показывать учащимся, как можно использовать имеющиеся у них компетенции в родном языке при изучении иностранного, нужно формировать и совершенствовать общие для родного и иностранного языков учебные умения, связанные с выполнением устных и письменных заданий по учебнику, грамматическому справочнику.

При применении метода языкового погружения современный учитель должен принимать во внимание на уроках такой аспект как языковой барьер – не умение говорить на иностранном языке. Чтобы применить свои знания на практике, ученикам необходимо много тренироваться, постепенно преодолевая волнение. Учитель должен создать комфортные условия для общения и восполнить отсутствие естественной иноязычной среды.

Коммуникативный метод на уроках обеспечивает активное участие каждого ученика, стимулирует речевое общение, способствует формированию интереса и стремление изучать иностранный язык. Самыми распространенными средствами являются – игра, ситуация, стихи и песни.

Коммуникативный метод настроен на преодоление проблемы языкового барьера, так как он совмещает в себе перевод и грамматические упражнения с упражнениями речевыми. Основная особенность заключается в том, что у учащихся возникает максимальная мотивация к проговариванию всего, что изучается. Ученики должны чаще наблюдать живое общение, чтобы понимать, что язык, который они учат, живой, что на нем общаются такие же люди. В этом могут помочь аудиовизуальные средства обучения – фильмы, кинофрагменты, записи радио- и телепередач и др. Они могут познакомить учащихся с историей и культурой страны изучаемого языка, помогают наглядно представлять и осмысливать явления природы и общественной жизни. Рациональное применение аудиовизуальных средств помогает восполнить недостаток иноязычной среды на уроках английского как на начальном, так и на продвинутом уровне. Систематическое внедрение видеоматериалов в процесс обучения позволяет детям больше практиковать свою речь, способствует созданию комфортных условий для преодоления «языкового барьера».

Многочисленные исследования показали, что двуязычные дети, в общем, имеют более высокие показатели интеллекта по сравнению с моноязычными сверстниками. У таких детей гораздо лучше развиты память, внимание, мышление, они обладают большими математическими способностями. Языковое погружение приводит к тому, что дети становятся двуязычными. Учащиеся классов языкового погружения преуспевают по другим учебным предметам также успешно, как и ученики обычных классов. К тому же усвоенный в раннем возрасте второй язык помогает изучать новые иностранные языки.

Таким образом, мы рассмотрели такое понятие, как говорение, его особенности, формы. Нами были рассмотрены методы формирования навыков говорения на уроках иностранного языка и сделан вывод, что методика погружения помогает достичь наиболее ощутимых результатов. У учащихся постепенно исчезает страх начала коммуникации, процесс обучения становится более увлекательным, у школьников возникает мотивация научиться всем тонкостям языка. Педагоги, использующие данный метод, отмечают, что метод погружения является эффективным только при наличии у учащихся стремления к познанию языка. Этот метод обеспечивает всевозрастающую уверенность, облегчает переход от обучения к самообучению.

### *Библиографический список к главе 8*

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с. EDN XQRFTT
2. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов. – М., 2002. – 256 с.
3. Борисова Р.Г. О некоторых приемах обучения диалогической речи / Р.Г. Борисова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 12–21.
4. Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с. EDN QTRFMT
5. Вебер И.С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе / И.С. Вебер // Молодой ученый. – 2019. – №6 (244). – С. 207–209. EDN YWUUIH

6. Закирьянов К. В условиях активного билингвизма / К. Закирьянов // Народное образование. – 1998. – №5. – С. 74–75.
7. Ильхамова И.Н. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку / И.Н. Ильхамова // Молодой ученый. – 2012. – №11 (46). – С. 416–418. EDN PFXENP
8. Ипполитова Н.А. Педагогическая риторика в вопросах и ответах. Учебное пособие / Н.А. Ипполитова, З.С. Смелкова, Т.А. Ладыженская. – М.: Прометей, 2011. – 254 с.
9. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 280 с.
10. Малкина Н.А. Коммуникативные трудности на занятии английским языком и пути их преодоления / Н.А. Малкина // Сборник научно-методических статей. – СПб.: Детство-ПРЕСС, 2004. – С. 49–63.
11. Маслово Е.А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранного языка / Е.А. Маслово // Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе: межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: Изд-во ППИ, 1989. – С. 26–32.
12. Пасов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пасов. – М., 1991. – 230 с.
13. Рябова Л.О. Роль обучения говорению при овладении иностранным языком / Л.О. Рябова // Молодой ученый. – 2022. – №15 (410). – С. 205–208. EDN IKNMSP
14. Хужаниязова Г.Ю. Говорение как цель обучения английскому языку / Г.Ю. Хужаниязова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Международной научной конференции (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 15–18. EDN VTGSBJ

## ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-107449

*Залужная Мария Васильевна*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

***Аннотация:** изучение проблемы девиантного поведения подростков из замещающих семей необходимо для своевременного выявления и коррекции «нездорового» поведения приемных детей, необходимой для успешной самореализации, социализации и осуществления взаимодействия с замещающими родителями, учителями, сверстниками. Среди подростков из замещающих семей все чаще выявляются случаи проявления агрессии, жестокости, антисоциального, криминального поведения, форм алкогольной и наркозависимостей. В главе представлен теоретико-методологический анализ авторских подходов к изучению и анализу девиантного поведения подростков. Одним из наиболее эффективных способов современной педагогической науки признано активное вовлечение девиантных подростков в систему дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** подросток, девиантное поведение, замещающая семья, превенция.*

### PEDAGOGICAL BASES OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS FROM SUBSTITUTE FAMILIES

***Abstract:** the study of the problem of deviant behavior of adolescents from substitute families is necessary for the timely identification and correction of “unhealthy” behavior of foster children, necessary for successful self-realization, socialization and interaction with substitute parents, teachers, peers. Among teenagers from substitute families, cases of aggression, cruelty, antisocial, criminal behavior, forms of alcohol and drug addiction are increasingly being identified. The chapter presents a theoretical and methodological analysis of the author's approaches to the study and analysis of deviant behavior of adolescents. One of the most effective ways of modern pedagogical science is the active involvement of deviant adolescents in the system of additional education.*

***Keywords:** teenager, deviant behavior, prevention, substitute family.*

В современной педагогической науке проблема девиантного поведения детей из замещающих семей, в особенности подросткового возраста, в последние годы приобретает все большую актуальность и становится одним из самых приоритетных направлений исследований. Причинами пристального внимания ученых, практиков и обществу к данной проблеме, являются последствия, к которым приводит девиантное поведение подростков из замещающих семей – отказ от попечения и возврат в государственное учреждение.

В связи с ростом случаев проявления девиантного поведения среди детей подросткового возраста из замещающих семей и необходимостью изучения данного феномена, формируется новая отрасль знаний – «теория социальных отклонений».

Краткий словарь современных понятий и терминов определяет девиантное поведение как «поступки, действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся нормам и ожиданиям, социальные явления, выражающиеся в массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих установленным в обществе критериям поведения» [7].

По мнению ряда исследователей, термины «отклоняющееся поведение» и «девиантность» являются синонимами. Такие ученые как Я.И. Гиллинский, В.Н. Кудрявцев, Ю.А. Клейберг, И.А. Невский вводят в своих исследованиях термин «отклоняющееся поведение как равнозначный «девиантному поведению». Идентичность терминов подтверждает так же перевод латинского слова *deviation* – отклонение, которое взято в основу термина «девиантность» [5].

Стоит отметить, что к данным видам не относятся противоправные и преступные проступки: кражи, хулиганство, разбой, убийство – проступки, совершение которых, влечет за собой уголовную ответственность. Данное поведение характеризуется терминами «делинкветность» и обобщает криминальные преступления. Если девиантное поведение подростка можно и нужно корректировать, то за делинкветное поведение подросток чаще всего оказывается в местах лишения свободы, что в дальнейшем негативно сказывается на его судьбе.

По мнению большинства авторов, занимающихся проблемой девиантного поведения, оно определяется нарушением социальных норм, которые установлены в определенном обществе. Данное утверждение требует определения понятия «социальная норма». Согласно Оксфордскому толковому словарю по психологии, «социальная норма – это любая модель поведения, которая встречается так часто в определенном обществе, что начинает считаться отражением этого общества и становится санкционируемой членами этого общества» [11].

Наряду с технологическими, биологическими, естественно-научными, эстетическими нормами, социальная норма, также является одним из существующих видов норм. Она регулирует сферу отношений между людьми, регулирует законность их действий. В социальной норме отражены системы производственных, юридических, управленческих, идеологических отношений, которые оказывают непосредственное воздействие на формирование индивида. Если индивид корректирует свое поведение в соответствии с признанными определенным обществом социальными нормами, он считается нормотипической личностью, которая идеально приспособлена к социальным ситуациям. Основопологающим элементом социальных норм выступают нравственные и правовые нормы.

Социальная норма характеризуется рядом признаков, определяющих ее как исторически сложившееся, общественное, социальное предписание, обязательное для всех членов конкретного общества, независимо от обстоятельств. Свойства социальной нормы:

- 1) объективность;
- 2) историческая изменчивость;

- 3) универсальность;
- 4) схематичность;
- 5) относительность.

Особое внимание стоит уделить свойству исторической изменчивости, согласно которому нормы меняются в соответствии с эпохой времени и что раньше было нормой сейчас является ее нарушением и наоборот. В современном обществе чрезвычайно трудно определить социальные нормы т.к. новые нормы еще не сформированы, а старые уже разрушены и не имеют силы.

Но как же в таком случае понять, что есть нормативное поведение, а что – отклоняющееся от нормы поведение? Для ответа на этот вопрос стоит провести некую границу между этими понятиями. К сожалению, граница неоднозначна и по обе ее стороны возникают пограничные ситуации, мешающие точному определению социальной ситуации.

Характеризуя девиантное поведение или отклоняющееся поведение кроме социальной нормы также можно выделить психологическую норму. Она определяет состояние психики, при котором индивид полностью отдает себе отчет в своих действиях и поступках.

Девиантным считается поведение подростка, которое не соответствует социальным или психологическим нормам. Отклоняющееся поведение может быть вызвано неправильным осознанием своего места и назначения в обществе, дефектами нравственного или правового сознания, неверными социальными установками или нарушениями мозговой функции.

Выявить признаки девиантности у подростка из замещающей семьи, а также отличить ее от других феноменов помогут ее конкретные характеристики:

- 1) нарушаются не все, а наиболее важные нормы общества в конкретной эпохе;
- 2) проявление девиантного поведения осуждается обществом;
- 3) разрушительное влияние девиантного поведения на личность (аутодеструктивное поведение) или на общество (деструктивное поведение);
- 4) постоянное повторение девиантного поведения индивидом (длительно или многократно);
- 5) поведение характеризуется как девиантное в случае общей направленности личности, но не быть следствием кризисной ситуации;
- 6) девиантность считается медицинской нормой, но может сочетаться с патологическими состояниями;
- 7) отклоняющееся поведение идет в совокупности с проявлениями социальной дезадаптации;
- 8) имеет индивидуальное своеобразие и возрастно-половые особенности.

Девиантное поведение наиболее часто выражается в подростковом возрасте т.к. неустойчивая, не сформированная, гибкая психика подростка может свободно поддаваться как социально-позитивным, так и социально-негативным влияниям общества. В педагогике существуют множество терминов, которые используются для определения группы таких подростков: «трудновоспитуемые», «дезадаптивные», «педагогически запущенные» и т. д.

Поведение групп трудновоспитуемых детей обладает рядом особенностей, которые отличают их от сверстников. К данным особенностям относятся: искаженное отношение к окружающей действительности, низкий

уровень самоконтроля, повышенная эмоциональная возбудимость, неуравновешенность, негативное отношение к действительности, импульсивность, низкий уровень самокритики и отсутствие рефлексии, отрицательный уровень внушаемости и повышенная двигательная и вербальная активность.

Девиантность или отклоняющееся поведение детей из замещающих семей может проявляться вследствие следующих факторов:

- 1) трудности взаимоотношений с замещающими родителями, с учителями, одноклассниками и т. п.;
- 2) трудности самопонимания и отношения к себе;
- 3) отклонения в формировании правильных жизненных ценностей, идеалов, ориентиров;
- 4) чувство одиночества, непонимания со стороны других, невозможность самовыразиться;
- 5) желание обрести свободу путем бегства от правил, давления, социальных норм, требований окружающих (особенно старшего поколения);
- 6) желание испытать себя и других, найти границы дозволенного;
- 7) отсутствие позитивных жизненных стремлений и целей;
- 8) обвинение других людей в собственных трудностях;
- 9) переживание понимания собственной неудачи, проблемности, отсутствия самоконтроля и самообладания, неумения владеть ситуацией;
- 10) возникающие трудности в обучении;
- 11) обладание трудным характером или наличие черт характера, осложняющих адаптацию в социуме (обидчивость, вспыльчивость, неуместная прямолинейность, расторможенность и т. д.);
- 12) отсутствие способов поведения, адекватных для решения затруднительных ситуаций.

Основываясь на проведенном исследовании видов, основных характеристик и причин возникновения девиантного поведения подростков из замещающих семей, можно охарактеризовать девиантность как совокупность поступков и действий подростков, которые идут в разрез с общепринятыми социальными нормами и причиняют ущерб как самому подростку, так и его окружению.

Если рассматривать явление девиантного поведения с психолого-педагогической точки зрения, то необходимо учитывать его многогранность и сложность. Сущность данной проблемы, методы и способы ее коррекции исследуется в совокупности с такими науками как: социология, биология, психология, криминология и т. д. В изучении отклоняющегося поведения подростков все эти науки неотрывно связаны с педагогикой, на которую делается основной акцент данного исследования.

Чтобы понять степень разработанности проблемы девиантного поведения подростков на настоящий момент в России, следует обратиться к истории его исследования.

Разработкой проблемы девиации подростков в России в период 19–20 вв. занимались такие педагоги как: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, П.П. Блонский, П.Г. Бельский, А.П. Кашенко, С.Т. Шацкий и многие другие.

В конце 19-го века перед российским обществом остро встал вопрос различных поведенческих отклонений подростков. В связи с этим создаются первые в России общества, обеспечивающие условия оказания педагогической и психологической поддержке детям с отклоняющимся

поведением, разрабатываются методики коррекции и профилактики девиантного поведения.

Так, в 1897 году Л.Ф. Седов осветил трудности переходного возраста в своей методической разработке «психология юношеского возраста».

«В 1905 году П.Ф. Лесгафт выявил связь гиперопеки и развития девиации у подростков, разделил трудных подростков на семь основных групп: лицемерные, добродушные, мягко-защитные, злостно-защитные и угнетенные» [8]

«В 1909 году в работе В.П. Кащенко «Педагогическая коррекция» появилась классификация недостатков характера «исключительных детей», а также методы их коррекции. Под руководством этого врача и педагога была открыта школа-санаторий для педагогически запущенных подростков» [4] В это же время, ученый Д.А. Дриль, рассматривая причины возникновения подростковой преступности, сделал вывод о том, что негативное влияние оказывают неблагополучные семьи, скандалы внутри семьи, алкоголизм родителей, отсутствие внимания со стороны родителей или законных представителей.

В связи с ростом подростковой преступности, вызванной временной отменой уголовной ответственности несовершеннолетних, в 20–30-х годах 20-го века, активно ведутся работы по разработке корректирующих и профилактических мер по борьбе с отклоняющимся поведением подростков. Проводятся съезды, на которых специалисты со всей страны занимаются разработкой данной проблемы на базе общеобразовательных школ и специализированных учреждениях.

Созданная в 1919 году С.Т. Шацким Первая опытная станция по народному образованию занималась изучением социальной микросреды и ее влияния на ребенка, детерминацией девиантного поведения, влияние игровой и трудовой деятельности на профилактику и коррекцию отклоняющегося поведения подростков. В своих работах С.Т. Шацкий подчеркивал «необходимость сотрудничества общеобразовательной школы и окружающей среды; разрабатывал методы коррекции девиации с помощью игровой, трудовой, интеллектуальной деятельности, физической культуры и эстетического воспитания» [13]

Согласно научному труду В.И. Куфаева «Трудновоспитуемость у подростков» подростков-правонарушителей можно разделить на следующие группы: случайные правонарушители (совершили проступки единично под влиянием внешних факторов), социально-запущенные правонарушители (дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию) и правонарушители с отягощенной наследственностью (дети родителей наркоманов, алкозависимых, преступников, которые совершают преступления вследствие неблагоприятной социальной среды).

Психологи Л.С. Выготский и В.А. Сухомлинский в своих трудах обращали внимание педагогов на сложность и особенность подросткового возраста. Они утверждали, что в данный период психическое развитие претерпевает качественные преобразования, одни структуры сменяются другими при этом половое созревание происходит быстрее, чем формируется личность в целом, что вызывает некий диссонанс и множество противоречий. В 60–70-х годах 20-го столетия идеи Л.С. Выготского поддержал В.А. Сухомлинский, который «сравнивал подростковый возраст с рождением, утверждая, что в этот период обновляется восприятие

окружающего мира, отношение к людям, требования к себе, интересы и жизненные ориентиры» [1]

В исследованиях 80–90-х годов 20-го века появляются новые термины, определяющие трудных подростков: «педагогическая запущенность и социальная», «несовершеннолетние правонарушители» и другие. В исследованиях этого времени прослеживается идея связи психобиологических факторов, которые влияют на психологическое развитие подростка, и индивидуально-психологическими особенностями характера.

Помимо психобиологических факторов (работы Л.И. Божовича, В.А. Караковского, А.Н. Леонтьева и др.) рассматривались также морально-нравственные и семейные аспекты девиантного поведения (работы А.И. Кочетова, Н.Н. Верцинской, Г.А. Гусеева и др.).

В работах И.А. Невского, посвященных формированию неформальных подростковых групп и причинам вступления в таковые подростков, выступает идея предупреждения негативной направленности групп и переориентации их в общественно-полезные образования.

Современный период ознаменовался новым этапом развития общества со своими трудностями и возможностями. Проблема отклоняющегося поведения подростков снова остро встала перед педагогическим сообществом. В связи с чем появились новые исследования, в которых представлены современные методы и рекомендации решения проблемы девиантного поведения подростков.

Для современных школ разрабатывается система воспитательной работы как общешкольная, так и работа внутри классного коллектива, направленная на процесс социализации детей и подростков. Исследования в этом направлении освещены в работах В.А. Караковского, Г.Ф. Лаврентьевой, Е.Н. Лекмцевой и др.

В свою очередь М.И. Москаленко разработал теорию взаимодействия педагогов и детей старшего школьного возраста, направленного на предупреждение и профилактику проявления девиации [10]

Огромный вклад в современное решение проблемы девиантного поведения подростков внесли: Д.В. Ольшанский и М.А. Одзишвили, разработав систему переориентации неформальных групп; А.Г. Петрынин, исследовавший методы реабилитации девиантно-криминальных подростков в условиях современных школ; Ю.А. Клейберг, делавший акцент на коррекцию отклоняющегося поведения путем вовлечения ребенка в досуговую деятельность; М.Н. Добрунова, основывающей свою работу на организации специальных лагерных смен в оздоровительно-образовательных центрах, направленных на коррекцию поведения трудных подростков.

Ученым Н.В. Биттером была разработана модель, провоцирующую направление трудных подростков на здоровый образ жизни на основе индивидуальной системы заданий и побудительных ситуаций. Идеи положительного влияния спортивной деятельности на подростков с отклоняющимся поведением в своих работах поддержали А.А. Винниченко, Е.Л. Ефимова, Ю.А. Зотова, В.Н. Казанцева, Н. Г. Новичкова и др.

А.А. Винниченко выделяет, в своих трудах, коррекционную работу преподавателей физической культуры. «Путем вовлечения подростка в учебно-тренировочные занятия, подготовку к соревнованиям, преподаватель помогает формированию таких нравственных качеств подростка как: самодисциплина, желание и способность прийти на помощь товарищу, стремление к

самореализации и достижения целей. Спортивно-профилактическую деятельность на уроках физической культуры, на базе кружковой и внеурочной деятельности в общеобразовательной школе рекомендуют начинать на раннем этапе развития девиантного поведения (10–11 лет)» [9]

Влияние спортивной деятельности на формирование позитивных психологических качеств также подчеркивал В.А. Родионов. Он призывал индивидуализировать процесс физического воспитания как элемент совместного физического и психического развития.

Индивидуальный подход в методах коррекции девиантного поведения подростков путем вовлечения их в спортивную деятельность выделял В.Д. Чепик. Он предложил распределить специальные двигательные режимы учитывая индивидуальные особенности трудных подростков для более эффективного воздействия на их физическое, психическое и нравственное здоровье.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что проделана уже достаточно большая работа по коррекции и профилактике отклоняющегося поведения подростков на базе общеобразовательных учебных заведений. Особое место в методике коррекции занимает вовлечение детей в занятия спортом (кружки, внеурочная деятельность, спортивные секции и т. д.). Однако, предстоит еще огромная работа по достижению оптимальных методов решения проблемы девиантного поведения подростков из замещающих семей, способов его коррекции и приемов профилактики.

С точки зрения педагогической науки и дефектологии коррекция представляет собой систему психолого-педагогических воздействий, направленных на форсирование или снижение силы отрицательных качеств личности и развитие положительных. Подразумевается, что данное воздействие направлено на развитие личности в целом, а не на избавление от конкретных отклонений в поведении.

В отечественной педагогике был введен термин «коррекционно-воспитательная работа», которая определяла совместную работу врачей и педагогов, направленную на воспитательный процесс аномальных детей.

В психологических исследованиях, посвященных проблеме отклоняющегося поведения, существует термин «психокоррекция», «который определяет комплексные подходы психологического воздействия для исправления изъянов психики или поведения ребенка. Устойчивые качества личности, сформированные в раннем возрасте и имеющие органическую основу, не подлежат психокоррекции» [7]

В литературных материалах по социальной педагогике термин «коррекция» встречается в качестве процесса или системы мер, восстанавливающих нормы жизнедеятельности человека или общества в целом при ее нарушении или угрозе опасности. Система мер коррекции, также, может применяться в случаях невозможности достичь нормы без специально организованного воздействия на определенный субъект и объект функционирования.

Термин «коррекционно-педагогическая деятельность», введенный А.Д. Гонеевым, определяет «организованный учебный процесс девиантного подростка или группы подростков с незначительным отклонением в развитии, направленный на исправление недостатков личности и формирование необходимых условий для успешной социализации личности» [2] Коррекционно-педагогическая деятельность затрагивает все области и компоненты образовательного процесса. Он выделял пять

значимых принципов, которыми должны руководствоваться педагоги-психологи в своей коррекционно-педагогической деятельности: 1) целенаправленность коррекционной работы; 2) целостность и системность педагогического, воспитательного и коррекционного процесса; 3) сочетание уважительного отношения к подростку с требованиями в разумных пределах к его поведению; 4) базирование на положительных качествах подростка; 5) сочетание прямых и параллельных действий педагога-психолога.

В литературе, посвященной психолого-педагогическим исследованиям, можно выделить основные идеи, концепции и теории коррекции отклоняющегося поведения с точки зрения психолого-педагогического воздействия на ребенка:

1) теория деятельности А.Н. Леонтьева. В теории рассматривается процесс позитивного влияния на ведущую деятельность ребенка путем ее управления. Говоря о трудных подростках – это воздействие на воспитательную деятельность;

2) идея о ситуации развития в социуме как часть анализа процесса роста ребенка, выдвинутая Л.С. Выготским. Идея заключается в отслеживании этапов взросления личности и изменения ее структуры на каждом этапе;

3) теоретическая концепция, описывающая формы контактов между людьми. Разработана концепция С.Л. Рубинштейном;

4) теория В.Н. Мясищева, согласно которой эффективная коррекция личности невозможна без вовлечения ее и ее окружения в процесс коррекции, т.к. индивид является результатом системы значимых социальных отношений;

5) положение Д.Б. Эльконина. Положение определяет организованную групповую игровую деятельность, в которую вовлекается личность, как коррекционный процесс.

В основу всех теорий, идей и концепций коррекции отклоняющегося поведения положено понимание закономерностей психического развития ребенка посредством взаимодействия со взрослыми и перенимания социального и общественно-исторического опыта у них. При постановке целей коррекционной работы следует учитывать следующие факторы: цели должны быть сформулированы в позитивной форме; сроки реализации целей должны соответствовать времени коррекционной работы; цели должны быть исполнимыми; при постановке целей необходимо учитывать индивидуальные психологические возможности подростка и микроклимат, в котором он находится.

М.И. Рожковым и М.А. Ковальчуком были предложены следующие этапы реализации педагогической коррекции девиантного поведения как процесса.

Первый этап – формулировка социально-педагогической проблемы.

Второй этап – предположение о причинах отклоняющегося поведения подростков.

Третий этап – диагностический анализ проблемы.

Четвертый этап – разработка программы, коррекционной деятельности.

Пятый этап – определение эффективных методов, форм и методик коррекционной работы.

Шестой этап – реализация запланированных коррекционных действий.

Седьмой этап – оценка результатов проделанной коррекционной работы, рефлексия.

Согласно А. Коэну, выделяется семь основных направлений коррекционной деятельности в работе с подростками с отклоняющимся поведением:

- 1) помощь подросткам во взаимодействии с социумом (учителями, одноклассниками, родителями);
- 2) заполнение пробелов и недостатков развития ребенка, расставление акцентов на успешной и привлекательной для него деятельности (область, в которой подросток достиг определенных успехов: творчество, спорт, наука и т. д.);
- 3) воссоздание поврежденных положительных качеств личности подростка;
- 4) поддержание положительных качеств личности подростка, их стимуляция и увеличение числа значимых социальных качеств;
- 5) переработка накопленного положительно жизненного опыта и применение его в различных сферах жизнедеятельности;
- 6) организация деятельности подростков, направленной на приобретение навыков нравственного поведения и выработку здоровых привычек;
- 7) избавление от негативных качеств личности подростка и вредных привычек.

Роль спортивной деятельности при коррекционной психолого-педагогической работе с подростками из замещающих семей неоспорима. В процессе вовлечения подростка в спортивные занятия формируется целеустремленность, стремление к саморазвитию и желание меняться к лучшему, что делает спорт идеальным педагогическим инструментом.

Физическая культура, как часть культуры в целом, оказывает воздействие на природные качества человека, которые достались ему по наследству в виде предрасположенностей и которые необходимо развивать уже каждому индивиду самостоятельно.

В разный исторический период становления общества, понятие «физическая культура» имело свое значение, но всегда являлась частью человеческой жизнедеятельности. В настоящее время физическую культуру определяют, как физические данные человека, двигательные и умственные способности.

Учитывая степень разработанности проблемы коррекции девиантного поведения подростков через спортивную деятельность, многие ученые выдвигают свои теоретические исследования и практические рекомендации по этой теме.

Ученым Л.П. Матвеевым физическая культура рассматривается с точки зрения части общей культуры, направленной на общее физическое развитие людей с использованием средств физического совершенствования общества. В данном аспекте основу содержания физической культуры составляет грамотное использование двигательной активности, которая помогает человеку развить физические способности, которые необходимы в жизненной практике. Следовательно, к физической культуре в данном понятии можно отнести все достижения человечества по совершенствованию методов, средств для развития физической дееспособности как взрослых, так и подрастающих поколений [3]

Объединив различные подходы к определению физической культуры, В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева делают вывод о том, что данное понятие

характеризуется совокупностью активностей, направленных на преобразование физического, интеллектуального, психологического и нравственного здоровья человека.

Физическая культура необходима для ведения индивидом здорового образа жизни. Здоровый человек стремится к физическому самосовершенству, самодисциплине и именно физическая культура становится помощником в достижении поставленных целей. В связи с этим физическая культура неотрывно связана с физическим воспитанием человека.

Ученые, дающие определение понятию «физическое воспитание» (В.М. Выдрин, В.А. Масляков, В.И. Столяров и др.) сходятся в общей идее этого понятия. На основании их определений можно сказать, что «физическое воспитание- это процесс педагогического вмешательства, направленный на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств, учитывая потребности, мотивы, интересы и возможности ребенка» [12] По мнению Э.Ш. Натансона, П.А. Рудика, В.И. Столярова физическое воспитание должно основываться на следующих дидактических принципах: принцип последовательности при выполнении упражнений, принцип доступности при возрастании сложности занятий. В наши дни физическая культура призвана развивать, улучшать, совершенствовать физические и морально-волевые качества подрастающего поколения.

Помимо физического воспитания, физическая культура включает в себя еще два понятия: «физические упражнения» и «физическая подготовленность». Рассмотрим эти понятия подробнее.

Физические упражнения представляют собой набор движений (двигательные действия), применяемые с целью развить физические способности индивида. Физические упражнения помогают воспитать в подростке активность, решительность, нравственно-волевые качества, быстроту реакции. Так как упражнения являются частью физического воспитания, в общеобразовательной школе им уделяют особое внимание.

Внешность играет значимую роль в жизни подростка. В связи с этим выполнение физических упражнений, которое помогает сформировать телосложение, может посодействовать педагогам дополнительного образования для привлечения подростков к занятиям спортом. Интерес к спорту проявляется у ребенка еще в начальной школе. В возрасте 10–12 лет появляется желание проявить себя в спортивном состязании и играх, формируется чувство «собственного достоинства», что также помогает тренеру вовлечь ребенка в спортивную деятельность.

На занятиях дополнительного образования спортивной направленности развиваются также и духовные качества подростка, т.к. развитие двигательной деятельности проходит в условиях соревнования, и можно проследить положительные и отрицательные поведенческие особенности обучающегося. В связи с этим стоит знакомить подростков с более широким кругом двигательных действий на спортивных занятиях, а во внеурочной деятельности раскрывать индивидуальный спортивный потенциал каждого ученика.

В период взросления развиваются соматическая и вегетативная системы организма, которые побуждают детей и подростков активно двигаться. Так как эта потребность очевидна, вовлечение подростков с отклоняющимся поведением в спортивную деятельность становится адекватным и востребованным методом коррекции девиантного поведения. Стоит отметить, что

двигательные функции зависят от биологических, психологических и социальных факторов, которые необходимо учитывать при построении внеурочных спортивных занятий.

Взаимосвязь физического и нравственного развития личности подчеркнул в своем исследовании основатель отечественной системы физического воспитания П.Ф. Лесгафт. По его мнению, одной из основных задач физического воспитания является обучение подростка владению своими действиями, владению своим телом. Задачи физического и интеллектуального воспитания в школе неразделимы, а следствием успешного умственного и физического развития будет развитие нравственное. Успешное умственное и нравственное развитие ребенка достигается при условии грамотного психологического анализа, основанном на разборе действий подростков как внешних, так и внутренних. Идеи П.Ф. Лесгафта поддержали спортивные педагоги и психологи В.В. Белорусова и П.А. Рудик, которые отмечали связь физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания. В своих исследованиях они утверждают, что спортивный коллектив положительно влияет на дисциплину подростка, приучает его к правильному сбалансированному режиму (чередование труда и отдыха), вырабатывает выносливость и воспитывает честность.

Неоспорима польза занятий спортом. С точки зрения психологии у подростка формируются здоровые привычки, способность к самоконтролю в стрессовых ситуациях, понимание негативизма агрессивного поведения; с точки зрения физиологии укрепляется опорно-двигательный аппарат, развивается мышечная система, отрабатывается двигательная моторика и память; с точки зрения социологии укрепляются межличностные связи с товарищами по команде, развивается уверенность в себе, расширяется круг «правильного» общения.

Система формирования физических и нравственных способностей, предложенная В.Д. Чепиком включает следующую дифференциацию:

1) режимы двигательной активности, включающие повторяющиеся упражнения (спортивная ходьба, бег, лыжный спорт, плавание и пр.). Оказывают поддержку в трудовом воспитании, формировании волевых качеств подростка;

2) режимы двигательной активности с применением силовых упражнений (подтягивание, отжимание, упражнения для пресса и пр.). Способствуют отработке волевых качеств, развивают двигательные способности ребенка;

3) игровые активности (спортивные игры, спортивные эстафеты, соревнования и пр.). Воспитывают чувство коллективизма, сотрудничества, взаимопонимания;

4) туристические походы спортивно-оздоровительного плана. Активизируют интеллектуальные способности, вырабатывают умение коллективного решения задач;

5) занятия ритмикой под музыку. Способствует эстетическому воспитанию, вырабатывает чувство ритма, совершенствует пластику подростка;

б) занятия акробатикой и гимнастикой. Помогают развитию двигательных навыков, совершенствуют волевые качества.

«Исследования, проведенные Ю.И. Зотовым и В.А. Кабачковым в 90-х годах прошлого столетия, указывают на низкую результативность девиантных подростков в силовых видах спорта и в упражнениях на выносливость. Низкие показатели объясняются как плохой физической подготовленностью подростков с отклоняющимся поведением, так и отсутствием у них волевых

и мотивационных установок. Данные исследования доказывают необходимость применения упражнений силового и циклического характера для коррекции нравственно-волевых качеств и приобретения навыков и умений, способствующих преодолению трудностей» [6]

Физические упражнения служат средством достижения «физической подготовленности». Она характеризуется результатом физической подготовки при выполнении упражнений. Физическая подготовленность индивидуальна и эту индивидуальность следует учитывать и воспитателю (он должен оценивать свою меру возможностей), так и преподавателю физической культуры (должен давать задания, не превышающие меру возможностей конкретного обучающегося). Физическая подготовленность меняется с достижением все новых результатов, т.к. организм имеет свойство развиваться поэтому нагрузку, даваемую воспитателю, стоит увеличивать в соответствии с изменениями его физической подготовленности.

Занятия физической культурой, вовлечение в спортивные соревнования, участие в спортивных и народных играх, организация туристических походов совместно с взрослыми помогают подростку вести активный образ жизни, ставят его в ситуации, где нужно преодолевать трудности для достижения целей, что придает подростку уверенность в своих силах и подталкивает к самосовершенствованию.

Перед преподавателем дополнительного образования стоит задача создания на уроках благоприятной для формирования положительных черт личности и интеллекта нравственной атмосферы, которая исключает проявления эгоизма, лицемерия, обмана и прочих негативных качеств личности. В период взросления подросток испытывает острую нужду в демонстрации своей индивидуальности, обостряется восприятие себя как личности. В связи с этим, занятия спортом, которые подразумевают взаимодействие в детском коллективе, помогают социализации подростка, учат его быть частью коллективных действий, помогают довериться.

Мотивационный аспект спортивной деятельности в работе с подростками с отклоняющимся поведением является отправной точкой коррекционной деятельности. Именно на основании мотивов подростков преподаватель строит систему коррекции, т.к. они служат мощнейшим психологическим стимулом, узнав который можно управлять развитием, поступками, действиями как отдельного индивида, так и группы в целом.

Как и любой педагогический процесс, физическое воспитание неотрывно связано с другими аспектами воспитания. Развитие любой личности невозможно без двигательной деятельности, а двигательная деятельность, в свою очередь, помогает в воспитании духовном и нравственном.

Таким образом, коррекция девиантного поведения подростков из замещающих семей средствами спортивной деятельности позволяет сформировать физические, нравственно-волевые и психологические качества подростка, которые обеспечивают его позитивную мотивацию. В современных школах уже используют методы коррекции девиантного поведения подростков путем вовлечения их в спортивную деятельность, которые были разработаны и опытным путем проверены учеными, перечисленными в данной работе.

Выводы:

– методы коррекции девиантного поведения подростков изучаются на протяжении многих лет как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. В России явление различных форм девиации подростков из

замещающих семей широко распространено на современном этапе развития страны. Причиной роста отклоняющегося поведения многие ученые называют общественно-политическую ситуацию с устаревшими понятиями нормы и еще не сформированными новыми понятиями;

– девиантное поведение, которое проявляется в поступках и действиях, нарушающих норму и влияющих на развитие самого подростка, является актуальной педагогической проблемой. Решение этой проблемы позволит усовершенствовать педагогический процесс, сделать его более эффективным для будущих поколений и привести общество к стабильности. Снижение числа подростков с признаками отклоняющегося поведения поможет избежать ситуации нравственной нестабильности в стране, нормализовать воспитание, как общественный процесс;

– причиной возникновения и развития девиантного поведения подростков из замещающих семей многие ученые называют социальный фактор, в особенности семейное воспитание. Дети педагогически некомпетентных родителей, дети из неблагополучных первоначально семей, неполных семей приобретают устойчивое негативное отношение к миру, что приводит к девиации. Развитие личности должно быть подкреплено положительным опытом семейной жизни, чего, к сожалению, лишены подростки из неблагополучных семей;

– изучение психолого-педагогических трудов, посвященных проблеме девиантного поведения подростков, говорит о довольно большом теоретическом и практическом опыте коррекции и профилактики отклоняющегося поведения, накопленный в современной науке. Однако, метод коррекции девиантного поведения подростков путем вовлечения его в спортивную деятельность оставляет еще поле для изучения и разработки практических методик.

Возрастание числа подростков из замещающих семей с отклоняющимся поведением говорит о необходимости создания научных практических методик, которые позволят свести на нет негативные факторы влияния на формирование различных девиаций у приемных детей.

### *Библиографический список к главе 9*

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
2. Гонеев А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков / А.Д. Гонеев. – Курск, 1998.
3. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю.Д. Железняк. – М.: Академия, 2001. EDN UCFYFV
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. – М.: Академия, 2000.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, Юрайт-М, 2001. EDN RVYFED
6. Кдепцова Т.Н. Профилактика асоциального поведения детей и молодежи посредством занятий физической культурой и спортом / Т.Н. Кдепцова. – 2008.
7. Краткий словарь современных понятий и терминов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 2000.
8. Лесгафт П.Ф. Избранные сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1988.
9. Миннегалиев М.М. Физкультурно-оздоровительная деятельность в школе как средство профилактики девиантного поведения несовершеннолетних / М.М. Миннегалиев. – Уфа, 2004.
10. Москаденко Н.И. Взаимодействие педагогов и старшеклассников в процессе предупреждения отклоняющегося поведения подростков / Н.И. Москаденко. – М., 2003.
11. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. – М.: Вече, АСТ, 2002.
12. Словарь психологических терминов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016.
13. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4-х т / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова, М.Н. Скаткина, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М.: АПН РСФСР, 1964.

## ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-107461

*Крутова Ирина Александровна  
Фисенко Марина Александровна*

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЛАНИРОВАНИЯ  
И ПРОВЕДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА  
С ПРИМЕНЕНИЕМ САМОДЕЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ**

*Аннотация:* в главе описаны способы формирования исследовательских умений и создания у обучающихся познавательного интереса к изучению физики. Выявлены возможности применения самодельного оборудования по физике для организации исследовательской деятельности. Приведены примеры самодельных приборов, применяемых для исследования механических, световых и электрических явлений. Описаны смонтированные из простейших подручных материалов приборы, которые позволяют организовать исследование по изучению физических явлений, установлению научных фактов и открытию физических законов.

*Ключевые слова:* планирование физических исследований, исследовательские умения, физический эксперимент, самодельные приборы, познавательный интерес, домашние опыты.

**FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS  
IN THE PROCESS OF PLANNING AND CONDUCTING  
A PHYSICAL EXPERIMENT WITH THE USE  
OF HOMEMADE EQUIPMENT**

*Abstract:* the chapter describes ways to form research skills and create students' cognitive interest in the study of physics. The possibilities of using homemade equipment in physics for the organization of research activities are revealed. Examples of home-made devices used to study mechanical, light and electrical phenomena are given. Devices mounted from the simplest available materials are described, which allow organizing research on the study of physical phenomena, establishing scientific facts and discovering physical laws.

*Keywords:* planning of physical research, research skills, physical experiment, self-made devices, cognitive interest, home experiments.

Современные реалии диктуют новые требования к подготовке выпускника, основное среди которых состоит в необходимости формирования креативного технического мышления личности, способности к самостоятельному проведению исследований, созданию материальных объектов с признаками субъективной новизны и полезности [5, с. 154]. Актуальный Федеральный государственный стандарт основного общего образования устанавливает требования к освоению предметных результатов по

физике, среди которых можно выделить следующие: сформированность базовых представлений о роли эксперимента в физике, о системообразующей роли физики в развитии техники и технологий; умение характеризовать принципы действия технических устройств, в том числе бытовых приборов, и промышленных технологических процессов по их описанию, используя знания о свойствах физических явлений и необходимые физические закономерности [8]. Выполнение этих требований невозможно без активного применения физического эксперимента на уроках физики. Однако многие школы сегодня испытывают недостаток в демонстрационном и лабораторном оборудовании. Преодолеть его частично можно, если приобщать школьников к изготовлению различных физических приборов и устройств и применять самодельные приборы при проведении демонстрационных опытов и выполнении лабораторных работ.

Физический эксперимент был и остаётся одним из основных средств формирования у обучающихся методологических умений, связанных с исследовательской деятельностью. В процессе планирования и проведения физических исследований на уроках и простых опытов в домашней лаборатории и обучающихся формируется научный стиль мышления [3]. Приобщать школьников к проведению различных опытов можно уже в начальной школе при изучении окружающего мира, а также в процессе проведения пропедевтических курсов физики в 5–6 классах. В эти время природное любопытство позволяет ребенку проводить физические исследования с привычными для него предметами, что ведёт к появлению познавательного интереса к исследовательской деятельности [2, с. 23]. Сделать это возможно, если систематически включать школьников в деятельность по проведению физических исследований, приобщать их к самостоятельному созданию физических приборов.

В эпоху цифровизации образования обучение школьников изготовлению самодельных приборов при проведении физических исследований не только не потеряло своей актуальности, но и приобрело новые образовательные и технические возможности. В настоящее время ученик имеет возможность, изготовив прибор, сделать его цифровую фотографию, снять процесс изготовления прибора и проведения эксперимента на видеокамеру, смонтировать видео с помощью программы видео редактора. Более того, при желании, школьник может выложить видеоролик на [youtub](https://www.youtube.com/), и поделиться со всеми пользователями Интернета своими разработками, а также посмотреть достижения других людей. Процесс цифровизации физического эксперимента в настоящее время доступен всем школьникам, независимо от места их жительства. Особенную актуальность цифровизации образования имеет для лиц с ОВЗ, так как делает их полноценными участниками образовательного и творческого процесса [1, с. 4].

Анализ истории физики и техники показывает, что величайшие научные и технические открытия обычно сопровождались изготовлением приборов своими силами и средствами (Галилео Галилей, Исаак Ньютон, Роберт Бунзен, А.С. Попов, П.Л. Капица и др.). Необходимость изготовления самодельных приборов для уроков физики, обосновывают в своих работах многие ученые-методисты [5; 9; 10].

В.Я. Синенко отмечает, что проблема изготовления самодельного физического оборудования должна решаться не только в связи с дефицитом, недоступностью заводских приборов и приспособлений. В большей

степени это важно для развития творчества и формирования практических умений у детей. Современные подручные материалы позволяют создать ряд неплохих приборов и установок по физике (различные пластиковые емкости с герметично завинчивающейся пробкой, громадное разнообразие крепежных материалов, разнообразные упаковочные материалы и т. п.) [7, с. 45].

Чаще всего школьные самодельные приборы изготавливаются в условиях физической лаборатории силами и средствами учителя и учеников. Естественно, что самодельные приборы отличаются от тех, которые изготовлены в условиях современного производства. Главное, чтобы создаваемые учениками приборы и устройства соответствовали требованиям; хорошая демонстративность прибора для показа того или другого явления; доходчивость его конструкции, надежность прибора в отношении его прочности и стабильности даваемых результатов; численные результаты, получаемые на приборах, не должны давать больших ошибок и быть в пределах допускаемых погрешностей; возможность изготовления прибора из имеющихся материалов с использованием оборудования мастерской или кабинета технологии [7, с. 56].

При конструировании приборов надо давать ученикам максимальную возможность проявить свои изобретательские склонности. Выполняя лабораторные работы, наблюдая физические опыты, учащиеся начинают любить сам процесс познания окружающего мира.

В процессе занятий учащимся можно предложить провести свои собственные научные исследования, предварительно показав алгоритм планирования эксперимента, его выполнения и записи результатов. Для этого обучающимся предлагается следующая карточка-предписание.

#### *Карточка-предписание*

##### Планирование и проведение эксперимента

1. *Выбор содержания исследования.* Выбор проблемы исследования является непростой задачей. Сформулировать тему может оказаться труднее, чем провести сам эксперимент. Подумай, что тебя больше всего интересует, найди информацию в любых доступных тебе источниках: Интернет, научно-познавательные книги и другие.

2. *Постановка цели и задач исследования.* Четко сформулируй поставленные цель и задачи, запиши их. Это поможет тебе разработать план исследования.

3. *Формулирование гипотезы.* Как ты думаешь, каким может быть ответ на твой вопрос? Это называется предположением (гипотезой). Запиши его.

4. *Планирование исследования.* Составь список предметов, которые тебе понадобятся. Возможно, кое-что тебе придется поискать или купить.

5. *Представление результатов.* Подумай, каким способом ты будешь фиксировать результаты. Это может быть фотография, таблица, плакат, видеозапись эксперимента, на которых будет наглядно показано, что ты делал и что получил.

6. *Формулирование вывода.* Было ли твое предположение верным? Опиши трудности, с которыми ты столкнулся. Изменил бы ты что-нибудь, проводя эксперимент снова?

Результаты самостоятельной исследовательской деятельности школьников могут быть представлены на специально организованной научной конференции.

Приведем результаты некоторых физических исследований, проведенных учениками с использованием самодельных приборов и материалов.

Пример 1. Реактивный воздушный шарик.

*Материалы и принадлежности:* воздушный шарик, соломинка или шариковая ручка без стрежня, зажим для бумаги, скотч, 3 – 4 м тонкой веревки, два стула.

*План проведения опыта*

1. Надуть шарик, закрепить его с помощью зажима.
2. С помощью скотча прикрепить соломинку на шарик.
3. Привязать один конец веревки к спинке стула.
4. Свободный конец веревки продеть в соломинку и привязать к спинке другого стула.
5. Стулья раздвинуть, чтобы веревка натянулась.
6. Отпустить зажим и пронаблюдать за перемещением шарика по всей длине натянутой веревки.

На рисунке 1 представлена домашняя экспериментальная установка, воспроизводящая реактивное движение и результаты опыта.



Рис. 1. Реактивное движение воздушного шарика.

Пример 2. Кипячение воды с помощью солнечных лучей.

*Материалы и принадлежности:* алюминиевая фольга, двадцать квадратов, размером 10x10 см, вырезанных из прочного картона, небольшой металлический сосуд, наполненный водой, клей.

В качестве сосуда можно использовать пустую консервную банку, предварительно обработав край молотком, чтобы не порезаться. Задание выполняется в солнечную погоду.

Для кипячения воды необходимо выполнить следующие действия:

- наклеить фольгу на картонные квадратики, разгладить все складки;
- консервную банку, наполненную водой, поставить так, чтобы солнечные лучи попадали на нее;
- расставить изготовленные зеркала таким образом, чтобы отраженный от каждого из них солнечный луч попадал на банку.

Таким образом, банка с водой оказывается на пересечении лучей, идущих из разных точек. Поэтому она начнет достаточно быстро нагреваться и закипит. Бросив в кипящую воду яйцо, можно приготовить себе еду.

Стоит учитывать, что скорость закипания воды зависит от количества установленных зеркал. Дальние зеркала лучше устанавливать на возвышение.

Подобная солнечная печь может использоваться и для изучения процесса плавления различных веществ.

Пример 3. Доказательство «многоцветность» белого света.

*Материалы и принадлежности:* ручную дрель, лист белого картона, циркуль, ножницы, фломастеры или краски, ножницы, карандаш и линейка.

На картоне чертим круг диаметром 15–20 см, делим его на 8 секторов и окрашиваем семь из них в цвета радуги. Вырезаем круг и насаживаем на ось ручной дрели.

Экспериментальная установка. При ярком освещении приведем круг в быстрое вращение. В силу инерционности зрения, различные цвета спектра складываются, и круг кажется белым (рисунком 2).



Рис. 2. Сложение цветов при вращении круга.

*Вывод:* белый свет имеет сложную структуру и состоит из семи спектральных цветов [6, с.44].

Пример 4. Воздушный шарик надувается сам

*Оборудование:* бутылочка с узким горлом; воздушный шарик любого цвета; сода; уксус, ложка чайная.

*Ход опыта.*

Налейте в бутылку уксус так, чтобы было заполнено примерно 20% её объема.

Положите в шарик четыре ложки соды.

Натяните шарик на бутылку, при этом следите, чтобы сода не высыпалась сразу же внутрь.

Когда шарик будет плотно натянут, аккуратно отпустите его и наблюдайте, как он мгновенно надувается.

*Объяснение результата.* При смешивании уксуса и соды вырабатывается углекислый газ, который заставляет шарик быстро и легко раздуться. Круглая форма шарика доказывает, что оказываемое углекислым газом давление на стенки шарика передается одинакова по всем направлениям (закон Паскаля)

Рассмотренные в примерах 1–4 исследования выполнялись обучающимися начальной школы и в рамках пропедевтического курса физики в 5–6 классах.

При изучении физики в 8 классе школьникам можно предложить изготовить прибор, который позволил бы исследовать зависимость сопротивления проводников от его свойств: длины, площади поперечного сечения, материала, из которого изготовлен проводник (рисунок 3).

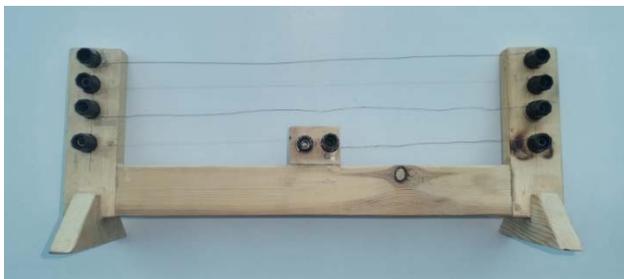


Рис. 3. Прибор для изучения свойств проводников.

Опишем характеристики и процесс создания этого прибора. Для изготовления устройства нам понадобились следующие материалы: доска длиной 30 см, шириной 10 см и толщиной 1 см; доска длиной 50 см, шириной 10 см и толщиной 1 см; клеммы для соединения проводников (10 штук); нихромовая проволока длиной 30 см и сечением  $0.5 \text{ мм}^2$ ; нихромовая проволока длиной 15 см и сечением  $0.5 \text{ мм}^2$ ; медная проволока длиной 30 см и сечением  $0.5 \text{ мм}^2$ ; медная проволока длиной 30 см и сечением  $0.1 \text{ мм}^2$ ; медная проволока длиной 15 см и сечением  $0.5 \text{ мм}^2$ .

*Сборка прибора.* Доску длиной 50 см распиливаем на три части: две длиной 20 см, одна – 7 см. Соединяем полученные стойки с основанием прибора, как показано на рисунке 3. Полученную конструкцию устанавливаем на деревянные подставки. Проводники, длина которых 30 см, закрепляются с помощью клемм между высокими стойками. Проводники длиной 15 см закрепляем между высокой и низкой стойками.

Рассмотрим применение созданного прибора для исследования зависимости сопротивления проводника от его характеристик.

На рисунке 4 представлена демонстрационная экспериментальная установка для установления зависимости сопротивления проводника от его длины, площади поперечного сечения и материала, из которого он изготовлен. Она состоит из источника постоянного тока, амперметра, вольтметра, самодельного прибора, реостата, шунта, добавочного сопротивления, ключа, соединительных проводов.

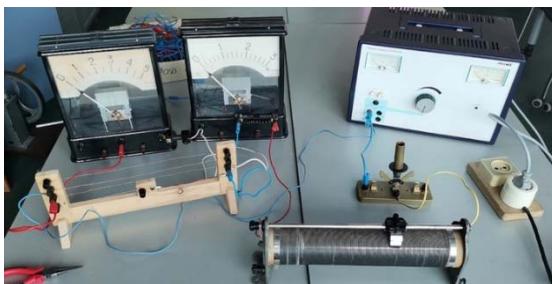


Рис. 4. Экспериментальная установка

Для исследования зависимости электрического сопротивления от длины проводника в электрическую цепь по очереди последовательно

подключаются сначала нихромовые проволоки разной длины (30 см и 15 см) и одинаковой площади сечения ( $0.5 \text{ мм}^2$ ), затем медные, также имеющие разную длину и одинаковую площадь сечения (30 см и 15 см,  $0.5 \text{ мм}^2$ ). Сопротивление рассчитывается по показаниям амперметра и вольтметра.

На рисунке 5 представлены результаты измерения силы тока и напряжения при включении в цепь нихромовой проволоки длиной 30 см. Показания вольтметра составляют 2 В, показания амперметра – 0.6 А. Следовательно сопротивление проволоки приблизительно равно 3.3 Ом.

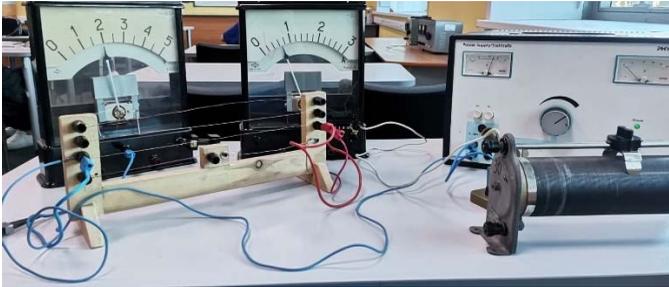


Рис. 5. Результаты эксперимента для проволоки длиной 30 см.

Результаты эксперимента при включении в цепь нихромовой проволоки длиной 15 см были таковы: напряжение – 0.5 В; сила тока – 0.2 А; сопротивление – 2.5 Ом. Таким образом, экспериментально было установлено, что нихромовая проволока большей длины имеет большее сопротивление при одинаковой площади сечения проволок.

Аналогичный эксперимент проводится для медных проволок с одинаковой площадью поперечного сечения и разной длины. В результате эксперимента, устанавливается, что из двух нихромовых и медных проволок большим сопротивлением обладают более длинные проволоки.

Вывод: сопротивление проводника зависит от его длины, чем больше длина, тем больше и сопротивление. Эта закономерность справедлива для проводников, изготовленных из разных веществ.

Затем исследуется зависимость электрического сопротивления от толщины провода. Для этого в электрическую цепь по очереди последовательно подключаются медные проволоки, имеющие одинаковую длину и разную площадь поперечного сечения (30 см;  $0.5 \text{ мм}^2$ ,  $0.1 \text{ мм}^2$ ). Измеряя силу тока и напряжение на этих проводниках, по закону Ома находится значение сопротивления проволок. Результаты проведенных опытов позволяют сделать вывод о том, что медная проволока, имеющая меньшую площадь поперечного сечения, обладает большим сопротивлением.

Далее в электрическую цепь по очереди подключаются медная и нихромовая проволоки одинаковой длины и толщины (30 см;  $0.5 \text{ мм}^2$ ). Выполнив эксперименты, устанавливается, что проволоки одинаковых размеров, изготовленные из разных веществ, обладают разным сопротивлением.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет сформулировать вывод: сопротивление проводника зависит от его длины, площади поперечного сечения и от вещества, из которого он

изготовлен. Далее устанавливается вид зависимости для каждой из величин и вводится понятие удельного сопротивления проводника.

Свойством жидкости передавать во все стороны производимое на неё давление объясняется явление, известное в физике под названием «гидростатический парадокс».

На рисунке 6 изображены три сосуда различной формы, но с одинаковой площадью дна и одинаковой высотой столба жидкости в них. Масса жидкости в этих сосудах различна, но давление на дно во всех трёх сосудах одинаково, его можно рассчитать по формуле  $p = \rho gh$ .

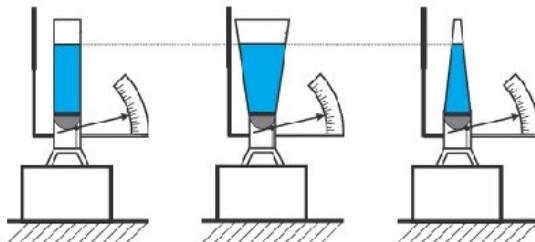


Рис. 6. Демонстрация гидростатического парадокса.

Так как площадь дна у всех сосудов одинакова, то и сила, с которой жидкость давит на дно этих сосудов, одна и та же. Она равна весу вертикального столба жидкости:  $P = \rho ghS$ , здесь  $S$ - площадь дна сосуда.

Для демонстрации суждения о том, что сила давления жидкости на дно сосуда не зависит от формы сосуда, был создан прибор, представленный на рисунке 7.



Рис. 7. Прибор для демонстрации гидростатического парадокса.

Опишем характеристики и процесс создания этого прибора. Для изготовления устройства нам понадобились следующие материалы: доска длиной 130 см, шириной 4 см и толщиной 1.6 см; доска длиной 20 см, шириной 3 см и толщиной 0.8 см; металлический лист длиной 10 см, шириной 10 см и толщиной 0.1 см; две металлические пластины длиной 10 см, шириной 1.6 см и толщиной 0.1 см; тройник равнопроходной 32x32x32

полипропиленовый – 1 шт.; клей резиновый; саморезы по дереву 5.5 см – 6 шт.; саморезы по дереву 3.5 см – 6 шт.; саморезы по дереву 1.4 см – 6 шт.; гайка металлическая М4 – 5 шт.; шайба металлическая М4 – 5 шт.; шпилька металлическая М4 длиной 5см; напальчник медицинский; деревянная линейка 20 см.

*Сборка прибора.* Доску длиной 130 см распиливаем на семь частей: одна длиной 30 см, две длиной 14 см, одна длиной 25 см, одна длиной 19 см, одна длиной 15 см, одна длиной 11 см. Соединяем полученные стойки, как показано на рисунке 3 слева.

В центральной стойке делаем круглое отверстие диаметром 4.5 см, в полученное отверстие устанавливаем тройник равнопроходной, а по бокам стойки закрепляем металлические пластины. Из металлического листа размером 10 см на 10 см, вырезаем уголок, который будет показывать до какой отметки необходимо наливать жидкость в сосуд. Закрепляем этот уголок на крайней правой высокой стойке.

Из доски длиной 20 см, шириной 3 см и толщиной 0.8 см вырезаем стрелку и закрепляем её на поперечине, которая будет показывать давление жидкости на дно сосуда. На стойке с другого края закрепляем на саморезы линейку так, чтобы ноль на линейке был на уровне острия стрелки.

Необходимо взять две пластиковые бутылки и отрезать от них горлышки, затем их нужно вклеить в равнопроходной тройник снизу и сбоку. Сверху равнопроходного тройника нужно вклеить крышку от пластиковой бутылки и сделать в ней отверстие диаметром 1.4 см. Медицинский напальчник необходимо закрепить на нижнем горле от пластиковой бутылки и закрепить его резинкой.

Сбоку равнопроходного тройника нужно накрутить крышку, это будет сливом жидкости данной установки.

В качестве сосудов выступают пластиковые бутылки различной формы и объема, от которых нужно отрезать нижнюю часть бутылки (см. рис. 8).



Рис. 8. Сосуды разной формы.

Рассмотрим применение созданного прибора для исследования давления жидкости на дно сосуда.

Ввинчиваем в равнопроходной тройник поочередно сосуды разной формы и разного объема.

Наливаем жидкость в сосуд до уровня, который указывает уголок на верхней стойке. Снизу равнопроходного тройника закреплен

медицинский напальчник, который под давлением жидкости будет прогибаться и надавливать на стрелку, а по линейке на левой стойке можно будет фиксировать на сколько делений отклонилась стрелка.

Результаты эксперимента представлены на рисунке 9.

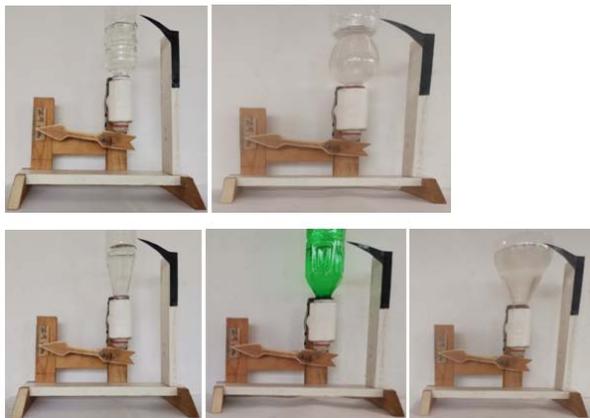


Рис. 9. Гидростатический парадокс.

При проведении эксперимента необходимо указать на тот факт, что объём наливаемой в сосуд воды в каждом случае разный. При возможности провести серию экспериментов с различными жидкостями: насыщенный раствор соли, спирт, томатный сок, молоко и т. д.

В результате учащиеся убеждаются в том, что давление жидкости на дно сосуда не зависит от формы сосуда, а зависит только от высоты столба жидкости.

Самодельные приборы, используемые на уроках физики в демонстрационных установках, являются важным инструментом, который помогает учащимся добывать новые знания, проводить эксперименты, анализировать их результаты и делать выводы. Это способствует развитию практических умений и повышает интерес к физике.

#### *Библиографический список к главе 10*

1. Дьякова Е.А. Особенности обучения физике обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации и подготовка к этому учителя / Е.А. Дьякова, В.Е. Бельченко // Функциональность подготовки как императив современного образования. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 3–6. – EDN JMAKFK

2. Крутова И.А. Организация познавательной деятельности учащихся на уроках физики / И.А. Крутова, М.А. Фисенко // Физика в школе. – 2007. – №7. – С. 21–27. – EDN ICCOFN

3. Крутова И.А. Обучение учащихся средних общеобразовательных учреждений эмпирическим методам познания физических явлений: дисс. ... на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Астрахань, 2007. – 362 с. – EDN QDZTUV

4. Крутова И.А. Методическая подготовка студентов к решению профессиональных задач учителя при обучении в вузе / И.А. Крутова, Г.П. Стефанова // Преподаватель XXI век. – 2014. – №3–1. – С. 99–105. EDN TJELMT

5. Крутова О.В. Методы формирования креативного технического мышления личности / О.В. Крутова, И.А. Крутова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – №2. – С. 154–158. – DOI 10.17513/snt.39538. EDN RCQMGE

6. Крутова О.В. Экспериментальное исследование световых явлений / О.В. Крутова // Старт в науке. – 2017. – №3. – С. 44–47. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-start.ru/ru/article/view?id=630> (дата обращения: 08.07.2023).

7. Синенко В.Я. Изготовление и использование самодельных приборов и приспособлений: методические рекомендации для учителей физики / В.Я. Синенко. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2013. – 99 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ip/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 08.07.2023).

9. Ховрович Л.В. Приборы по физике своими руками и простые опыты с ними / Л.В. Ховрович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ppt4web.ru/fizika/pribory-pofizike-svoimi-rukami-i-prostye.html> (дата обращения: 08.07.2023).

10. Чулкова Н.А. Использование самодельных приборов – один из способов активизации познавательной деятельности учащихся при изучении физики / Н.А. Чулкова, А.А. Чулков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doc4web.ru/fizika/ispolzovanie-samodelnih-priborov-odin-iz-sposobov-aktivacii-pozn.html> (дата обращения: 08.07.2023).

## ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-107467

*Матвейчик Татьяна Владимировна*

### СОСТОЯНИЕ И ДОСТИЖЕНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕИНФЕКЦИОННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ШКОЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННОЙ ПАТОЛОГИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**Аннотация:** год мира и созидания, объявленный Президентом Республики Беларусь Лукашенко А.Г. Указом №1 от 1 января 2023 г., придал больший стимул и конкретику в разработке государственных мер по укреплению здоровья молодежи в республиканском плане мероприятий. Здоровье учащихся и студентов находится в сфере интересов социально ориентированного государства, о чем свидетельствуют системная работа и достижения в области решения проблем демографической безопасности, разностороннее международное сотрудничество Министерства здравоохранения Республики Беларусь, мнения международных конференций на уровне Министров здравоохранения в Вене (1988) и Мюнхене (2000) [21, с. 15–20; 35, с. 175–178]. Целостный подход к созданию в школах Республики Беларусь здоровой среды для обучения – это стратегия, используемая для эффективного школьного здравоохранения с 2000 г. Инициатива FRESH (Focusing Resources on Effective School Health – «Формирование ресурсов для эффективного школьного здравоохранения») была определена в партнерстве ЮНЕСКО, ЮНИСЭФ, ВОЗ и Всемирным банком. Основные компоненты для «Школы доброжелательные к ребенку» («Child Friendly Schools») или «Школы, содействующие сохранению здоровья учащихся» («Health Promoting School») сконцентрировали внимание на вмешательствах, которые можно было бы эффективно осуществлять даже в наименее обеспеченных ресурсами школах [5, с.25].

**Ключевые слова:** медицинская сестра, профилактическая помощь, школа, содействующая укреплению здоровья.

### STATUS AND ACHIEVEMENTS IN THE PREVENTION OF SCHOOL-RELATED NON-COMMUNICABLE DISEASES OF CHILDREN AND TEENAGERS

**Abstract:** the Year of Peace and Creation declared by the President of the Republic of Belarus Lukashenko A.G. Decree No. 1 of January 1, 2023, gave greater incentive and specificity in the design of public health promotion measures youth in the republican action plan. The health of pupils and students is in the area of interest socially oriented state, as evidenced by the systemic work and achievements in the field of solving the problems of demographic security, versatile international cooperation of the Ministry Health care Republic Belarus, opinions conferences at the level of Ministers of Health in Vienna (1988) and Munich (2000) [21, p. 15–20; 35, p. 175–178]. A holistic approach

*to the creation in schools of the Republic of Belarus healthy learning environment is a strategy used to effective school health since 2000. FRESH initiative (Focusing Resources on Effective School Health «Forming Resources for Effective School Health») has been identified in partnership with UNESCO, UNICEF, WHO and the World bank. Essential Components for a Child-Friendly School («Child Friendly Schools») or «Health Promoting Schools students» («Health Promoting School») focused on interventions that could be effectively implemented even in the least resourced schools [5, p.25].*

**Keywords:** nurse, preventive care, health promoting school.

*Актуальность.* Результаты профилактических осмотров по выявлению распространенности патологии школьного возраста за 2009–2018 гг. свидетельствуют о показателе по нарушениям зрения у 14,5%, нарушений осанки – у 8,9%, неинфекционных заболеваний (НИЗ) в фазе компенсации у 15,8%, (3-я группа здоровья), в фазе декомпенсации – 1,8% (4-я группа здоровья) [1, с.260].

Результаты углубленного медицинского осмотра выявляют отклонения со стороны 3-х и более систем у каждого пятого школьника, нарушения осанки и зрения установлены у 39,5% и 32% соответственно. Первую группу здоровья имеют только 9,4% школьников [3,4].

Среди детей, не имеющих отклонений со стороны отдельных систем, около 10% имеют резко дисгармоничное физическое развитие, более 40% – низкую жизненную емкость легких (ЖЕЛ), около 30% – низкие показатели кистевой динамометрии, выявлены дефицит цинка (39,5%), калия (37%), меди (18,5%), железа (16,1%), кальция (8,6%) [1, с.261]

*Цель исследования:* выявить достижения в профилактике школьно обусловленной патологии, направления деятельности для актуализации функций медицинских сестер (МС) учреждений образования для детей и подростков.

*Методы исследования:* аналитический, статистический, социально-гигиенический, библиографический.

*Результаты.* «Если выбрать только один приоритет, то это должно быть образование и еще раз образование. Так как только посредством образования можно привести мир к совместному бесконфликтному будущему» – Одрэ Азуле, генеральный директор ЮНЭСКО.

Основными компонентами программы FRESH являются:

- поощрение образа жизни без курения, поддержание сохранения системы образования в условиях угрозы ВИЧ/СПИД и не исключение беременных девочек из образовательного процесса;

- установление здоровой практики на протяжении всей жизни, доступ к воде и предоставлению санитарных услуг для здоровой среды в школе с целью снижения уязвимости молодежи и учителей перед ВИЧ/СПИД;

- конфиденциальность при поощрении к поведению по соблюдению гигиены и стимулирование девочек-подростков к получению образования;

- заниматься решением проблем по здравоохранению и питанию, включая консультирование по борьбе с эпидемией ВИЧ/СПИД [17, с. 201–209]. Данная стратегия показала эффективность в единой инфраструктуре – школе, поскольку объединяет все ресурсы на здравоохранение, образование, питание и санитарно-гигиенические мероприятия.

В Республике Беларусь в документах государственного значения [7–15] определена приоритетность мер профилактики. Действия государственной политики в области здоровья населения направлены в соответствии с развивающимися в мире принципами 4 «П» для XXI века (Лерой Гуд, 2008): предиктивной (предсказательной) медицины, о которой нобелевский лауреат 1980 г. Жан Доссе отметил: «Чтобы предупредить болезнь, надо ее предвидеть»; предупредительной (профилактической) медицине с мнением русского профессора М.Я. Мудрова: «Будущее принадлежит медицине профилактической»; партисипативной медицине, в которой пациент – участник процесса, которому медики помогают в выборе действий, обучают, заботятся о нем и персонализированной (индивидуальной, «медицине под заказчика») медицине со стандартами лечения, но индивидуальным подходом на базе информационно обоснованной медицины, или комплексном здравоохранении (Щербо С.Н., 2013). Известное определение здоровья, данное ВОЗ, в настоящее время может быть дополнено определением профилактиколога Г. Сигериста (США): «Здоровым может считаться человек, который отличается гармоничным физическим и умственным развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Он полностью реализует свои физические и умственные способности, может приспосабливаться к изменениям окружающей среды, если они не выходят за пределы нормы, и вносит свой вклад в благополучие общества, соразмерный с его способностями. Здоровье не означает просто отсутствие болезней; это нечто положительное, жизнерадостное, охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека».

В настоящей работе авторы осуществляют анализ состояния и достижений партисипативной медицины в образовательных учреждениях Республики Беларусь. В этом случае участниками процесса являются школьники, которым медицинские работники помогают в выборе действий, направленных на минимизацию возможных (предсказательных) последствий факторов риска развития заболеваний школьно-обусловленной патологией, для чего необходимы мотивированные действия по изменению образа жизни.

Известно, почему людям, особенно детям, трудно модифицировать свой образ жизни. Нашим школьникам часто не удается улучшить свой образ жизни, однако им не следует отказываться от новых попыток, в чем им помогают МС учреждений образования для детей и подростков.

Затрудняют под патронатом МС борьбу школьника с факторами риска развития заболеваний в учреждении образования:

- негативные эмоции (депрессия, тревога и враждебность имеют отрицательное значение, хотя соответствующее коррекционное лечение облегчает модификацию образа жизни);
- социальная изоляция (положение «изгоя», одиночество чаще приводит ребенка к нездоровому образу жизни);
- низкое социально-экономическое положение (программы борьбы с факторами риска зачастую менее эффективны у школьников из семей родителей, занимающих низкое социальное положение);
- стресс (проблемы, возникающие в учебе или детском коллективе, мешающие школьнику заниматься укреплением здоровья) [1, с.260].

При этом, известно, что если ребенок будет чувствовать понимание и симпатию со стороны медицинского работника, то это поможет преодолеть

барьеры взаимодействия и добиться желания изменения образа жизни [6, с.72]. Это подсказывает усиление образовательных программ для средних медицинских работников в области психологии делового взаимодействия, тренирующих циклов и иных форм обучения формированию навыков здорового образа жизни [6, с.74–80].

Практикой установлено несоответствие имеющихся статистических форм отчетности (1 дети Минздрав) и возрастной классификации, не позволяющих сравнивать состояние здоровья учащихся организованных коллективов на конкретной административной территории [1, с.263], что с развитием цифровизации [15, с.107] целесообразно учесть.

В соответствии с задачами Государственной программы [8], согласно подпрограмме 2 «Профилактика и контроль неинфекционных заболеваний», посредством снижения влияния факторов риска НИЗ за счет создания единой профилактической среды признано следующее. Проведение мониторинга состояния здоровья населения и создание единого информационного пространства здравоохранения Республики Беларусь станет одним из этапов цифровизации здравоохранения. Начинать процесс целесообразно в рамках профилактических проектов в образовательных учреждениях для детей и подростков [1, с.199].

Цифровизация системы здравоохранения рассматривается как процесс, способный снизить темпы роста затрат на функционирование системы, повысить доступность и качество медицинских услуг в кратко- и долгосрочной перспективе, влиять на медицинскую, социальную и экономическую эффективность оказанной людям помощи, в первую очередь, детскому контингенту.

Мировая практика свидетельствует, что при рациональном использовании сестринских кадров, в том числе в организованных школьных коллективах, значительно улучшается качество медицинской помощи, увеличивается ее доступность и экономичность. При этом, эффективно используются такие правовые ресурсы здравоохранения, как решения ВОЗ (2020) [4, с.144], Концепция развития сестринского дела в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [9], План мероприятий (дорожная карта) по реализации Концепции [14].

В целом, цифровые технологии могут привести к сокращению смертности населения и увеличению продолжительности жизни за счет увеличения доступности превентивных мероприятий в молодежной образовательной среде, качества медицинского обучения в течение жизни и обслуживания пациентов, поддержки клинических решений и диагностики, внедрения систем управления качеством [5, с. 81–84].

В Республике Беларусь пользуются ориентиром в виде итогов I Европейской министерской конференции ВОЗ (21–22.10.2015, Минск) с девизом: «Действовать раньше, действовать вовремя, действовать сообща», целью по реализации политики «Здоровье-2020» и выполнению Целей устойчивого развития [16] на принципах охвата всех этапов жизни дали старт дальнейшим действиям в системе здравоохранения и образования.

Цели устойчивого развития, определенные ООН в 2015 г., включают Цель 3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучия для всех в любом возрасте, что свидетельствует о значимости места данного показателя для здоровья населения в целом [16].

Благодаря этому модель устойчивого развития территории здоровья в школах обеспечивает устойчивое развитие в направлении превентивной медицины с выявлением факторов риска и их коррекцией, достижением медико-демографического благополучия и реализации политики по оздоровлению среды обитания, по формированию у детей и подростков образовательных учреждений мотивации к укреплению здоровья.

Новые возможности для актуализации функций МС различных систем подчинения (учреждения здравоохранения и образования) в отношении детей и подростков, а также акушеров (Ак) по взаимодействию и мотивации молодежи к созданию семьи позволяют пересмотреть базовые и профессиональные компетенции специалистов профилактической направленности [5, с.24–26]. Тенденции к возрастанию роли МС и Ак можно проследить на примере совершенствования оказания гинекологической помощи в г. Минске, например [5, с.34–35]. Существующее административное поощрение инициатив средних медицинских работников по освоению и выполнению более сложных компетенций учитывает их профессиональные потребности в успехе [5, с.18–19].

Возрастание роли МС в профилактической деятельности сказались на таком показателе, как охват трудоспособного населения профилактическими осмотрами, что позволило в 2017 г. у 33,7% мужчин и 34,7% женщин выявить хронические заболевания органов и систем [2].

*Тенденции развития социальной политики в сфере здравоохранения в Республике Беларусь*

На здравоохранение страны ежегодно выделяются значительные государственные средства. В 2014 г. их объем составил около 6% от ВВП Республики Беларусь, а в 2019 г. – 8,5% ВВП, в то время как ВОЗ рекомендует тратить 12% ВВП. Установлен рост доли личных расходов на здравоохранение в Республике Беларусь: в 2017 г. он составил 36%, как в Латвии, Украине, а в 2001 г. он составлял 15–20%, как в Российской Федерации и в Казахстане. Бремя НИЗ для экономики Республики Беларусь составляет 4,67 млрд. BYN (5,4% ВВП), при этом на лечение НИЗ ежегодно тратится 330 млн. BYN. Известно, что наблюдается рост ВВП на здравоохранение с 6,6% в 2016 г до 8,5% в 2019 г.

Потери от НИЗ значительны для ВВП Республики Беларусь, поскольку являются причинами 89% преждевременной смертности, при этом в мире – 71%:

- 73,4% людей умирают от преждевременной смертности в трудоспособном возрасте;

- 18,7% – от снижения производительности труда;

- 4,7% составляют государственные затраты на здравоохранение;

- 3,0% – от временной нетрудоспособности;

- 0,2% – пособие по инвалидности. Снижение тяжести первичного выхода на инвалидность лиц трудоспособного возраста – 50%, согласно показателям Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы [8].

Таким образом, социальная политика в области здравоохранения нуждается не только в соответствующем финансировании, но и применении новых форм предупреждения заболеваний среди наиболее благоприятной когорты населения – детей и подростков. Взятый курс на выявление факторов риска развития заболеваний будет давать ощутимые результаты,

запланированные показателями [7–9] и новым проектом для образовательных учреждений «Школа – территория здоровья» [5, с.26–27].

Приводим два целевых достигнутых отдельных показателя Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг., свидетельствующих об успехе здравоохранения в области педиатрии. Это недопущение коэффициента младенческой смертности более 3,4‰ на 1 000 детей, рожденных живыми (фактически 3,2‰).

Динамика младенческой смертности в 2000–2015 гг. составила от 9,1 до 3,2 на 1 000 детей, рожденных живыми; снижение детской смертности в возрасте 0–18 лет до 35‰ на 100 тыс. человек. Это подтверждает правильность избранного комплексного программно-целевого государственного планирования в области здравоохранения и его успешность [2–4, 7].

*Состояние по ожидаемым результатам в реализации проекта «Школа – территория здоровья»*

Повышение компетентности всех участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов) в вопросах сохранения и укрепления здоровья.

*Достигнуто.* В 2010–2021 гг. издано 12 учебных пособий с грифом Министерства образования Республики Беларусь; ведутся рубрики «Здоровый образ жизни в республиканских журналах «Народная асвета», «Веснік адукацыі», «Вестник пенитенциарной медицины», «Профессиональное образование», «Медицинская сестра» (РФ), «Медицинские знания», «Медицинские новости» для целевой аудитории педагогов, медицинских работников разных специальностей и населения [5, с. 29–30].

Увеличение доли учащихся, вовлеченных в активную физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу.

*Достигнуто:* Целевым показателем Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг. достигнуто увеличение физической активности не менее 20 мин/день до 60%, что обусловлено отсутствием физической активности среди 13,2% взрослого населения, являющейся антипримером.

*Справка.* Плановые показатели [8,11] предлагают увеличение физической активности взрослого населения до 40% (средняя физическая активность не менее 30 мин./день); 150 мин/нед. умеренной аэробной физической активности (по 30 мин. 5 дней /нед.). Возможно 75 мин./нед. высокоинтенсивной аэробной физической активности (по 15 мин. 5 дней/нед.), или их комбинация.

Согласно статистике, доля учащихся, вовлеченных в активную физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу в динамике 2020–2020 гг. возросла до 1,9 млн. человек, составляя 20,2% общей численности населения. При этом, согласно плану, к 2025 г. доля участников может достигнуть 26,8%. Этому способствуют значительные объемы финансирования из республиканского бюджета 108,77 млн. руб., 193,86 млн. руб. их средств местного бюджета, а в целом в 2021 г. на 118 спортивных объектов израсходовано 776,5 млн. руб [12,13].

Снижение доли учащихся с вредными привычками.

*Достигнуто.* Целевым показателем Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг. достигнуто уменьшение распространенности табака среди лиц 18–

69 лет до 24,5% согласно подпрограмме 1 и введения ограничительных мер [2; 3; 18, с. 64].

*Достигнуто.* Потребление алкоголя в Республике Беларусь снизилось с 11,2 л/чел (2016) до 10 л/чел (2020), планируемое снижение потребления алкоголя на душу населения до 9,2 литра осуществлено с перевыполнением. Наблюдается сокращение потребления алкоголя на душу населения до 7,9 л/чел., что подтверждает уменьшение смертности от случайных отравлений алкоголем до 10,6 на 100 тысяч человек (2019), а также доступность услуг здравоохранения по комплексному ведению психических расстройств [2; 3; 18, с. 20–50].

Подростающее поколение осведомлено о том, что реальная угроза их жизни начинается с дозы спиртного 4,5‰, поскольку 60% дорожно-транспортных происшествий осуществляется водителями в состоянии алкогольного опьянения. Травматизм при этом достигает 50%, отравления, несчастные случаи и суицид – 25% («Беларусь в цифрах», 2021).

Популяризация здорового образа жизни и профилактика НИЗ, вызванных основными факторами риска (курением, злоупотреблением алкоголем, нездоровым питанием и недостаточной физической активностью), носит планомерный характер, несущий не только негативную информацию, но возможности по укреплению и сохранению здоровья на фоне личной заинтересованности.

*Справка.* Уровень самоубийств, который в Республике Беларусь в 2012 г. был в 3–4 раза выше, чем в развитых странах, продолжает оставаться индикатором социального и психического благополучия. В 2013 г. число самоубийств составляло 20,1 случая на 100 тыс. населения – 2,4% от общей смертности от самоубийств, в 2018 г. он составлял 3,5% [18, с.56], а этот уровень не должен превышать 0,5%.

*Справка.* Психические расстройства и расстройства поведения (коэффициент смертности подростков от суицида в 2012 г. 3,8, а ранее составлял 4,2 на 100 тыс. нас.). Психотические расстройства, связанные с употреблением алкоголя в 2017 г. снизилось на 2,4% (с 2014 г.) [2; 3; 18, с.52]. Число лиц, перенесших алкогольные психозы и находящихся под «Д» наблюдением в 2017г. увеличилось на 6,7% (с 2016г.).

*Справка.* По данным Детского фонда ЮНИСЕФ, наиболее высокий процент самоубийств наблюдался среди подростков в Латвии, Литве, Новой Зеландии, России, Словении и Финляндии (2012), который изменился в 2019 г. Показатели исследований в европейских странах свидетельствуют о распространенности депрессивной симптоматики у детей и подростков от 7,1% в Венгрии до 19,4% в Израиле; суицидальные мысли посещают от 15% подростков в Армении до 43,8% в Латвии. Среднее значение этих показателей – 30,8% в 7 европейских странах. В Республике Беларусь в соответствии с исследованием 2018–2019 гг. ЮНИСЕФ совместно с Министрствами образования и здравоохранения среди подростков 14–19 лет в 156 учреждениях образования (3,6 тыс. учащихся) признаки депрессивной симптоматики выявлены у 18,2%, при этом среди 3,2% – они выраженные, известно о 5% подростков, думающих о возможности самоубийства [3; 4].

Данные показатели позволяют сделать вывод о несовершенстве обучения борьбы со стрессом подростков, но в первую очередь педагогов,

медицинских работников учреждений образования [13, с.201–205]. Основные составляющие «белых пятен незнания»:

- учащиеся должны знать, куда обратиться (46% этого не знают);
- хотели бы знать признаки кризисных состояний (44% не знают);
- хотели бы изучить способы повышения устойчивости к стрессам (46%);
- интересуются о доступности услуг и получении поддержки от специалистов (41%-40,2%).

Полученные сведения привели к созданию в г. Минске с 1998 г. телефона доверия для детей и подростков, специалисты учреждений образования и здравоохранения знают контактный телефон общенациональной детской линии 8–801–100–1611.

Проблемным вопросом в профилактике суицидов среди детей и подростков является отсутствие эффективных программ обучения и повышения квалификации для специалистов учреждений образования и здравоохранения со средним медицинским образованием, при имеющемся недостатке профильных специалистов.

Снижение заболеваемости учащихся и отсутствие отрицательной динамики состояния здоровья основных участников образовательного процесса.

*Достигнуто.* Сформировать ценностные ориентиры по охране здоровья, повысить медико-психологическую поддержку и сопровождение детей и подростков предполагается изменить с 69,7% до 94%. Это обеспечило динамику числа детей с 1 группой здоровья с 14% (2008) до 22% (2016), а также уменьшение функциональных нарушений школьников 10–14 лет с 15% до 10% (2008–2016) [1, с.125; 12].

*Достигнуто:* благодаря вакцинации против кори в период 2010–2018 гг. предотвращено 23 млн. случаев смерти, что стало успехом работы глобального здравоохранения, по мнению ВОЗ (2020), наличие единичных случаев заболеваний корью в Республике Беларусь.

*Достигнуто.* Об эффективности мониторинга состояния здоровья населения и диспансеризации свидетельствует такой, например, показатель, как удельный вес пациентов до 70% с раком на начальной I-II стадии в общем числе выявленных в процессе скрининга. Это могло косвенно повлиять на снижение коэффициента смертности трудоспособного населения до 4,1‰ на 1 тыс. населения, который ранее (2015 г.) составлял 3,8‰ на 1 тыс. населения.

*Цифры и факты по школьно-обусловленной патологии и целевые уровни коррекции факторов риска в процессе реализации I-III этапов проекта «Школа – территория здоровья» свидетельствуют:*

– снижение насыщенных жиров, с фокусом на цельно-зерновые продукты, овощи, фрукты и рыбу, поскольку питание учащихся в Республике Беларусь содержит определенные элементы его нерациональности (недостаток витаминов В, D и Са, дефицит Fe и пищевых волокон (72,9% – менее 500 г в день). Однако, во вновь разработанных рационах школьных комбинатов питания с 1 сентября 2023 г. в г. Минске и г. Витебске, в других местах несколько позже, вступают в силу *новые рационы питания школьников*, в которых осуществлено снижение трансизомеров жирных кислот в продуктах переработки до 2% и менее.

*Достигнуто.* Целевым показателем Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь»

на 2016–2020 гг. произошло сокращение потребления NaCl с 10,6 г/сут до 7,5 г/сут, налицо движение в сторону рекомендации ВОЗ к показателю 3 г/сут.

– достижение к совершеннолетию учащихся индекса массы тела (ИМТ) 20–25 кг/м<sup>2</sup>, окружности талии < 94 см у мужчин и < 80 см у женщин. Это обусловлено тем, что 9,6% детей имеет избыточную массу тела, а 3,4% низкое физическое развитие. При этом, 13,1% мальчиков и 6% девочек обладают дисгармоничным физическим развитием, составляя группу 29,6% школьников, нуждающихся в индивидуальном профилактическом консультировании [1, с.261].

– избыток соли (10,6 г, в отличие от рекомендуемых ВОЗ – 3 г/сутки).

Для понимания базового состояния здоровья населения и принятия обоснованных управленческих решений [3, с.305;4] по оптимизации работы с детьми и подростками согласно STEPS исследованию ВОЗ (2016–2017) была изучена распространенность факторов риска НИЗ в Республике Беларусь.

Учеными установлено, что 40,5% населения (47,9% мужчин, 33,7% женщин) имеют 3 и более факторов риска: ежедневное табакокурение (вклад в смертность согласно мировой шкале – 6%); потребление менее 5 порций овощей и/или фруктов в день (вклад в смертность от факторов риска согласно мировой шкале – 11,7%); избыточную массу тела и повышенное от нормы АД (вклад в смертность от факторов риска согласно мировой шкале – 5,8%).

В целом, доля сердечно-сосудистых заболеваний во всей преждевременной смертности населения составляет 63%; в гиподинамию – вклад в смертность от факторов риска согласно мировой шкале – 3,6%.

Положительную динамику мониторинга уровня физической подготовленности косвенно демонстрирует активность участия школьной молодежи в спортивно-массовых мероприятиях и мода на физическое здоровье, физкультуру и спорт [11–13]. Согласно целевым показателям Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг. произошло увеличение физической активности до 60%, не менее 20 мин/день среди молодежи.

Осанка. Связь движения и здоровья в цитатах мудрых людей, например, Авиценны: «Если заниматься физическими упражнениями, нет никакой нужды в употреблении лекарств» или Аристотеля: «Ничто так сильно не разрушает организм, как физическое бездействие» могут заставить ребенка задуматься о собственных желаниях по совершенствованию тела. Эту мысль доносит и Гиппократ: «Гармония функций является результатом правильного отношения суммы упражнений к здоровью данного субъекта». Медицинские работники совместно с педагогами по физическому воспитанию изучают и практически используют разнообразные виды движений в течение учебного дня в расписаниях занятий учащихся.

*Виды двигательной активности, которые развивают в образовательных учреждениях*

Под двигательной активностью понимают естественную и специально организованную физическую деятельность ребенка, обеспечивающую его успешное физическое и психическое развитие:

- спорт профессиональный;
- спорт любительский, в том числе йога, туризм, альпинизм, игры и т. д.;

- физическая культура, направленная на совершенствование физических кондиций;
- индивидуальная двигательная активность (ходьба, бег, велосипед и т. д.);
- физическая культура, направленная на восстановление деятельности функциональных систем организма (ЛФК, реабилитационная физическая культура);
- физическая культура танцевально-ритмического назначения, особенно востребованная в подростковой среде.

Оздоровительная тренировка (за рубежом – кондиционная тренировка) – это система физических упражнений, направленных на повышение физического состояния человека до безопасного уровня, гарантирующего стабильное здоровье. Особенности такой тренировки состоят в цели как росте возможностей, доступности движения для здоровья, исключение нагрузок и травм и получение детьми и подростками удовольствия от занятий в ходе подобной тренировки. Имеет место утверждение Горация: «Если не бегаешь, пока здоров, придется побегать, когда заболеешь» и Симона-Андре Тиссо: «Движение как таковое может заменить любое средство, но все лечебные средства мира не могут заменить действие движения». Привлечение населения к участию в мероприятиях здорового семейного отдыха (скандинавская ходьба, велодорожки, «тропы здоровья») является модным направлением в этом вопросе.

#### Зрение

Показатели роста частоты зрительных нарушений среди школьников составляли 6,8%, а среди студентов – 11,5%, что подтверждает актуальность профилактической работы по предотвращению заболеваний органов зрения посредством контроля эргономичности и освещенности рабочего места школьника. Важен медицинский жесткий регламент работы с электронными устройствами, являющимися причиной 62,4% заболеваний глаз. Пример г. Чебоксары по решению задач по созданию оптимальных условий обучения, созданию классов со спортивным уклоном и с определенными программами оздоровления, свидетельствует об успешности проекта. Удалось приостановить прогрессирование миопии у 11,1% учащихся, устранить нарушения осанки у 44,5% детей, снизить заболеваемость сезонными респираторными инфекциями в 2,3–2,6 раза, а также добиться стабилизации патологических процессов у 10,8% детей с НИЗ в классах здоровья [1, с.264].

Новым видом формирования учебной среды во время и вне учебного времени в Российской Федерации является, например, школа полного дня, опыт которой изучается в Республике Беларусь. Пример интеграции образовательной, двигательной и игровой деятельности стимулирует творчество, повышает умственную работоспособность, выявляет отсутствие случаев выраженного утомления, которое в традиционном обучении диагностируется у 35% учащихся. Опыт Оренбургской области по внедрению научно обоснованного питания гимназистов дополнительными витаминно-минеральными комплексами привело к оптимизации питания, что способствовало удовлетворительной адаптации на 44,3%, достаточными функциональными резервами на 48,4%, снижению в 4 раза числа детей с резко сниженными функциональными резервами [1, с.268].

**ДОСТИЖЕНИЯ.** В Республике Беларусь продолжительность непрерывной работы с электронными устройствами регламентировано в зависимости от возраста от 15–20 мин в 7–10 летнем возрасте до 25–30 мин. в 11–14 летнем возрасте и до 45 мин для учащихся 15–17 лет.

Помогает системная работа МС с рассадкой учащихся 2 раза в год по маркированным партам в соответствии с их физическим ростом, педагогический контроль эргономичности позы учащихся в процессе занятий, а также учет ведущих факторов риска у детей различных возрастных групп [3, с. 241].

Репродуктивное здоровье, секс и ИППП.

*Достижения* – дополнительно подробнее в разделе II. Растет размер белорусской семьи, в 2017 г. число семей, в которых родились вторые и последующие дети, составило 58%. Увеличение суммарного коэффициента рождаемости до 1,37 согласно целевому показателю Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг.

Значительный объем информационно-просветительской деятельности медицинского направления свидетельствует не только об успехах, но выявляет новые направления санитарной пропаганды и молодежные контингенты, тем более что комплексные усилия по предупреждению инфекций, передаваемых половым путем (ИППП) сохраняют свою актуальность.

*Справка.* Эпидемиологическая ситуация по ВИЧ/СПИД на январь 2018 г. свидетельствовала, что показатель заболеваемости составлял 17,3 на 100 тыс. населения, против 11,6 на 100 тыс. населения в 2012 г., т.е. возрастал. При этом наибольшее количество ВИЧ-инфицированных в возрасте 15–29 лет (53,4% от общего числа инфицированных в этой возрастной группе), а доля парентерального пути передачи ВИЧ составила 19,4%, против 13,5% в 2013 г. По кумулятивным материалам за 1987–2018 гг. количество ВИЧ-инфицированных людей составляет 39,5% [2–4; 17, с.188].

О достижении успехов в возрастании доступности охвата тестированием на ВИЧ, в лечении и контроле неопределяемой вирусной нагрузки позволили достичь почти полного исключения вертикального пути передачи ВИЧ от матери к ребенку.

*Достижения.* Эффективность профилактики вертикального пути передачи – риск снижен до 2%, что находится в пределах статистической погрешности (обследование, комбинированное лечение, родоразрешение кесаревым сечением, искусственное бесплатное вскармливание ребенка). Итоги 2020–2021 гг. не являются показательными в связи с мировой пандемией COVID-19.

*Справка.* Результат работы по достижению цели ЮНЭЙДС в отношении СПИД «90–90–90»: факт составил 84,9% – 80,8% – 76,1%. При этом 1 цель – всеобщая доступность: охват тестированием – 19,3% на 1, 8 млн человек (внедрение метода самотестирования по слюне); 2 цель – доступ к лечению всех – 80,8% с ВИЧ-положительным статусом; 3 цель – неопределяемая вирусная нагрузка CD4 у 76,1% [17, с.209].

*Закключение.* Развитие механизмов продвижения ЗОЖ на местном уровне основывается на важности профилактики болезней среди детей и подростков, научно доказанной экономической целесообразности, изученной в Национальном медицинском исследовательском Центре здоровья детей (2019) (рис.1).

Согласно данным российских ученых (2019), при затратах на профилактику с детства в объеме 12% достигается 60% эффективности, в то время как 88% первичной, вторичной и последующей профилактики среди взрослых обеспечивают не более 40% эффекта.

Значительные достижения в предупреждении школьно-обусловленной патологии свидетельствуют о верно выбранном направлении развития педиатрии и контингенте для медицинской пропаганды (дети, родители, педагоги).



Рис. 1. Экономическая эффективность затрат на профилактику и медицинское сопровождение в зависимости от возраста (РФ, 2019)

Поиск эффективных путей повышения уровня информированности о факторах, формирующих здоровье, способах сохранения и укрепления здоровья особым поведением учащихся продолжается на основе четкой преемственности оздоровительных, профилактических и лечебных мероприятий, основанных на нормативах и правовых актах Республики Беларусь и документах ЕРБ ВОЗ 2015–2020 гг [1, с.149,243].

Цель государственной политики в отношении детей определена в документе «Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития на период до 2030 года» [7] и ряде других [8–14].

Защита прав ребенка и повышение качества жизни в ходе образовательного процесса на I, II и III ступени общего среднего образования с 01.09.2008 г. организована в режиме 6-дневной школьной недели, включающей пятидневную учебную неделю и один день для физкультурно-оздоровительной спортивно-массовой и иной воспитательной работы [1, с.244].

Профилактическое пространство школ регламентируется «Программой капитальных ремонтов зданий и сооружений учреждений образования».

Исследования ученых Республики Беларусь и Российской Федерации выявили приоритеты в медико-гигиеническом сопровождении школьников настоящего времени:

- обеспечение окружающей среды для учебного процесса;
- мотивация школьников к двигательной активности, профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата;
- организация рационального питания;
- профилактика и оздоровление детей с миопией, офтальмотренажеры;
- предупреждение нервно-психического переутомления;

– формирование культуры здоровья и мотивация на полезный для здоровья образ жизни детей и подростков [4,9,12].

Гармоничное развитие школьников определяет модель непрерывного совершенствования организации образовательного процесса с этапами: осознанием потребности обеспечения сохранения и укрепления здоровья; формированием команды единомышленников [5, с.19–20, 45, 51–54, 56–57]; выявлением приоритетных проблем в конкретной школе и реализацией намеченного плана, самоконтроль и мониторинг эффективности.

Выявлены определенные достижения в профилактике школьно обусловленной патологии. Это позволяет предложить направления деятельности для актуализации функций МС учреждений образования для детей и подростков:

– контроль приоритетных факторов риска со стороны питания.

*Справка.* Высокий индекс массы тела вследствие переживания социального стресса; при достаточной энергетической ценности суточного рациона поступление белка и углеводов ниже физиологической нормы у половины обследованных детей [1, с.263]. Наблюдается избыточное поступление жира у 63,4% детей. За счет общего жира поступает около 37,4–39% энергии, при рекомендуемом ВОЗ уровне – не более 30%.

Потребление сахаров в рационе школьников 2,5 раза превышает уровень, рекомендуемый ВОЗ, при дефиците поступления сложных углеводов в 2,8 раза у 99,9% обследованных детей.

Организация учебно-образовательной работы в кабинетах информатики (не соблюдение условий и режима работы);

– обучение родителей коррекции нарушений сна у учащихся при переходе на предметное обучение. При этом, каждый пятый ребенок спит менее 8 часов в сутки, 21% детей в выходные дни проводит на свежем воздухе 2 и менее часа, 78,8% учащихся ежедневно находится за компьютером, или смотрит телевизор 18,5% – три часа и более [1, с.264];

– контроль планирования, организации физического воспитания, устранение его нарушений;

– расстановка и маркировка мебели, рассадка детей по маркированной мебели в соответствии с темпами их развития;

– риск воздействия медико-социальных факторов у 16,6% детей в возрасте 10–12 лет, обучение стрессоустойчивости (школьная тревожность у 19,2%, страх проверки знаний у 23,4%, низкая способность сопротивляться стрессу у 76,5%) подлежит мониторингу, коррекции на основе обучения в первую очередь МС образовательных учреждений [1, с.260–262; 6, с.40–42];

– соблюдение санитарно-гигиенических требований не только на этапе функционирования образовательных учреждений, но на этапе планирования и строительства.

Методология межведомственного информационного проекта «Школа – территория здоровья» способствует сохранению здоровья учащихся, подобной деятельностью охвачено 41,2% детей и подростков (2020), что в 2,6 раза больше в сравнении с 2017 г.

Изученные успехи в профилактике неинфекционных заболеваний школьно-обусловленной патологии детей и подростков помогают совершенствованию предупредительной партисипативной медицины, базирующейся на комплаенсе и конгруэнтности.

Качество сестринской педагогики станет выше при разработке эффективных программ обучения и повышения квалификации для

специалистов со средним медицинским образованием учреждений образования и здравоохранения.

*Библиографический список к главе 11*

1. Гузик Е.О. Здоровье учащихся Республики Беларусь и пути минимизации факторов риска его формирующих / Е.О. Гузик. – Минск: БелМАПО, 2020. – 334 с.
2. Здравоохранение в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://belcmt.by/docs/Stat/Healthcare\\_in\\_RB\\_2019.pdf](https://belcmt.by/docs/Stat/Healthcare_in_RB_2019.pdf). (дата обращения: 10.07.2023).
3. Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы: монография / под ред. Н.Ф. Герасименко [и др.]. – М.: Научная книга, 2019. – Т. 1. – 340 с.
4. Инвестируя в будущее детей: Европейская стратегия охраны здоровья детей и подростков, 2015–2020 гг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.euro.who.int\\_data/assets/pdf\\_file/0003/253/64wd12\\_Rus\\_InvestCANstrategi\\_140440.pdf](http://www.euro.who.int_data/assets/pdf_file/0003/253/64wd12_Rus_InvestCANstrategi_140440.pdf) (дата обращения: 19.04.2019.)
5. Матвейчик Т.В. Сестринское дело: вчера, сегодня, завтра (1999–2025) / Т.В. Матвейчик. – Минск: Ковчег, 2023. – 74 с.
6. Матвейчик Т.В. Методологические основы работы «Школы сахарного диабета»: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик, И.К. Билодид, А.А. Романовский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Ковчег, 2010. – 132 с.
7. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 г [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR.pdf>. (дата обращения: 01.03.2020.)
8. О Государственной программе «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021–2025 годы // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100028>. (дата обращения: 03.04.2020.)
9. О здравоохранении // КонсультантПлюс. Беларусь ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
10. Об утверждении Концепции развития сестринского дела в Республике Беларусь на 2021–2025 годы: приказ М-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 31 дек. 2020 г., №1438.
11. Об утверждении государственной программы развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016–2020 годы. Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 12 апреля 2016 г. №303// КонсультантПлюс. Беларусь ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.
12. О физической культуре и спорте. Закон Респ. Беларусь, 4 января 2014 г., №125-3 // КонсультантПлюс. Беларусь ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
13. Об утверждении государственной программы «Физическая культура и спорт в Республике Беларусь на 2021–2025 годы» постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 января 2021г., №54 // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
14. План мероприятий (дорожная карта) по реализации Концепции развития сестринского дела в Республике Беларусь на 2021–2025 годы: дополнение к приказу М-ва здравоохранения Респ. Беларусь от 22.01.2021 г.
15. Состояние сестринского дела в мире 2020 г.: вложение средств в образование, рабочие места и воспитание лидеров // Всемир. орг. здравоохранения. – Женева: ВОЗ, 2020. – 144 с.
16. Цели в области устойчивого развития // Орг. Объедин. Наций. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sdgs.un.org/ru/goals>. (дата обращения: 02.04.2021.)
17. Кечина Е.А. Результаты дозорного эпидемиологического надзора по оценке ситуации по ВИЧ-инфекции среди групп населения с высоким риском инфицирования ВИЧ: монография / Е.А. Кечина. – Минск: Колорград, 2018. – 209 с.
18. Наркологическая помощь населению Республики Беларусь. 2014–2017 годы: информ.-стат. сб. / сост. А.А. Кралько [и др.]. – Минск: Колорград, 2018. – 64 с.

## ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-107446

*Смыслова Галина Александровна*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С АКЦЕНТУИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

***Аннотация:** в главе рассматриваются особенности акцентуаций подросткового возраста, сильные и слабые стороны различных характеров, направления работы с ними, а также конкретные упражнения, которые можно использовать на разных этапах психокоррекционной работы или в рамках воспитательной работы с подростками. Автор делает вывод о том, что педагогам, работающим с подростками важно совместно с психологом выявлять акцентуации учеников и выстраивать с ними наиболее эффективные пути взаимодействия, что позволит сделать учебный процесс более продуктивным, а также ускорит прохождение подросткового периода за счет создания благоприятных условий для решения задач данного возраста.*

***Ключевые слова:** акцентуации характера, подростковый возраст, психолого-педагогическое взаимодействие.*

### **PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERACTION WITH ACCENTUATED TEENAGERS: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION**

***Abstract:** the chapter examines the peculiarities of the accentuations of adolescence, the strengths and weaknesses of various characters, the directions of work with them, as well as specific exercises that can be used at different stages of psychocorrective work or as part of educational work with adolescents. The author concludes that it is important for teachers working with adolescents, together with a psychologist, to identify the accentuations of students and build the most effective ways of interaction with them, which will make the educational process more productive, as well as accelerate the passage of adolescence by creating favorable conditions for solving problems of this age.*

***Keywords:** character accentuation, adolescence, psychological and pedagogical interaction.*

В зарубежной психологии подростковый возраст обычно охватывает период с 11 до 19 лет, в то время как в отечественной науке границы подростничества не столь однозначны. Ряд авторов отделяет подростковый период границами 10–14 лет, выделяя в отдельную категорию период ранней юности (15–17 лет).

Мы же, вслед за Д.Б. Элькониным, будем определять границы подросткового периода, как 11–12 лет – с одной стороны, и 17 лет – с другой стороны [7]. Этот период в педагогической практике охватывает весь диапазон с 5 по 11 класс жизни ребенка, влияет на взаимоотношения с одноклассниками и педагогами, выбор жизненного пути, определение себя в учении.

Именно особенности протекания подросткового возраста будут влиять на специфику и продуктивность прохождения ребенком ГИА (как ОГЭ в 9 классе, так и больший период подготовки, а в некоторых случаях и прохождения ЕГЭ в 11 классе). Без понимания специфики возраста учителя невозможно будет простроить эффективный маршрут прохождения уровней основного общего и среднего общего образования.

Основным содержанием подростничества, по мнению Л.С.Выготского, является переход к высшим психическим функциям, т.е. продуктам культурно-исторического развития личности. Подростковый возраст является стабильным периодом развития, в котором выделяются негативная и позитивная фазы. Симптомами негативной фазы выступают трудновоспитуемость, негативизм, ситуационная зависимость и неоднородность поведения, переход в позитивную стадию ознаменован появлением новых интересов, позитивно ориентирующих развитие личности подростка [1]. Основными задачами подросткового возраста будут являться: сепарация от взрослых, становление идентичности и самоопределение, формирование системы ценностей, освоение социальных ролей и саморегуляции поведения.

В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста. Среди таковых реакций можно, прежде всего, выделить следующие реакции: «оппозиции, протеста (противопоставление своего поведения нормам); имитации (подражание старшим, более авторитетным); отказа (от домашних обязанностей, учебы, контактов); компенсации (стремление к восполнению неуспехов в одной области успехами в другой); гиперкомпенсации (стремление добиться успеха именно в той области, в которой обнаруживает наибольшую несостоятельность» [2].

Подростковый возраст – это период становления характера, который неизбежно проходит стадии усиления и заострения определенных черт и «выпадения» других характеристик. Именно для описания особенностей подросткового периода наиболее точно подходит термин «акцентуации характера», введенный в научный обиход немецким психиатром, профессором неврологии клиники Берлинского университета им. Гумбольдта К. Леонгардом [3]. Однако его классификация не касалась описания возрастных особенностей акцентуаций характера в подростковом и юношеском возрасте. Подобная классификация с подробным описанием, как психопатий, так и акцентуаций (которые являются нормой подросткового возраста) была разработана отечественным психиатром А.Е.Личко [4].

Базовым методом построения данной классификации стал клинический метод: опрос родителей и самого подростка, а также осмотр и наблюдение за поведением обследуемого. В своей работе «Психопатии и акцентуации характера у подростков» А.Е.Личко описывает характерные психопатические расстройства и разграничивает их от психопатоподобных расстройств и акцентуаций характера. Так, для психопатии (как аномалии характера) характерны три ключевые особенности (критерии по О.В.Кербикову): тотальность (постоянство в пространстве – «везде»), стабильность (постоянство по времени – «всегда») и социальная дезадаптация.

В отличие от психопатий, акцентуации характера могут проявляться не всегда и везде, тем более могут не приводить к социальной дезадаптации ребенка. Заострение черт характера может проявляться при определенных условиях, в ситуациях, которые получили название «места

наименьшего сопротивления) – т.е. в тех случаях, когда подросток попадает в трудную лично для него ситуацию, в которой внутренних ресурсов оказывается недостаточно для продуктивного ее разрешения [4].

По мнению К.Леонгарда «в акцентуированных... личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд» [3]. Именно поэтому в своем описании мы будем давать характеристику как сильных, так и слабых сторон личности подростка. Неблагоприятные варианты взаимоотношений внутри семьи могут усилить и спровоцировать заострение акцентуации, так и перевести ее в пограничные с психопатоподобными расстройствами состояния. К таким типам семейных отношений А.Е. Личко относит следующие: Доминирующая гиперпротекция; Гипопротекция; Потворствующая гиперпротекция; недостаток надзора; Эмоциональное отвержение; Воспитание в «культе болезни»; Условия повышенной эмоциональной ответственности; Противоречивое воспитание; Условия жестких взаимоотношений [4].

Работа педагога и педагога-психолога с ребенком, безусловно, будет включать анализ и попытки коррекции семейной системы, однако, чаще всего, изменение сложившихся семейных взаимоотношений оказывается невозможным. На практике мы сталкиваемся с неготовностью и нежеланием членов семьи менять привычные устои, стиль воспитания и общения внутри семьи. В связи с этим, нам важно найти те способы взаимодействия с подростком, которые позволят выстроить систему взаимоотношений с ним в пространстве школы, помогут ему скорректировать его проблемные стороны, опираясь на сильные особенности характера, вместе с педагогом простроить эффективный маршрут для достижения его целей, минимизировать негативные аспекты акцентуации характера и пройти подростковый период с минимальными потерями.

Рассмотрим акцентуации, характерные для подростков, выделяя сильные и слабые стороны, а также места наименьшего сопротивления и его привычнее протестные реакции на них. Далее опишем возможные направления работы с акцентуантами и конкретные упражнения, которые можно использовать на разных этапах психокоррекционной работы или в рамках воспитательной работы с подростками.

*Акцентуация характера:* гипертимный тип

*Сильные стороны:* хорошее настроение, оптимизм, активность, общительность, находчивость, смелость, высокая скорость реакции в стрессовых и нестандартных ситуациях, умение брать ответственность на себя, выносливость, умение вызывать доверие, располагать к себе людей.

*Слабые стороны:* неразборчивость в выборе знакомств, чрезмерная навязчивость и активность, болтливость, склонность к групповым правонарушениям, непостоянство увлечений и связей, ранняя сексуализация, авантюризм, неумение планировать, неусидчивость.

*Место наименьшего сопротивления:* изоляция (отсутствие контактов со сверстниками), невозможность проявлять инициативу (необходимость подчиняться), одиночество, рутинная и монотонная деятельность, гиперопека, чрезмерный контроль.

*Протестные реакции – направлены вовне:* взрывы гнева или депрессивные реакции, побег, противоправное поведение, алкоголизация,

*Особенности работы с подростком:* организация мероприятий, праздничных вечеров, включение в трудную, но разнообразную деятельность, найти интересное социально полезное занятие.

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 1

Таблица 1

<i>Рекомендуемое упражнение: «Конец – делу венец» [6]</i>
<p>Научиться делать одно, пусть маленькое дело, но до конца.            Установить очередность и приступить к выполнению.            До тех пор, пока не закончит работу, никаких увеселений, гостей, вкусных блюд, приятных занятий.            Пусть это будет только раз в неделю, но обязательно одно дело доводить до конца.            Поощрять себя за выполненное задание</p>

*Акцентуация характера:* шизоидный (аутичный) тип

*Сильные стороны:* увлеченность, глубокие познания в интересующей области, нестандартность мышления (креативность), склонность к точным фактам, аккуратизм, способность продуктивно работать в одиночестве, «холодный ум».

*Слабые стороны:* замкнутость, холодность, контрастность поведения (настороженность – легковерие, необщительность – назойливость, застенчивость – бестактность и т. п.), неспособность к сопереживанию.

*Место наименьшего сопротивления:* необходимость оперативно принимать решения, взаимодействовать с большим количеством незнакомых (или малознакомых, не входящих в круг доверия) людей.

*Протестные реакции – направлены вовнутрь:* замыкание в себе, молчание, игнорирование, гневные реакции на близких (грубость).

*Особенности работы с подростком:* развитие коммуникативных навыков, анонимное обсуждение проблем, акцент на интересы ребенка (музыка, философия, теоретизирование, коллекционирование, фантастика и т. п.), постепенное включение в коллективную деятельность, индивидуальные задания (повышенной сложности) с учетом сферы интересов подростка.

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 2

Таблица 2

<i>Рекомендуемое упражнение: «Сопереживание» [6]</i>
<p>Во время разговора попытаться почувствовать состояние собеседника, представить, что он ощущает в момент общения.            Уточнить у него, какое эмоциональное состояние он испытывает, пробовать подключиться к этому состоянию, «войти» в схожее по чувствам.            Спрашивать о состоянии собеседника: «Тебе интересно? Ты не устал? Может, ты хочешь отдохнуть?»</p>

*Акцентуация характера:* эпилептоидный (застревающий) тип

*Сильные стороны:* упорство в достижении цели, пунктуальность, обязательность, выносливость, внимание к деталям, глубина в изучении интересующих вопросов и тем.

*Слабые стороны:* возбудимость, гневливость, склонность к зависимостям (алкоголизация, сексуальная распущенность, пиромания и т. п.), инертность, вязкость мышления, патологическая ревность.

*Место наименьшего сопротивления:* появление более сильного лидера, который лишает подростка его места в социальной иерархии, попытки обидеть и задеть ребенка.

*Протестные реакции – направлены вовне:* поиск виноватого, обвинения других, гнев, месть, разрядка эмоционального напряжения происходит только после вымещения злобы на какой-либо субъект/объект.

*Особенности работы с подростком:* развитие эмпатии (ролевые игры, позволяющие поставить себя на место другого человека), формирование навыков саморегуляции (приемы аутогенной тренировки), поиск способов снятия эмоционального напряжения, поиск увлечений, поручение руководств небольшими учебными группами, поощрять за достижения, давать «авансы».

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 3

Таблица 3

<i>Рекомендуемое упражнение: «Исполнитель желаний» [6]</i>
<i>Выбрать наиболее приятного для него человека и постараться выполнить все его желания без всяких условий со своей стороны.</i>
<i>Если не получилось, через 1–2 дня сделать ещё одну попытку осуществить желания другого близкого человека.</i>
<i>Проанализировать собственные эмоции и мысли в ходе выполнения упражнения</i>

*Акцентуация характера:* истероидный (демонстративный) тип

*Сильные стороны:* артистизм, гибкость, лидерские качества, способность заражать окружающих своими эмоциями.

*Слабые стороны:* эгоцентризм, позерство, внушаемость, лживость, неадекватная самооценка.

*Место наименьшего сопротивления:* низвержение с «пьедестала», отсутствие внимания, похвалы, восхищения со стороны окружения.

*Протестные реакции – направлены вовне:* шантаж (демонстративные угрозы самоубийства и т.п.), всеобвиняющая реакция, бегство в болезнь (изображение сложных неизвестных заболеваний, стремление попасть в больницу с «тяжелым» диагнозом), демонстративная алкоголизация, яркие скандалы, побеги из дому.

*Особенности работы с подростком:* не стоит погружать в точные науки, предложить творческие секции и кружки, при интересе к литературе – написание стихов, рассказов и т. п., поощрение только за реальные достижения и успехи, поощрять рассказ о других людях и их успехах, поощрять заботу о других, включать в социально полезную деятельность.

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 4

Таблица 4

<i>Рекомендуемое упражнение: «Роль» [6]</i>
<i>Тебе не трудно превратиться в другого человека, например, человека другого темперамента – флегматика.</i>
<i>Взять себе за правило некоторое время быть в этой роли.</i>
<i>Говорить ровно и тихим голосом, медленно и спокойно, обдумывая свои слова.</i>
<i>Также сдержанно вести себя с людьми.</i>
<i>Начинать с 10 минут в течение дня и довести это время до 2–3 часов.</i>
<i>Обязательно проанализировать свои ощущения и чувства в процессе выполнения упражнения.</i>
<i>Менять роли, пробовать другие состояния и характеристики</i>

*Акцентуация характера:* неустойчивый тип

*Сильные стороны:* преданность, умение отдыхать, переключаться, получать удовольствие от жизни, отсутствие моральных переживаний.

*Слабые стороны:* не умение держать слово, тотальный конформизм, безволие, отсутствие мотивации, стремление получить «все и сразу», трусость.

*Место наименьшего сопротивления:* отсутствие внешнего контроля, отсутствие перспективы наказания за проступки, ситуации ограничения общения, необходимость принимать решения и нести за них ответственность.

*Протестные реакции – направлены вовне:* тихий, скрытый протест (исподтишка), всеобвиняющая реакция вслед за своей референтной группой (делать «как все»).

*Особенности работы с подростком:* необходима совместная работа учителей с родителями, развитие волевых качеств, навыков саморегуляции, командные виды спорта, поручения в классе (начинать с простых, постепенно переходя к более сложным).

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 5

Таблица 5

<i>Рекомендуемое упражнение: «Замри» [6]</i>
<i>Упражнение. В течение 3 минут сидеть на стуле или кресле без движения, максимально расслабленно.</i>
<i>Разрешены только движения век (моргание).</i>
<i>В течение недели или двух добавлять по 30 секунд, доведя, таким образом, время до 7–8 минут.</i>
<i>Анализировать свое состояние, мысли, эмоции, которые будут возникать в процессе выполнения упражнения</i>

*Акцентуация характера:* лабильный (эмотивный) тип

*Сильные стороны:* эмпатия, способность к сопереживанию, мягкость, чувство благодарности, преданность, умение быстро переключаться с негативного на позитивное настроение.

*Слабые стороны:* крайняя изменчивость настроения, капризность, неуверенность, неготовность брать на себя ответственность.

*Место наименьшего сопротивления:* грубость и равнодушие по отношению к подростку, невнимание к его эмоциональному состоянию, пренебрежение его переживаниями, отсутствие теплых и близких отношений, утрата близких, вынужденная разлука с ними.

*Протестные реакции – направлены вовне:* слезы, поиск причины проблем во внешних обстоятельствах.

*Особенности работы с подростком:* похвала и поощрение любых, даже незначительных успехов, создание доверительных отношений, готовность выслушать переживания подростка, музыкотерапия, прогулки, занятия физической культурой (среднего уровня активности), активное включение в досуговую деятельность (кружки, прежде всего творческой направленности, посещение музеев, выставок и т. п.).

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 6

Таблица 6

<i>Рекомендуемое упражнение: «Аналитик» [6]</i>
<p><i>Развивать в себе привычку анализировать все внезапные перемены в настроении:                  Что произошло?                  Что изменило мое настроение?                  Проанализировать, какие из причин встречаются чаще всего.                  Исключить причины, по которым настроение резко и неожиданно меняется в некомфортную сторону</i></p>

*Акцентуация характера:* сенситивный тип

*Сильные стороны:* острое нравственное чувство, умение видеть суть вещей, способность сопереживать.

*Слабые стороны:* замкнутость, подозрительность, недоверчивость, боязливость, пугливость, чувство собственной неполноценности.

*Место наименьшего сопротивления:* обвинение подростка в непорядочных действиях, публичные указания на его недостатки (физические, моральные, интеллектуальные и т. п.).

*Протестные реакции – направлены вовнутрь:* самообвинение, аутоагрессия, попытки суицида, отказ ходить в школу.

*Особенности работы с подростком:* работа, направленная на повышение самооценки, эмпатическое сопереживание, коррекция слабых зон, дозирование нагрузки и активности.

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 7

Таблица 7

<i>Рекомендуемое упражнение: «Полный покой души» [6]</i>
<p><i>Когда подросток неуверен в себе или чего-то боится, вспомнить приятное событие, те ощущения, которые он испытывал.                  Настроиться на состояние «полного покоя души» и постараться находиться в этом состоянии как можно дольше.                  «Входить» в это состояние каждый раз, когда попадает в тревожную некомфортную ситуацию</i></p>

*Акцентуация характера:* астеноневротический (болезненный) тип

*Сильные стороны:* чувствительность, способность рассчитывать свои силы, планировать.

*Слабые стороны:* повышенная утомляемость, раздражительность, ипохондричность, плаксивость, пугливость.

*Место наименьшего сопротивления:* стрессовые ситуации, требующие быстрой мобилизации усилий, выносливости, соревнования, болезни или смерть близких (также разговоры на эти темы).

*Протестные реакции – направлены вовне:* психосоматические реакции (болезненные симптомы – астма, аллергия, ОРВИ, ВСД, проблемы с ЖКТ и т. п.)

*Особенности работы с подростком:* развивать уверенность в собственных силах, укреплять физическое здоровье (оздоровление, но не достижение спортивных результатов), чередовать умственные и физические нагрузки, постепенно включать в активную жизнь класса, все успехи поощрять и отмечать.

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 8

Таблица 8

<i>Рекомендуемое упражнение: «Жизнь прекрасна» [6]</i>
<i>Несколько раз в день подходить к зеркалу и внимательно рассматривать выражение своего лица. Улыбнуться самому себе, сказать при этом: «Я милый и хороший человек, у меня все в полном порядке. Я ни на кого не обижаюсь и не сержусь. Ничто меня не раздражает. Жизнь прекрасна!» Эти слова можно говорить вслух. Повторять их несколько раз подряд, сохраняя на лице улыбку</i>

*Акцентуация характера:* психастенический (педантичный) тип  
*Сильные стороны:* способность брать на себя ответственность (за себя, за других, за дело), заботливость, эмоциональная привязанность к близким людям, тщательность и внимание к мелочам.

*Слабые стороны:* робость, пугливость, навязчивые состояния, тревожная мнительность, чрезмерный самоанализ.

*Место наименьшего сопротивления:* ситуации, требующие принятия решений, оперативных действий, повышенные нагрузки, чрезмерная ответственность, возлагаемая на подростка.

*Протестные реакции – направлены вовнутрь:* самообвинение, аутоагрессия, самокопание, во внешнем плане: бурчание, недовольство, «тихое» возмущение.

*Особенности работы с подростком:* сложные ответственные поручения, требующие планомерности и расчета, поощрять любую инициативу, использовать рисуночные методы работы со страхами, чаще подбадривать, поощрять высказывания и самостоятельные решения.

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 9

Таблица 9

<i>Рекомендуемое упражнение: «Решительность» [6]</i>
<i>В ситуациях, когда нужно принимать решения (любые, начинать с самых простых) сделать это сразу, решительно и бесповоротно. Ограничить размышления ровно одной минутой (по секундомеру). Приняв окончательное решение, ни за что не отступить от него. Повторять упражнение каждый день</i>

*Акцентуация характера:* конформный тип  
*Сильные стороны:* преданность, консерватизм, стабильность и устойчивость.

*Слабые стороны:* готовность подчиняться большинству, шаблонность, желание «быть как все», неинициативность, ипохондричность.

*Место наименьшего сопротивления:* нестандартные ситуации (нерегламентированные извне), ситуации смены стереотипов, круга общения, образа жизни, «изгнание» из группы.

*Протестные реакции – направлены вовне:* в тех же формах, что и члены их группы.

*Особенности работы с подростком:* вовлекать в дискуссии (давать возможность говорить первым, чтобы у него не было возможности повторять чужое мнение), давать поручения, придумать постоянные обязанности (которые подросток будет выполнять на регулярной основе) необходимость включения в «позитивные» группы (кружки, молодежные организации, спортивные секции и т. п.).

Рекомендуемое упражнение для такого типа акцентуации представлено в табл. 10

Таблица 10

<p><i>Рекомендуемое упражнение: «Собственное мнение» [6]</i></p> <p><i>Взять какую-нибудь интересную книгу и составить о ней собственное мнение, четко и конкретно сформулировать положения, которые особенно понравились, и те, которые нет.</i></p> <p><i>Затем начать обсуждение со своими друзьями.</i></p> <p><i>Сравнивать, что им понравилось, что они запомнили, и обязательно говорить о своей точке зрения, не соглашаясь с другими, отстаивать свою точку зрения, как бы тяжело не было.</i></p> <p><i>Через две-три недели найти новый объект для отработки собственного мнения: фильм, книга</i></p>
---

*Акцентуация характера:* циклоидный тип (смена гипертимной и депрессивной фаз)

*Сильные стороны:* умеренность, в «хорошей» фазе характерны особенности гипертимов.

*Слабые стороны:* раздражительность, апатичность, нестабильность увлечений (включение в деятельность в позитивной фазе и бросают начало в депрессивной фазе).

*Место наименьшего сопротивления:* психологические перегрузки, требование «нормального» поведения от подростка в депрессивной фазе, отрицание его эмоциональных переживаний; одиночество, однообразная и рутинная жизнь – в гипертимной фазе.

*Протестные реакции – направлены вовне/вовнутрь:* в депрессивной фазе – вовнутрь, возможные попытки самоубийства, в позитивной фазе – реакции протеста схожи с гипертимным типом акцентуации.

*Особенности работы с подростком:* продумать несколько вариантов заданий и поручений в зависимости от той фазы, в которой подросток может находиться, в депрессивной фазе делать акцент на эмоциональной поддержке, не пытаться менять его, в «хорошей» фазе предлагать различные задания, приемы саморегуляции и самоанализа.

*Упражнения:* подбираются в зависимости от фазы из числа упражнений для других акцентуаций характера.

Подводя итог необходимо подчеркнуть, что акцентуации характера не являются патологией, необходимо понимать и объяснять ребенку, а также его родителям и педагогам, что демонстрируемые подростком особенности поведения, пусть даже чрезмерно экзальтированные, в большинстве случаев являются временными и не требующими серьезной коррекции. Педагогам, работающим с подростками важно совместно с психологом выявлять акцентуации учеников и выстраивать с ними наиболее эффективные пути взаимодействия, что позволит сделать учебный процесс более продуктивным, а также ускорит прохождение подросткового периода за счет создания благоприятных условий для решения задач данного возраста.

**Библиографический список к главе 12**

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
2. Прутченков А.С. Диагностика акцентуаций характера / А.С. Прутченков, А.А. Сялов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2013/02/28/diagnostika-aktsentuatsiy-kharaktera-as-prutchenkov> (дата обращения 28.06.2023)
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 544 с.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ленинград: Медицина, 1983. – 255 с.
5. Подросток на перекрестке эпох: проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков / под ред. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 1997. – 287 с.
6. Практикум по психологической службе: учебное пособие / под ред. О.А. Рудей. – Екатеринбург: Факультет психологии, Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 2001. – 91 с.
7. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 414 с.

## ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-107473

*Ушева Татьяна Федоровна*

### **РЕФЛЕКСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

*Аннотация:* в главе рассматриваются теоретико-методологические основания сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, моделирование рефлексивной технологии процесса сопровождения профессионального самоопределения и его реализация в пространстве образовательной организации. Идея исследования заключается в том, что результатом сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников является понимание личностных особенностей, рассматриваемых в русле рефлексивной деятельности, а главное приобретение навыков самоопределения. Цель исследования – создание и описание теоретико-концептуальных основ модели рефлексивной технологии сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в рамках среднего образования. Исследовательские результаты показывают, что развитие рефлексивных умений учеников и сохранение устойчивого профессионального интереса происходит в результате реализации рефлексивной технологии. Автор приходит к выводу, что смыслом процесса сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников можно считать самодвижение в профессиональном и личностном плане.

*Ключевые слова:* профильное образование, рефлексивная технология, рефлексия, рефлексивные умения, сопровождение, самоопределение, старшеклассник.

### **REFLEXIVE TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL TOOL TO SUPPORT HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

*Abstract:* the chapter discusses the theoretical and methodological foundations for supporting the professional self-determination of high school students, modeling the reflexive technology of the process of supporting professional self-determination and its implementation in the space of an educational organization. The idea of the study is that the result of supporting professional self-determination of high school students is an understanding of personal characteristics considered in line with reflective activity, and most importantly, the acquisition of self-determination skills. The purpose of the study is to create and describe the theoretical and conceptual foundations of the model of reflexive technology for supporting the professional self-determination of high school

*students in the framework of secondary education. Research results show that the development of students' reflective skills and the preservation of a sustainable professional interest occur as a result of the implementation of reflective technology. The author comes to the conclusion that self-promotion in professional and personal terms can be considered the meaning of the process of supporting the professional self-determination of high school students.*

**Keywords:** *profile education, reflective technology, reflection, reflective skills, accompaniment, self-determination, high school student.*

Проблема профессионального самоопределения занимает приоритетное место в формировании личности старшеклассника.

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» главной целью является воспитание гармонично-развитой личности на основе духовно-нравственных ценностей [10]. Задачей государства остаётся формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи. Такая система должна основываться на таких принципах, как справедливость, всеобщность, результатом которой станет профессиональное и жизненное самоопределение учащихся.

Проблему профессиональной ориентации старшеклассников решают множество различных специалистов, организующих межведомственное взаимодействие: педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя, советники директоров по воспитанию, специалисты сферы образования, труда и занятости населения, специалисты дополнительного образования, коммерческие структуры, работодатели [4]. В основе кадрового обеспечения профориентационной работы лежит идея социального партнерства. Так, в рамках национального проекта «Образование» происходит социальное взаимодействие, результатом которого является «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [6].

В послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию от 21.02.2023 Владимир Владимирович Путин отметил повышение престижа профессионального образования и колоссальный спрос на выпускников техникумов и колледжей, подчеркнул необходимость подготовить один миллион специалистов рабочих профессий. Но для успешного выбора профессии важно, «чтобы рядом был специалист, который сможет сопроводить учащегося» [8].

Целью психолого-педагогического сопровождения является помощь молодому человеку в осуществлении осознанного выбора будущей профессии. Для достижения этой цели педагоги взаимодействуют с учениками, оказывают им психологическую поддержку и содействуют в процессе профессионального самоопределения и развития [5].

Они помогают учащимся оценить свои личностные качества, таланты и склонности, понять, как они связаны с той или иной профессией, информируют о возможностях образовательных учреждений и рынка труда. В конечном итоге, благодаря психолого-педагогическому сопровождению, учащийся

может сделать обоснованный выбор своего будущего пути, что повышает вероятность его успешной карьеры и личностного самоопределения [7].

Отечественный психолог М.Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение как модель организации психологической работы в системе образования. Она также считает, что психологическое сопровождение включает в себя теоретические основы психологической деятельности, которые применяются на практике [3].

Согласно описанию Е.А. Александровой и Н.Б. Крыловой, педагогическое сопровождение – это способность находиться рядом и двигаться вместе с учеником, помогая ему в индивидуальном образовательном процессе [1].

По мнению В.А. Айрапетова, педагогическое сопровождение представляет собой форму партнерского взаимодействия, в котором обсуждаются смыслы деятельности и создаются условия для принятия индивидуальных решений [2].

С точки зрения И.А. Колесниковой и В.А. Сластенина, «педагогическое сопровождение – это целенаправленный процесс наблюдения, консультирования, заинтересованного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [11].

Согласно исследованию, процесс сопровождения может быть представлен как система, метод и деятельность, объединенные взаимосвязью трех ключевых компонентов [1]. Один из наиболее важных компонентов – это мониторинг психолого-педагогического состояния и психического развития учащихся в процессе обучения и воспитания. На этом этапе собирается информация о различных аспектах жизни каждого ребенка, начиная с самого начала, чтобы создать необходимые условия для успешного обучения и личностного роста.

Создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного роста каждого учащегося как компонент сопровождения выступает способом формирования той среды, в которой учащийся будет чувствовать себя естественно и комфортно. Так, на основе анамнеза и результатов психодиагностики, разрабатываются программы психологического развития или коррекции учащихся. С идентичной целью происходит создание специальных условий для учащихся, имеющих психические или физические проблемы в развитии и (или) в обучении. Для того, чтобы помочь обучающимся нужно продумать систему мероприятий, позволяющих компенсировать потенциальные проблемы.

Мы разделяем мнение Битяновой М.Р., которая рассматривает психолого-педагогическое сопровождение, как процесс профессиональной деятельности педагога – психолога, направленный на успешное обучение и психологическое развитие ребенка в ситуациях взаимодействия [3].

Анализ научной литературы по проблемному вопросу показал, что психолого-педагогическое сопровождение является видом педагогического воздействия, который направлен на создание условий для самореализации и профессионального роста учеников, на повышение их уверенности и самостоятельности при принятии решений в разных жизненных ситуациях.

Важно обратиться и к термину «технология», технология происходит от греческих слов *techne* – искусство, мастерство, и *logos* – наука,

обозначает набор методов и процессов, используемых для превращения начальных материалов в продукцию с желаемыми характеристиками.

Педагогическая технология в контексте практики представляет собой научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, которые обеспечивают успех процесса обучения и воспитания. Она является систематическим и последовательным воплощением заранее разработанного учебно-воспитательного процесса на практике [12].

Применение современных технологий в образовательном процессе позволяет гарантированно достигать поставленных целей, создавать комфортные условия для развития личности, уменьшать влияние негативных факторов на личность, анализировать и систематизировать опыт на научной основе и оптимально выбирать ресурсы для успешного решения образовательных и социально-педагогических задач [9].

Педагогическая технология имеет следующие основные черты, которые могут быть выделены с помощью обобщенного анализа [12]:

- разработка педагогического плана на основе ценностных и целевых установок автора с определением конкретного желаемого результата;
- наличие модели педагогической концепции;
- точное планирование педагогических действий в соответствии с поставленной целью и последовательная реализация процесса;
- возможность применения на большом объеме без потери эффективности;
- оценка результатов работы через диагностику, наличие критериев, показателей и инструментов для измерения результатов и обратной связи.

Технология сопровождения в образовании – это метод, который позволяет субъектам образовательного процесса работать вместе, создавая благоприятные условия для личностного и профессионального роста каждого из них. Она представляет собой систему педагогических методов и подходов, которые помогают справиться с трудностями и достичь успеха в учебе и жизни [11].

Модель рефлексивной технологии сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников базируется на предположении, что профессиональное самоопределение является процессом, состоящим из четырех этапов.

1. Рефлексия: первый этап связан с осознанием своих интересов, ценностей и способностей. Чтобы определиться с выбором профессии, необходимо понимать, какие области знаний и навыков наиболее интересны, какие ценности важны в жизни и какие задачи хотелось бы решать в будущей работе.

2. Информирование: на этом этапе необходимо собрать достаточную информацию об имеющихся профессиях, сферах деятельности и требованиях к кандидатам. Необходимо также оценить возможности для развития в каждой из выбранных сфер.

3. Определение и выбор: на основе собранной информации сравниваются потребности, интересы и возможные пути развития, чтобы определить наиболее подходящую профессию или направление деятельности. Сделанный выбор должен соответствовать определенным установкам, и грамотно составленному плану развития.

4. Реализация: завершающий этап связан с практическим воплощением выбранной профессии. Необходимо формировать новые навыки, учиться и развиваться, совершенствуя свой профессиональный уровень –

все это указывает на потребность постоянного прогресса и новых целей в своей карьере.

Процесс сопровождения показал, что важно добавить ещё два этапа: этап рефлексии деятельности и этап её перепрограммирования. Все этапы представлены в модели рефлексивной технологии сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников на рисунке 1.

<i>Диагностический этап</i>		
Осознание личностных особенностей через организацию рефлексии.		
<i>Информационный этап</i>		
Анализ информации о мире профессий.		
<i>Этап планирования</i>		
Пошаговое определение деятельности.		
<i>Этап реализации плана действий</i>		
Вариативность реализации себя в профессии	Профессиональные пробы	Формирование первичных профессиональных навыков
<i>Этап рефлексии деятельности</i>		
Анализ собственного развития		
<i>Этап перепрограммирования деятельности</i>		
Пошаговое определение деятельности и своего развития в деятельности		

Рис 1. Модель рефлексивной технологии сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников

Эта модель предлагает пошаговый подход к профессиональному самоопределению. Каждый из этапов является необходимым для успешного определения своей профессиональной траектории. Важно учитывать, что процесс самоопределения не является линейным – это процесс повторяющийся, динамический процесс, который требует изменений и корректировок со временем.

Рефлексивная технология – упорядоченная система процедур и действий педагога и учащегося, направленная на самоанализ ими педагогического взаимодействия [12].

Рефлексивная технология имеет целью развитие у субъекта способностей к рефлексивному мышлению и приобретение надпредметных когнитивных умений, которые будут использоваться в дальнейшем в процессе самостоятельных открытий и поисков. Конечным результатом применения данной технологии является формирование у личности интеллектуального аппарата, включающего в себя навыки рефлексивного мышления и способности применять их в различных сферах жизни.

Рефлексия – это процесс, включающий размышление индивидумом о себе, своих поступках, мыслях и эмоциях. Он требует внимательного наблюдения за собой, критического анализа своих поступков и внутреннего состояния, а также сконцентрированности на себе. Определение рефлексии означает, что этот процесс может стать источником новых знаний для личности, способствует лучшему пониманию себя и своих поступков, и приводит к развитию когнитивных способностей.

По мнению специалистов образования, рефлексия представляет собой процесс, в котором индивид осознает свои внутренние психические процессы и состояния. В области психологии, рефлексия не только означает осознание собственного «я», но и включает понимание того, как окружающие люди оценивают данного индивида и как он оценивается ими. Это также

предполагает способность мысленно воссоздавать позицию других людей с их собственной точки зрения [5].

Рефлексия – это процесс, в котором субъект анализирует свои мысли, поведение, внутренние психические процессы и опыт, чтобы получить понимание о своей личности и личностных структурах. Рефлексия является важным фактором в развитии личности и формировании профессионального самоопределения старшеклассников.

При проведении рефлексии старшеклассник усердно старается понять и оценить свои поступки и поведение в рамках ситуации профессиональных проб, а также проанализировать собственные личностные особенности и их развитие. Педагог, осуществляющий сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников, стремится проанализировать успехи и неудачи школьника в контексте педагогической ситуации и выявить, как его поступки воздействуют на данную ситуацию, а также как сам контекст влияет на его поведение.

Рефлексия процесса профессионального самоопределения заключается в том, чтобы проанализировать и оценить свои действия и поведение в контексте образовательной ситуации. Педагог также старается показать старшекласснику, как его действия влияют на ситуацию, а также концентрирует внимание школьника на его внутреннем мире и выявляет состояние развития учащегося.

Рефлексия в процессе профессионального самоопределения старшеклассников – это процесс, в котором ученик анализирует и оценивает свое взаимодействие с другими учащимися и в педагогической ситуации в целом. Она включает в себя анализ содержания, технологий, условий и среды, в которых происходит обучение, а также анализ внутреннего мира и уровня развития учащихся [12]. Взаимодействие между педагогом и учащимися является центральным элементом педагогической ситуации предпрофильного и профильного образования.

Образовательный процесс предусматривает взаимодействие между учителем и учениками, поэтому рефлексия в рамках этого процесса включает такие компоненты, как осмысление деятельности учеников (ученика) и своей собственной деятельности на этапе реализации плана действий и на каждом этапе в целом. Кроме того, ученики также должны рефлексировать свою деятельность, а также деятельность учителя и взаимодействие с ним [12].

Поскольку задачей педагога является организация и реализация педагогического процесса для помощи учащимся в формировании профессионального самоопределения, все элементы рефлексии в педагогическом процессе зависят от того, как хорошо ученик отражает свою деятельность в процессе обучения.

Говоря о роли рефлексии в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, важно уточнить, что это высокоприоритетный аспект, который помогает оптимизировать не только развитие участников, но и их собственное самоусовершенствование. Конечно, главной задачей рефлексии является выявление уровня развития участников и оценка эффективности их взаимодействия, а также использованных методов и инструментов предпрофильного и профильного обучения.

Существует несколько функций, которые рефлексия выполняет в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. К ним относятся:

коммуникативная функция, важная для общения ученика; мотивационная функция, определяющая направление, характер и результативность взаимодействия между учителем и учениками; и коррекционная функция, которая мотивирует участников педагогического процесса на корректировку своей деятельности и взаимодействия [5].

Развитие рефлексивных возможностей в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, а также проведение процедуры рефлексивной деятельности для учеников, в значительной степени зависит от выявления и продвижения этих и других функций рефлексии. Стоит отметить, что процедура рефлексии осуществляется по ходу деятельности (взаимодействия) либо после деятельности (взаимодействия).

По нашему мнению, рефлексия в процессе профессионального самоопределения включает в себя три ключевых компонента:

- описание текущего уровня развития;
- определение причин данного уровня развития;
- фиксация успехов в развитии, связанные с профессиональным выбором.

В начале сопровождения между учителем и учеником возникают отношения, последний выражает свои ощущения и состояние на различных уровнях [2]. Эти уровни включают в себя:

– эмоционально-чувственный уровень, который отражает изменения в эмоциональной составляющей, появление положительных или отрицательных эмоций, таких как радость, удовлетворение, огорчение, недоумение, благодарность и т. д.;

– уровень потребностей, который отражает появление желания участвовать в деятельности и заниматься саморазвитием;

– мотивационный уровень, который отражает переживания, связанные с деятельностью и насколько она была лично значимой для ученика;

– сфера интересов, которая отражает значение и направленность интересов, их уровень развития и возникновение познавательных интересов;

– сфера ценностных ориентаций, которая отражает то, что стало личной ценностью для ученика, в чем проявляется ценность и какой спектр ценностей обогатился;

– деятельностный уровень, который отражает, какая деятельность вызывает профессиональный интерес ученика, какую деятельность корректирует, от какой деятельности ученик отказывается и как это влияет на опыт деятельности;

– гностическая сфера, которая отражает наращивание и углубление знаний, их систематизацию и новые знания ученика;

– сфера сознания, которая отражает осознание деятельности, осознает ли ученик себя как субъект деятельности, как изменилась его «Я-концепция» и самооценка своей деятельности;

– сфера умений, которая отражает приобретенные умения и навыки ученика.

Второй этап применения рефлексивной технологии в процессе сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников состоит в выявлении факторов и связей, которые привели к текущему уровню развития школьников. Среди таких факторов можно упомянуть эффективное взаимодействие, разнообразие деятельности, интересный контент, благоприятную атмосферу в общении, возможности для

творчества, диалог, личностное уважение, актуальность обсуждаемых проблем, использование инновационных педагогических методик и т. д.

Оценивание эффективности собственного развития взаимодействующими участниками педагогического процесса является последним этапом процедуры рефлексии. В рамках этой оценки каждый участник высказывает свое мнение о том, насколько он развился в индивидуальном плане, а также о влиянии различных компонентов на этот процесс (например, содержания, деятельности, технологий и общения), а также определение качества установленных им уровней развития и реализованного взаимодействия.

Модель рефлексивной технологии сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников базируется на идее, что процесс профессионального становления человека должен основываться на рефлексии личностных особенностей.

Согласно этой модели, профессиональное самоопределение старшеклассника является непрерывным процессом, включающим в себя несколько стадий.

1. Осознание собственных интересов, ценностей и возможностей. Старшеклассник должен понимать, что ему интересно, чему он отдает приоритет в жизни и какие у него способности и таланты.

2. Анализ собственного опыта и обучения. На данном этапе старшеклассник анализирует свой опыт работы и учебы, выявив свои сильные и слабые стороны.

3. Осознание профессиональных требований и профессиональное формирование. Старшеклассник должен понимать требования, предъявляемые к определенным профессиям и какие навыки и знания необходимы для успешной профессиональной деятельности, посредством профессиональных проб, где учащийся может примерить профессию на себя.

4. Самоопределение в профессиональной деятельности. Старшеклассник осуществляет рефлексию своих действий и результата своей профессиональной деятельности, внося корректировки и развивая свои профессиональные навыки.

5. Принятие решения о выборе профессии. На основе вышеуказанных стадий старшеклассник принимает решение о выборе профессии, которая будет отвечать его интересам и потребностям.

Каждая стадия рефлексивной технологии предполагает рефлексию собственных действий. Так, на этапе профессиональных проб, где учащийся пробует себя в той или иной профессии, понимает требования, предлагаемые к данной профессии, на этапе рефлексии может соотнести свои умения и навыки (soft и hard skills) для успешной социализации в профессии.

Навыки soft skills крайне важны для раскрытия потенциала учащихся, soft skills, или «мягкие навыки» рассматриваются, как универсальные навыки, необходимые для успешного профессионального и жизненного самоопределения учащихся вне зависимости от их профессиональной направленности.

Универсальные навыки помогают учащимся эффективно ориентироваться в социальной среде, в работе с другими, выполнять свою работу, а также достигать целей. При этом развитие навыков креативного, системного, критического и цифрового мышления, навыков коммуникации и командной работы точно поможет учащимся сориентироваться во всех

возможностях и трудностях современного мира и стать выдающимися в своей профессии.

Рефлексивная технология сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников может помочь школьнику осознать свои профессиональные потребности и находить ответы на вопросы, связанные с выбором и развитием профессиональной деятельности. Данная технология позволяет мягко направлять обучающегося по всем этапам модели, а порой и возвращать на предыдущий этап для качественного проживания и сознания.

Реализация данной модели по сопровождению старшеклассников требует комплексного взаимодействия со стороны специалист и выходит за рамки одной образовательной организации.

### *Библиографический список к главе 13*

1. Александрова Е.А. Как обеспечить индивидуальное образование / Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова // Народное образование. – 2002. – №9. – С. 73–83. EDN QRHHYH
2. Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса / А.Г. Бердникова // Сибирский педагогический журнал. – №5. – 2013. – С. 240–242. EDN RNRHQT
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
4. Ильина А.В. Нормативное обеспечение организации профессиональной ориентации школьников / А.В. Ильина // Методист. – 2020. – №4. – С. 38–51. – EDN PWZCOF
5. Ильина Н.Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога как психолого-педагогическая задача на этапе профессиональной подготовки / Н.Ф. Ильина, Т.Ф. Ушева // Нижегородское образование. – 2022. – №4. – С. 84–92. – EDN GMNCNZ
6. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 12.06.2023).
7. Костаева Т.В. Самоопределение школьников как педагогическая проблема / Т.В. Костаева, Ю.С. Костаева // Наука и образование сегодня. – 2019. – №4 (39). – С. 84–86. – EDN ZDVECL
8. Послание Президента Федеральному собранию от 21.02.2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 02.07.2023).
9. Сергеев И.С. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации / И.С. Сергеев, Д.А. Махотин, В.Н. Пронькин [и др.] // Педагогика. – 2021. – №7. – С. 5–19.
10. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 01.07.2023).
11. Ушева Т.Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе / Т.Ф. Ушева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9, №1. – С. 42–45. DOI 10.14529/ped170106. EDN XWZJUF
12. Ушева Т.Ф. Формирование рефлексивных умений школьников / Т.Ф. Ушева // Школьные технологии. – 2012. – №2. – С. 121–125. – EDN OYHFDV

## ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-107300

*Кожевникова Виктория Витальевна***К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация:* в главе анализируется воспитательный потенциал образовательной среды детских уличных площадок дошкольных образовательных организаций. Описаны познавательные, социально-коммуникативные, художественно-эстетические возможности образовательной среды детских площадок дошкольных образовательных организаций, дается оценка сформированной инфраструктуры и условий детских площадок дошкольных образовательных организаций, раскрывается значение природного компонента образовательной среды детской площадки и потенциал для воспитательной работы, расширение игрового и познавательно-исследовательского потенциала. Автором приводятся результаты социологического опроса воспитателей и специалистов дошкольных образовательных организаций в части эффективности использования воспитательного потенциала образовательной среды детских площадок.

*Ключевые слова:* образование, воспитательный потенциал, образовательная среда, дошкольная образовательная организация.

**TO THE QUESTION OF THE EDUCATIONAL  
POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract:* the chapter analyzes the educational potential of the environment, playgrounds of preschool educational institutions. The formats of the cognitive competence of the environment, playgrounds of preschool educational institutions are revealed, the infrastructure and conditions of playgrounds of preschool educational institutions are assessed, the importance of the natural environment as an educational, educational, visual platform for integrated and experimental learning is revealed. The author presents the results of a sociological survey of employees of preschool institutions in terms of the effectiveness of the use and educational potential of the environment.

*Keywords:* education, upbringing, environment, kindergarten.

Дошкольное образование должно обеспечить оптимальное развитие ребёнка, с учётом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребёнка. В соответствии со ст. 64 ФЗ-273 «Об образовании в РФ» – «дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [1].

Возникает вопрос, как в рамках дошкольной организации создать такую образовательную среду, потенциал которой будет направлен на познавательное развитие детей? То есть как обеспечить возможность использовать различные органы чувств в познании окружающей среды, узнавать явления окружающей мира, создать условия для познания экспериментов, научить беречь окружающую природу, побуждать детей к поиску информации? [1].

А.В. Запорожец, описывал принципы познавательной деятельности детей дошкольного возраста, основываясь на положениях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, а именно:

- первенство практического действия ребенка по отношению к его психическому развитию;
- получение, переработка, создание новой информации и осознанное её применение;
- ориентировочные действия – как центральный механизм познания окружающего мира;
- интеграция чувств, мышления, воображение, интерпретации и их творческого применения, навыков исследований, сбора информации, обработки информации в процессе взаимодействия окружающей средой.

Задача дошкольного образования на современном этапе состоит в создании условий, побуждающих ребёнка к осмыслению и творческому применению своего опыта. И здесь очень важна роль воспитателя, который в совместной деятельности учит ребенка интересоваться окружающей средой, в которой он живёт, стимулировать интерес исследовать явления природы во время прогулок, обсуждает с ребёнком как он выполнил задание, что понравилось в процессе выполнения задания, какие были трудности [6; 8].

Развивая у ребёнка органы чувств, мышления и воображение, обучая ребёнка обрабатывать информацию дошкольный педагог подготавливает соответствующую среду в которой ребенок может исследовать цвета, формы, предметы, их положение в пространстве, сравнивать сопоставлять и квалифицировать предметы, обобщать информацию, задавать вопросы побуждающие ребёнка делать выводы [12].

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая, поэтому и познавательное развитие происходит в специально созданной образовательной среде Открытая игровая площадка значительно расширяет и обогащает образовательную среду дошкольной образовательной организации. Воздействие окружающей природного пространства на открытых площадках важна для ребенка тем, что он видит окружающее его предметы, что происходит вокруг него, он приобретает опыт познания окружающего мира. Образовательная среда игровых площадок должна быть организована таким образом, чтобы различные предметы могли быть использованы в различных познавательных интересах ребенка [2].

В настоящий момент образовательная среда дошкольных организаций в значительной степени перестраивается, совершенствуется с целью удовлетворения потребностей ребёнка и, конечно, это невозможно сделать без погружения ребёнка в естественную окружающую среду, которая имеет непосредственное воздействие на познавательное развитие детей дошкольного возраста [14]. Образовательная среда в этих целях должна быть правильно оборудована, для этого необходимо учитывать

психолого-педагогические и технические (эргомические) факторы, а также требования безопасности, предъявляемые к организации, оборудованию и оснащению детских игровых площадок.

Внешнее пространство образовательной среды детского сада должно восприниматься педагогами, родителями и детьми не просто как продолжение группового пространства дошкольной организации, а как еще одно пространство социализации, индивидуализации дошкольников, имеющая гораздо больший потенциал, чем только группа детского сада. Многие исследователи уделяли большое внимание значению окружающей среды И. Пестолоцци, Ж. Брюнель, Ф. Фребель и др. выделяли природу (окружающий мир) как средство познания и изучения мира, развитие сенсорных способностей и когнитивных функций ребенка [5; 7].

Ребёнок очень рано вступает в контакт с окружающей его средой, с природой, поскольку ребёнку присуще любознательность, и впоследствии с взрослением ребёнок может терять это качество контакта с природой. Необходимо помогать ребёнку побуждать его к познанию природы, как окружающей среды, беречь её, стремиться к тесному общению с предметами, объектами природы, приучать к отдыху на природе и уважительного отношения к растениям и животным [9]. Ребёнок зачастую очарован природой, он ей сопереживает, не боится ошибаться, быть не понятым и недооценённым, ребёнок чувствует выражение природы и для воспитателя, педагога самое главное- это сформировать в ребёнке современную познавательную компетенцию в сфере экологического воспитания, развития, гражданственности, необходимости эстетической организации окружающего его мира.

Большое количество публикаций позволяет утверждать, что окружающая среда игровых площадок может стать богатым учебно- воспитательным, визуальным инструментом интегрированного образования, экспериментальной лабораторией и местом реализации различных образовательных проектов, творческой обстановкой. Наглядные явления природы, обилие жизненных проявлений, тайны природы, все то, что не позволяет сопротивляться естественной потребности ребёнка познать окружающую среду и раскрыть сокрытые в ней явления.

В различных методических изданиях для педагогов дошкольного образования раскрывается важность содержания и постоянного совершенствования внешней среды образовательного учреждения, направленности на повышение качества повседневной жизни ребёнка. Отношение ребёнка к дошкольной образовательной организации, не только как к одному из институтов социализации, но и как к образовательной и воспитательной среде, приобретает совершенно иной смысл, поскольку личностные качества и идентичность ребенка формируется через содержание образовательного процесса и компетентностного подхода. Исследования, проводимые Ассоциацией Фребель-педагогов под руководством автора, на основе экспертных интервью с педагогами дошкольных организаций РФ, позволило высказать мнение о возможности улучшения среды игровых площадок дошкольных образовательных организаций ориентированный на ребёнка.

Согласно исследованиям, многие специалисты в детских садах описывают состояние детских площадок в дошкольных образовательных организациях на высоком уровне, отмечая насыщенность детских площадок с современными современным игровым оборудованием, специализированным

покрытием, наличием визуального оформления, газонов с декоративной растительностью и так далее.

На основе работы воспитателей с родителями детей, исследование позволяет сделать выводы, что необходимо больше внимания уделять игровым приёмам на площадках природной среды.

Основные возможности которые выделяют воспитатели возможности современных игровых площадок (см. рис.1), это ориентация на ребенка (66%), удовлетворение потребностей ребёнка в соответствии детскому возрасту (75%), поощрение творчества (82%), безопасность и эргономичность организации пространства детских площадок (96%), рациональность (86%), функциональность (81%), качество (78%), современность (77%), экологичность (64%), функциональность (81%).

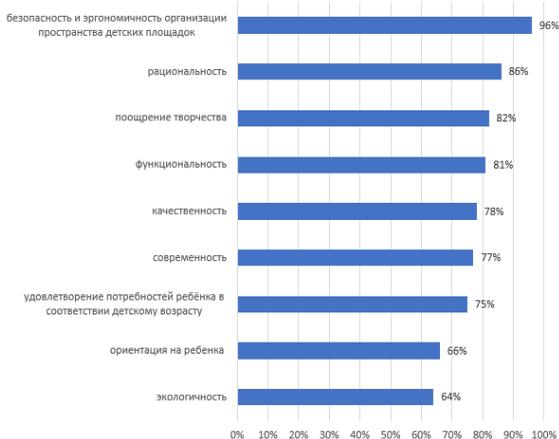


Рис.1. «Назовите возможности современных игровых площадок», участники II Форума Ассоциации Фрёбель-педагогов» (апрель Москва, 2023), целевая аудитория ДОУ №783

По результатам проведенного исследования среди руководителей, педагогов, воспитателей дошкольных образовательных организаций следует отметить, что по мнению респондентов, подвижные игры являются не просто самыми активными, спонтанными и без установленных взрослых правил. Организация образовательной воспитательной деятельности на игровых площадках в естественной окружающей природной среде подводит ребёнка к новым ощущениям новым заботам, является для них новым видом деятельности.

Потенциал образовательной среды уличных игровых площадок важен для детей тем, что они сами являются её творцами, не исключая педагога.

Как отмечают респонденты образовательная среда игровых площадок и качество её подготовки делают педагога куратором «невидимой» деятельности. Внешняя среда для многих дошкольных образовательных организаций приспособлена, рационально и отвечает потребностям ребёнка, игровые площадки нацелены не просто на удовлетворение потребностей детей они расширяют воспитательный потенциал образовательной среды.

Занятия на открытом воздухе – это возможность задействовать все органы чувств, что в свою очередь позволяет развивать познавательные способности ребёнка. Среда уличных площадок во многих организациях достаточно просторна, хорошо спроектирована, используются достаточно эффективно и оборудована необходимым инвентарем.

Вопрос полиструктурированного интервью касался пространства, где происходит образовательная деятельность, направленная на познавательное развитие, на игровой площадке дошкольной образовательной организации или в групповом пространстве? Воспитатели и специалисты детских садов в большинстве отмечают, что познавательное развитие чаще происходит через организованные занятия детей в группах, по мнению педагогов проведение занятий в группе чаще выбирается в качестве приоритетной, потому что в группе больше инструментов для развития познавательной способностей, а на улице часто бывает плохая погода. Также педагоги отмечали, что при проведении занятия на игровых площадках тратиться на подготовку и организацию больше времени, чем при организации подобных занятий в группе.

Таким образом исследование позволяет сделать вывод что педагоги отдают приоритет занятиям по развитию познавательных способностей детей в групповых помещениях, мотивируя это сложностями организации, дефицитом профессиональных компетенций использования условий окружающей среды уличных площадок. Респонденты также отметили, что занятия в группе организуются в течении всего дня, пока ребенок находится в группе с воспитателем, а в условиях игровых уличных площадок самостоятельная организация игровой и познавательной деятельности ребенка занимает от часа до полутора часов в день. При ответе респондентов на вопрос «как вы планируете детский отдых на свежем воздухе, в условиях игровой площадки» многие участники исследования ответили что планируют аналогично проведению занятий в группе, планируют зависимости от темы учебно-воспитательного плана и потребности детей, продлеваем обучение на улице в соответствии с заявленной темой недели (см. рис.2).

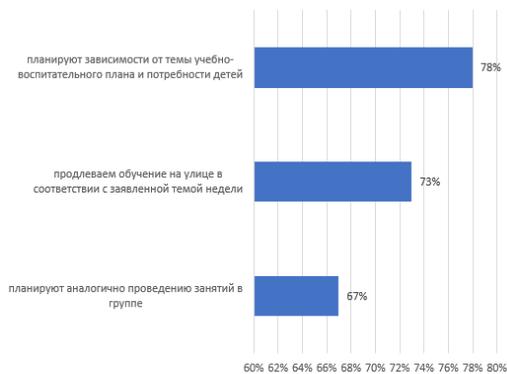


Рис. 2 «Как вы планируете детский отдых на свежем воздухе, в окружающей природной среде» участники II Форума Ассоциации Фрёбель-педагогов (апрель Москва, 2023), целевая аудитория ДООУ №783

Каждый десятый респондент отметил, что оставляет незапланированные занятия для того, чтобы дети могли свободно побыть в естественной природной среде на детской площадке. Это свидетельствует о том, что в большинстве мероприятий организованных, инициированных педагогом всё меньше отводится на самостоятельную деятельность детей.

В заключении можно констатировать, что педагоги планируют и фиксируют занятия детей в процессе прогулок на игровых площадках в соответствии с планом с одной стороны, это свидетельствует о целенаправленном воздействии на развитие познавательной деятельности детей, с другой стороны это свидетельствует об ограниченных знаниях воспитателей в части потенциала спонтанной незапланированной познавательной деятельности детей в процессе игры, без правил установленной взрослыми с учетом богатого потенциала игровых площадок.

Таким образом правильно организованная образовательная среда игровой площадки является «третьим воспитателем» сопровождающим процесс развития и воспитания ребёнка. Дети, погружаясь в мир природной среды не просто играют в подвижные игры или играет с природными материалами, а ещё и наблюдает за природными процессами собирает природные материалы, конструируют животных и растения из природного материала, всё это сопровождается активностью познавательных процессов природы.

При ответе на вопрос задаваемый респондентам, «что вы обычно делаете когда дети свободны играют на игровой площадке» большинство воспитателей и педагогов отмечают, что они наблюдают за детьми, общаются с детьми, вместе читают книги, предлагает новые занятия, разрешают конфликты возникающие в процессе игрового взаимодействия, управляют взаимодействиями детей.

Участники исследования отмечают, что постоянно стараются участвовать в играх детей (более 90% респондентов), помогают им разрешить возникающие проблемы (более 82%), положительным моментом здесь является то, что воспитатели не избегают общества детей, а стараются оказать им помощь, посоветовать, что предпринять в процессе игры.

Творцами свободной деятельности должны быть сами дети, конечно нельзя исключать участие взрослого, как посредника между ребёнком, его занятиями и знанием, тем чем он способен овладеть, но образовательная среда являясь «третьей стороной» воспитательного процесса не всегда нуждается в организующей и контролирующей роли воспитателя.

При ответе на вопрос «какие средства для познавательного развития ребёнка имеются на уличной площадке» вашей группы полученные ответы респондентов показали, что на площадке имеются средства для выполнения минимальных трудовых функций (92%), средства для проведения активных игр (99%), используются рабочие инструменты при игре с песком (центры для игры с песком и водой) – 100%, используются книги – 88%, детский спортивный инвентарь (кегли, скакалки, мячики и др.) – 100%. Воспитатели используют образовательный потенциал предметов и инвентаря игровых уличных площадок для обогащения познавательного развития детей.

В процессе исследования, педагогов попросили назвать оборудование которые педагоги хотели бы иметь для всестороннего развития ребёнка на игровой площадке, педагоги назвали: переносные исследовательские

лаборатории, метеостанцию, снегомеры, функциональные поверхности для рисования – 77% респондентов, стационарные баскетбольные или футбольные оборудование безопасное для ребёнка – 82% респондентов, современные исследовательские настенные оборудование с цифрами и буквами позволяющие отрабатывать навыки чтения и математики 85%, канатные комплексы – 67%, спортивные уличные комплексы (воркаут, скалолаз, спорт) – 71%. Исследование позволяет сделать вывод что большинство специалистов дошкольных образовательных организаций понимают воспитательный потенциал уличных игровых площадок, умеют применять его при организации занятий и спонтанной игровой деятельности, в большей степени ориентируются на эстетический образ игровой площадки, часто упуская возможность обогащения образовательной среды игровой площадки средствами необходимыми для поддержки потребностей детской игровой культуры, мест уединения и др. Но как справедливо сообщали респонденты, на сегодняшний день им просто не хватает соответствующих профессиональных компетенций, которые они приобретают на специальных курсах.

**Библиографический список к главе 14**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.06.2023) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Kučinskienė, J. & Gerikienė V. (2011). Vaikų žaidimo aikštelių planavimo įpatumai. Klaipėda: Klaipėdos valstybinės kolegijos Technologijų fakulteto Kraštovarkos katedra [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krastovarka.vhost.lt/documents/2011–14.pdf> (дата обращения: 16.06.2023).
3. Lamanuskas V., & Palionienė A. (2008). Ikimokyklinės ugdymo įstaigos gamtinės aplinkos svarba vaikų pažinimo kompetencijos plėtotei. Gamtamokslinis ugdymas. Šiauliai.
4. Martinet M.A., Raymond D. & Gauthier C. (2001). Teacher Training Orientations Professional Competencies. Gouvernement du Quebec, Canada.
5. McKeown (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. Portland: Portland State University.
6. Melton R. (1997). Objectives, Competences and Learning Outcomes. London: Kogan Page Limited.
7. Monkevičienė O. (2004). Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas metodinės rekomendacijos. Vilnius.
8. Monkevičienė O., Glebuvienė V.S., & Stankevičienė K. (2011). Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams.
9. Neifachas S. (2008) Vaikų ugdymas darželyje: perspektyva ir ateities perspektyva. Vilnius.
10. Neifachas S. (2004). Optimalaus priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimosi kontekstai. Vilnius.
11. Parkay F.W. (2006). Curriculum and Instruction for Becoming a Teacher. Pearson Education Inc, the USA.
12. Vilkonis R. (2008). Neuždarykime vaikystės tarp sienų keturių. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
13. Андреевских Е.В. Детские игровые площадки в составе мегаполиса / Е.В. Андреевских // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – №3–4. – С. 70. EDN WXAYJV
14. Бударин Е.Л. Дизайн, эргономика и функциональность благоустройства детской игровой площадки / Е.Л. Бударин, В.С. Пушкарь // Заметки ученого. – 2023. – №2. – С. 317–327. EDN LASZMG
15. Бурмистрова К.С. Формирование игрового пространства детских площадок ландшафтными средствами в России и за рубежом / К.С. Бурмистрова // Великие реки. – Т 3. –

Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. – С. 156–159. – EDN SZPNLF

16. Вихрова И.А. Детские игровые площадки: их потенциал и современные решения / И.А. Вихрова // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: теория, методология, практика. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2021. – С. 302–311. – EDN FZMEAV

17. Балтрукова Т.Б. Гигиеническая оценка расположения и состояния детских игровых площадок на территории Санкт-Петербурга / Т.Б. Балтрукова, О.И. Янушанец, О.И. Иванова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2019. – Т. 98. – №6. – С. 619–624. DOI 10.18821/0016-9900-2019-98-6-619-624. EDN YYNRDN

18. Терехина Р.Н. Двигательные игры и упражнения для детей дошкольного возраста / Р.Н. Терехина, Е.Н. Медведева, О.А. Двейрина [и др.]. – М.: ВАРСОН, 2022. – 48 с. EDN VZJSET

19. Ким Е.И. Проектирование детской игровой площадки / Е. И. Ким // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2017. – Т 3(51). – С. 10–15. – EDN YJFCN

20. Лыкова И.А. Моделирование образовательной среды для «открытия» детьми смысла слов / И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова // Конференциум АСОУ. – 2018. – №3–3. – С. 504–511. EDN TUOSDL

21. Рунов С.С. Необходимость и возможности трудового воспитания младших школьников в условиях детского оздоровительного лагеря / С.С. Рунов, В.В. Кожевникова // Детский отдых 2017. – Сочи (Роза Хутор): ПЕРСПЕКТИВА, 2017. – С. 197–204. EDN UQTABF

22. Месенева Н.В. Благоустройство детских игровых придомовых площадок / Н.В. Месенева // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – №12–2. – С. 313–317. EDN VSUJIM

23. Налимова Е.В. Модели структурного и композиционного формирования детских игровых площадок во дворах многоэтажной застройки / Е.В. Налимова, А.А. Вергунова // Ландшафтная архитектура и природообустройство: от проекта до экономики – 2022. – Саратов: Центр социальных агроинноваций СГАУ, 2022. – С. 103–106. – EDN OKRJRR

24. Новикова М.М. Скандинавский дизайн детских игровых площадок: современные тенденции / М.М. Новикова, А.Н. Килганова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2015. – С. 468–470. EDN TULPYR

25. Поляков Е.Н. Благоустройство дворовой территории. Детская игровая площадка: учебное пособие / Е.Н. Поляков // Региональные архитектурно-художественные школы. – 2012. – №1. – С. 231–235. EDN SCBPMV

## ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-107465

*Соболева Татьяна Николаевна***РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛА  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПОВ**

**Аннотация:** проблема развития способностей субъекта деятельности имеет актуальное значение, которое определяется следующим парадоксом: не смотря на широкое использование понятия способностей, вопрос о их сущности и механизмах развития остается открытым. Зарекомендованным методологическим подходом является системогенез деятельности и способностей, разрабатываемый В.Д. Шадриковым. Взяв за основу данную теорию, мы предположили, что возрастные этапы могут выступать детерминантами, определяющими развитие способностей квалифицированных профессионалов. Психологический анализ профессиональной деятельности железнодорожного машиниста позволил выявить конкретную структуру профессиональных способностей: общие способности координации движений тела, способности сенсомоторной реакции руки и глаз, способности устойчивости и переключения внимания, способности технического мышления. Были применены аппаратные методы диагностики данных способностей, однако процедура обследования осуществлялась после поездки испытуемых на специализированном, тренажерном комплексе, имитирующим различные режимы управления поездом. Экспериментальные исследования показали, что развитие профессиональных способностей квалифицированных специалистов согласуется с закономерностью о неравномерности развития психических функций. Установлено, что чем на более ранних возрастных этапах находится профессионал, тем скорость реакции, переработки информации на уровне способностей реализуется успешнее. Доказано, что в зависимости от возрастных этапов субъекта формируются различные структуры профессиональных способностей под влиянием нормативных требований деятельности. Чем на более позднем возрастном этапе находится профессионал, тем более целостной, с более высокой мерой интеграции формируется структура профессиональных способностей. Динамика развития структуры профессиональных способностей характеризуется тем, что способности приобретают оперативные черты, узкую техническую специализацию, оптимальную и достаточную меру, что способствует повышению интеграции способностей в зависимости от возраста субъекта деятельности. Высокая мера интеграции способностей, присущая поздним возрастным этапам развития профессионала, проявляется в успешном результате деятельности, развитии мастерства и творчества. Доказано, что возрастные этапы являются детерминантами, определяющими развитие способностей квалифицированных профессионалов.

**Ключевые слова:** способности субъекта деятельности, профессионал, возрастные этапы, психологический анализ деятельности, общие способности координации, способности сенсомоторной реакции, способности устойчивости внимания, способности переключения внимания, способности технического мышления, развитие способностей, результат профессиональной деятельности.

## DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITIES DEPENDING ON AGE STAGES

**Abstract:** *the problem of the development of the abilities of the subject of activity is of actual importance, which is determined by the following paradox: despite the widespread use of the concept of abilities, the question of their essence and mechanisms of development remains open. A proven methodological approach is the systemogenesis of activity and abilities, developed by V.D. Shadrikov. Taking this theory as a basis, we assumed that Age stages can act as determinants that determine the development of the abilities of qualified professionals. Psychological analysis of the professional activity of a railway driver made it possible to identify a specific structure of professional abilities: general ability to coordinate body movements, the ability of sensorimotor reaction of the hand and eyes, the ability of stability and switching attention, the ability of technical thinking. Instrumental methods for diagnosing these abilities were used, but the examination procedure was carried out after the subjects' trip to a specialized, a simulator complex that simulates various modes of train control. Experimental studies have shown that the development of professional abilities of qualified specialists is consistent with the pattern of uneven development of mental functions. It has been established that the earlier the age stages of a professional, the faster the speed of reaction, processing of information at the level of abilities is implemented more successfully. It is proved that, depending on the age stages of the subject, various structures of professional abilities are formed under the influence of regulatory requirements of activity. The later the age stage of the professional, the more holistic, with a higher degree of integration the structure is formed professional abilities. The dynamics of the development of the structure of professional abilities is characterized by the fact that abilities acquire operational features, narrow technical specialization, an optimal and sufficient measure, which contributes to an increase in the integration of abilities depending on the age of the subject of activity. A high degree of integration of abilities, inherent in the late age stages of professional development, is manifested in the successful result of activity, the development of skill and creativity. It is proved that age stages are determinants that determine the development of the abilities of qualified professionals.*

**Keywords:** *abilities of the subject of activity, professional, age stages, psychological analysis of activity, general abilities of coordination, abilities of sensorimotor reaction, abilities of attention stability, abilities of attention switching, abilities of technical thinking, development of abilities, result of professional activity.*

*Психология способностей как проблема индивидуального развития субъекта деятельности*

Психология способностей – это проблема о человеческой индивидуальности в генетических, врожденных, социальных, культурных аспектах. Понятие о способностях и «божьем даре» ввел в науку античный философ Платон (428–248 гг. до н.э.), указавший на то, что люди обладают различными способностями, и не все одинаково пригодны к выполнению одних и тех же обязанностей. Тысячелетняя история интереса к проблеме способностей человека до настоящего времени не привела психологическую

науку к созданию теории способностей и об этом отмечали С.Л. Рубинштейн [54; 55] и Б.М. Теплов [60].

Решающую роль в изучении индивидуально-психологических различий сыграли работы Ф. Гальтона, J.M. Cattell, А. Бине и Т. Симона, которые предложили оценивать способности с помощью метрической шкалы [8; 13; 76]. Учёные сформировали фундамент тестологического подхода в психологии, который стал ведущим в исследовании способностей и в настоящее время. Продолжение развития получил психогенетический подход заложенный Ф. Гальтоном [13].

В зарубежной психологии характерным выступает сведение способностей к интеллектуальным возможностям человека, которые скорее описываются учеными через результативную (измерительную) сторону, нежели чем через описательную, объяснительную. Сформировалась проблема многофакторности интеллектуальных способностей, включающих общие и специальные компоненты (С. Spearman, Г. Айзенк, L.L. Thurstone, D. Wechsler, R.V. Cattell, R. Amthauer и др.). Учёные используют коэффициент интеллекта как количественную меру оценки общих способностей: если коэффициент интеллекта выше некоторой границы, то человек получает статус одарённого, если коэффициент интеллекта ниже некоторой границы, то человек обладает заурядными способностями. В общей интеллектуальной способности зарубежные ученые выделяют механические, лингвистические, вербальные, математические, символические, пространственные способности и др. Создаются комплексные батареи тестов, которые предназначены измерять ряд способностей с последующим выстраиванием профиля, образуемого показателями каждой способности [2; 75; 76; 86; 88; 89].

Зарубежными психологами С. Spearman и Э. Клапаредом была обозначена проблема о соотношении общих и специальных способностей. Учёные выдвигают идеи о том, что, успех любой интеллектуальной работы определяют общая способность и специальные способности для конкретной деятельности [27; 86].

Э. Клапаред указывает, что к способностям можно отнести все психические явления: психические функции, темперамент, характер, которые являются сутью результата наследственности и среды, но это еще не даёт точного понимания о том, что есть способности [27, с. 266–267]. Ученый считал, что следует рассматривать способности как природное предрасположение к воспитанию навыка путём упражнений. В то же время он разделял способности и навыки, рассматривая их развитие как то, что составляет индивидуальное своеобразие и отличие одного человека от другого [27].

Разработка Г. Мюнстенбергом, В. Штерном профессиональных тестов для различных групп специалистов способствовала вводу в категориальный аппарат понятия «профессиональные способности». Учёные полагают, что уровень развития способностей определяет успешность в профессиональной деятельности человека [42; 71].

Для зарубежной психологии характерным является внедеятельностный подход к проблеме способностей, реализация которого приводит к узости теоретических и методологических оснований её изучения, а также упускает получение результатов и их интерпретацию.

Преимущество отечественной психологии состоит в исследовании способностей с позиции деятельностного подхода, в аспекте которого

сформировано представление о их развитии в деятельности и что до деятельности способности не существует.

В отечественной психологии работы психотехников И.Н. Шпильрейна, С.Г. Геллерштейна, Д.И. Шатенштейна привели к использованию понятия способностей как наиболее инструментального в решении прикладных задач. Учёными очерчивается проблема соотношения высших психических функций и профессиональных способностей, но как психическая функция становится способностью не раскрывается. Вместе с этим учёные пришли к выводу о деятельностном опосредовании профессиональных способностей. Ими постулировалось положение о том, что способности выступают в качестве средств реализации деятельности [15; 27].

Методологическая основа исследования способностей как индивидуально-психической проблемы заложена трудами Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, М. Теплова.

В отечественной психологии к проблеме определения понятия способностей обращается Б.М. Теплов. Он также выделил четыре признака, входящие в понятие «способности»: 1) это свойство, которое имеет отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; 2) это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 3) понятие «способности» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека; 4) способности по существу дела не могут быть врожденными [Теплов, 1985, с. 20]. Выделенные признаки Б.М. Тепловым фактически не являются определением для способностей, о чём сам Б.М. Теплов указывал и в своё время ставил задачу выяснения приблизительной формы содержания понятия [60, с. 15].

С.Л. Рубинштейн уделял внимание соотношению психических функций и способностей, он отмечал, что способности развиваются на основе различных психофизических функций и психических процессов. Способности учёный определяет как закреплённую в индивиде систему обобщённых психических деятельностей (психических процессов), посредством которых действия и деятельность регулируются [54; 55].

Б.Г. Ананьев также указывал, что способности проявляются тогда, когда психические функции вступают во вторую фазу специализированного развития в отношении конкретной сферы деятельности, и человек характеризуется как субъект и личность [3; 4].

Идеи В. Штерна [71], Э. Клапареда [27], А.Ф. Лазурского [37] о соотношении врождённого и приобретённого в психологии способностей сформировали научную предпосылку для развития психофизиологического подхода, который в отечественной психологии реализовался в работах В.Д. Небылицина, Э.А. Голубевой, Е.П. Ильина, В.С. Мерлина, К.К. Платонова и др. Исследования учёных направлены на раскрытие связей и зависимостей в развитии способностей от типологических свойств нервной системы, которые в своем синтетическом единстве определяют успешность человека в деятельности. К способностям относят: память, интеллект и общие свойства нервной системы; отношения личности, направленности личности, индивидуальный стиль деятельности, эмоционально-волевые процессы; нравственные и правовые способности; сенсороторные и др [19; 25; 41; 43; 46; 47].

Развитие психофизиологического подхода к проблеме способностей способствовало укреплению позиции о том, что под способностями

можно понимать познавательные способности, такие как память, мышление, интеллект, а также общие свойства нервной системы, но учёные не определяют каким образом осуществляется переход от памяти, мышления к способности. Вместе с этим сформировалось устойчивое представление о развитии способностей в личностно-деятельностной детерминации, которое получило своё дальнейшее развитие.

Изучение талантливости привело Я.А. Пономарёва, А.В. Брушлинского, Д.Б. Богоявленскую к постановке проблемы творческих способностей, основу которых составляет мышление. Мышление понимается ими как деятельность со стороны мотивов, целей, рефлексии субъекта и как психический процесс – со стороны анализа, синтеза и обобщения. Учёные считают, что изучение мышления как деятельности и как психического процесса позволит раскрыть закономерности самого процесса творчества [9; 11; 50].

В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, А.В. Карпов экспериментально доказывают, что к общим способностям можно отнести интеллект, обучаемость, креативность, познавательные стили и рефлексии [21; 26; 64].

Теоретическую важность представляют работы В.А. Толочек, В.И. Панова, А.Н. Воронина посвященные исследованию профессиональных способностей [12; 45; 61]. Учёные стремятся найти интегративные понятия в отношении исследования профессиональных способностей, в качестве которых считают возможным рассматривать понятия «ресурсы», «одарённость», «глобальное сообщество». Учёные полагают, что такие интегративные понятия позволяют удовлетворить прикладные задачи оценки успешности личности в профессиональной деятельности и общественной жизнедеятельности. Благодаря работам В.А. Толочек, В.И. Панова, А.Н. Воронина формируется представление о профессиональных способностях как сложных системных образованиях, опосредованных не только деятельностью и личностной организацией, но и явлениями, характерными для общества.

Стратегически продуктивным в определении сущности способностей, по мнению В.Д. Шадрикова, следует обратиться к психической функции. Способности рассматриваются ученым как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [66; 68]. Способность выступает конкретным проявлением психической функции: восприятия, памяти, мышления и пр. Психическая функция реализуется определённой функциональной системой, а механизм психического процесса описывается в системе физиологических понятий, которые характеризуют деятельность функциональных систем [66, с. 47].

Е.П. Ильин разделяют точку зрения о том, что способности следует рассматривать как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Учёный подчёркивает, что различия в степени проявления способностей (или психофизиологической функции) и составляют качественную характеристику у разных людей [25].

Генезис способностей по В.Д. Шадрикову заключается в формировании отдельных функциональных систем, представленных отдельными блоками мозга, свойствами которых они и являются. Элементами функциональных систем выступают отдельные нейроны, нейронные цепи, модули, которые специализированы в соответствии с назначением

конкретной функциональной системы, реализующей психическую функцию. Способности не формируются из задатков, поскольку способности и задатки являются свойствами: первые – свойствами функциональных систем, вторые – свойствами компонентов этих систем [66].

В.Д. Шадриков рассматривает способности в трёх измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности индивида отражают природную сущность и проявляются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. На основе способностей индивида формируются способности субъекта деятельности, которые адаптируются к требованиям деятельности и развиваются под их влиянием за счет развития интеллектуальных операций. Способности субъекта деятельности (профессиональные способности) в процессе освоения и реализации деятельности приобретают качества оперативности, т.е. тонко, гибко приспособляются к условиям и требованиям деятельности. Постановка способностей под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности, обеспечивающих своеобразие социального познания и поступков [68, с. 421–422].

Способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Способности функционируют не изолировано, а во взаимодействии и включаются в деятельность под влиянием цели, требований и условий. Назначение способностей и их взаимодействия в структуре деятельности состоит в обеспечении субъекта необходимой информацией для достижения цели, которая формируется на основе актуальной потребности. Мотивация входит в структуру способностей и направляет отбор значимой информации субъектом для достижения цели [66; 68].

Таким образом, согласно системогенезу способности predeterminedены природой в той мере, в которой она определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности. Способности являются благоприобретёнными, когда они рассматриваются с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта. В процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Способности имеют двойную детерминацию: природную и личностно-деятельностную.

Индивидуальные различия в проявлении способностей будут проявляться в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, которая может быть оценена через параметры результата деятельности.

Правомерно предположить, что плодотворное исследование проблемы развития способностей взрослых профессионалов возможно реализовать на основе системогенетической теории деятельности и способностей В.Д. Шадрикова. Следует отметить, что положения системогенетической теории деятельности и способностей уже были успешно реализованы по отношению к проблеме способностей: мнемических способностей [Л.В. Черемошкиной, 1990]; способностей зрительного восприятия [С.В. Филина, 1995]; духовных способностей [К.В. Макарова, 2006]; профессиональной одарённости [Соболева, 2021] и др. Поэтому есть достаточные основания полагать, что данный подход является конструктивным в плане исследования закономерностей развития профессиональных способностей субъекта деятельности.

*Теоретические и методологические аспекты развития способностей профессионала в зависимости от возрастных этапов. Методы проведения исследования.*

Развитие способностей в деятельности представляет собой одно из фундаментальных направлений проблемы развития субъекта. Когда речь идет о развитии субъекта, то на первый план выступают его внутренние, психологические свойства и качества. С.Л. Рубинштейном формулируется положение о том, что все внешние воздействия преломляются внутренними условиями, таким образом, на первый план выступают внутренние условия как детерминанты психики, поведения и деятельности [55]. В.Д. Шадриков постулирует, что основу развития психологической системы деятельности составляют профессиональные способности, знания, умения и навыки, личностные качества т.е. в целом профессионально важные качества человека, которые преломляются внешними условиями и требованиями деятельности [67]. Е.А. Климов отмечает, что предметом высоких достижений человека как субъекта труда выступает область внешних и внутренних условий деятельности [30, с. 265]. Развитие субъекта деятельности – это прежде всего качественные изменения его самого и изменения его деятельности, которая приобретает индивидуальное, творческое своеобразие. Ю.П. Поваренков рассматривает два класса деятельности, реализуемых субъектом – это непосредственно профессиональная деятельность и метапрофессиональная деятельность, подчеркивая вовлечение профессионала в другие сферы деятельности, выходящие за рамки его профессии [Поваренков, 2021].

Исследование проблемы развития способностей профессионала в зависимости от возрастных этапов переводит в плоскость профессионального становления квалифицированных специалистов.

Е.А. Климов рассматривает профессионала как сложную систему, включающую внутренние психические функции такие как построение образа будущего результата деятельности, мыслительную разработку способов, вариантов достижения результата и их переосмысление, эмоциональную преднастройку к работе, общее осознание защищенности в обществе и в целом образ окружающего мира [29, с. 440].

Работы Е.А. Климова, О.Г. Носковой, К.А. Абульхановой, Э.Ф. Зеера, А.А. Деркача показывают циклический характер профессионального развития человека, включающий ряд фаз, содержательные характеристики которых затрагивают способности человека: индивидуализировать нормативные способы работы, регулировать функциональные состояния, разрешать противоречия между индивидуальными возможностями и новыми требованиями деятельности, обусловленные научно-техническим прогрессом, развитием цифровых, компьютерных технологий и др [1; 20; 23; 29; 52]. Квалифицированных профессионалов можно отнести к следующим фазам: адаптанта – на этой фазе происходит социальная, профессиональная и личностная адаптация субъекта к трудовому коллективу, организационной культуре; интернала – на эту фазу переходит субъект, освоивший профессиональные задачи среднего уровня сложности; мастера – субъект, овладевший вершинами профессионального мастерства, умеющий выполнять самые сложные задачи; авторитета – субъект, достигший квалификации мастера, способный убеждать и оказывать влияние на коллег; наставника – субъект находящийся на вершине мастерства, имеет

потребность передать свой опыт молодым коллегам [Климов, Носкова, 2021, с. 138–139].

Работы Е.А. Климова, А.В. Бодрова, Ю.П. Поваренкова свидетельствуют о многообразии критериев оценки профессионального развития, охватывающих все сферы психики (процессы, состояния, свойства) применительно к психологической структуре профессиональной деятельности [10; 29; 48]. Ю.П. Поваренков предлагает три диахронических критерия оценки профессионализации, которые применимы для любой стадии профессионального пути [Поваренков, 2008]. Критерий профессиональной продуктивности зависит от уровня развития системы профессиональных способностей (одарённости) и опыта. Следующий критерий – это профессиональная идентичность зависит от подструктуры профессиональных мотивов и характерологических качеств личности, позволяет характеризовать степень соответствия содержания и условий профессионализации требованиям и притязаниям субъекта труда. И третьим критерием выступает профессиональная зрелость, которая связана с подструктурой профессионального самосознания и характеризуется степенью осознания субъектом своих возможностей и потребностей, способностью выбирать оптимальную стратегию профессионального становления. Ю.П. Поваренков отмечает, что имеются основания утверждать, что соотношение критериев и их уровень развития может сознательно определяться и задаваться самим профессионалом [Поваренков, 2008, с. 100–103].

Таким образом, разработанные критерии оценки профессионала в работах отечественных ученых, позволяют решать на прочной методологической основе и зарекомендованных методах и методиках задачи профессионального отбора, профпригодности субъекта, повышении квалификации и аттестации субъекта на этапах зрелого профессионализма.

Вместе с этим отметим, что основу развития психологической системы деятельности и профессионализма субъекта составляют профессиональные способности, знания, умения, навыки, личностные качества, т.е. в целом система профессионально важных качеств. Это определяет дальнейшую стратегию проводимого нами анализа. Рассмотрим специфику развития и проявления профессиональных способностей субъекта в научных исследованиях в области психологии труда.

В.Д. Шадриков подчеркивает, что развитие профессионально важных качеств субъекта является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности и его изучение позволяет конкретизировать принцип единства сознания и деятельности [Шадриков, 2013, с. 212].

В лаборатории психологии труда под руководством В.Д. Шадрикова были проведены исследования генезиса подсистем профессионально важных качеств в деятельности, которые убедительно показывают, что успешность деятельности определяется системно взаимодействующей совокупностью профессиональных способностей [Шадриков, 2013]. Р.В. Шрейдер исследовала развитие отдельных профессионально важных качеств (ПВК) у рабочих (токари-универсалы) с различным стажем работы: от полугода до трех лет; от четырёх до десяти лет; свыше 10 лет. Показано, что на начальной стадии профессионализации ведущими по уровню развития являются кратковременная образная память (3,64), память на движения (3,62), глазомер (3,63), долговременная вербальная память и невербальный интеллект (3,5). На второй стадии профессионализации исследуемые характеризуются относительно равномерным развитием всех свойств. На третьей стадии

профессионализации ведущими по уровню развития становятся координация движений обеих рук (3,35), техническое мышление (5,29), пространственное представление (4,94), сенсомоторная координация (4,88), т. е. именно профессиональные способности, которые вначале профессионализации имели самые низкие оценки, а теперь становятся ведущими [67; 73]. Динамика профессионализации зависит от развития способностей под влиянием требований деятельности, а развитие способностей носят неравномерный и гетерохронный характер [67; 73].

Исследования Б.Ф. Ломова системы «человек-техника» показали, что психические функции человека-оператора обладают индивидуальной пропускной способностью, которая обусловлена как нервными звеньями и строением анализаторных систем, так и субъективным опытом и уровнем тренированности оператора. Экспериментально установлена закономерность: чем выше дифференциальная чувствительность по отношению к какому-либо признаку стимула, тем большая информация может быть передана с его помощью. Скорость пропускной способности оператора имеет тенденцию снижения с возрастом. Между тем, структура деятельности, выполняемой оператором, способствует формированию новых способов переработки информации и изменению скорости пропускной способности в направлении снижения или повышения [39].

М.А. Котик исследовал перцептивно-моторную способность оператора отмечает, что следует учитывать большое число степеней свободы как в регулирующих, так и в исполнительских звеньях этой системы. Экспериментальное исследование деятельности оператора по слежению в трехмерном пространстве показал, что по мере выработки навыка у испытуемых на основе активных действий формируется все более адекватный перцептивный образ пространства, благодаря которому двигательные акты приобретают все более пространственный характер, что способствует повышению качества слежения [35]. Исследования Е.П. Ильина, К.К. Платонова, В.Д. Неблещина свидетельствуют, что возрастная динамика перцептивных и сенсомоторных способностей определяется индивидуальными свойствами нервной системы. Подвижная и лабильная нервная система с низкой тревожностью создают благоприятную нейропсихологическую основу для длительного сохранения скорости и точности перцептивных и сенсомоторных процессов на этапах зрелого профессионализма [25; 43; 46].

В работах В.А. Бодров, А.А. Крылова выявлено, что продуктивность распределение и переключение внимания зависит от количества объектов наблюдения. Поступающая информация оператору от более двух источников переводится в единый информационный процесс. Однако, число ошибок может возрастать по мере увеличения количества объектов [10; 34]. Профессионалы, проработавшие свыше 10 лет, часто допускают ошибки по причине снижения регуляторных процессов нейропсихологического уровня, обеспечивающих распределение и переключение внимания.

Б.М. Величковский отмечает, что снижение уровня освещенности стремительно ухудшает работу зрительного внимания, затрудняется идентификация объектов, что проявляется в нарушении безопасности при управлении транспортным средством [6].

R.L. Harris, D.M. Christhlf исследовал характер длительности зрительных фиксаций пилотом на приборной панели самолёта, обнаружили, что длительность зависит от характера информации. Короткие зрительные

фиксации появляются в ситуации проверки указателей приборов на ожидаемом, нормативном уровне. Длительные зрительные фиксации возникают в ситуации поиска новой информации о местоположении или скорости самолёта в условиях турбулентности [82]. D. McRuer, H. Jex, W. Clement, D. Graham установили, что успешность и быстрота распределения внимания зависит от близкого расположения индикаторов на приборной панели посадочной системы [77].

Фактор экстремальной ситуации играет существенную роль в нарушении функциональной регуляции оператора, управляющего сложными техническими системами. Высокая частота возникновения экстремальных ситуаций, когда оператор работает на пределе своих возможностей, приводит к снижению процессов восприятия, внимания, мышления на длительный период времени, что в конечном итоге проявляется в ошибочных действиях [Стрелков, 2001; Бодров, 2006].

В.Д. Шадриков подчеркивает особый статус в системе способностей мыслительных процессов, поскольку являются системообразующим фактором, объединяя способностей в интеллект, посредством интеллектуальных операций. Мышление влияет на другие способности, так же как уровень развития других способностей оказывает влияние на него [68]. Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов отмечают, что в деятельности мыслительных процессов принимают участие процессы восприятия, представления, памяти, встраиваясь в его структуру, направляются единой целью решения проблемных ситуаций [3; 39; 55].

Б.Ф. Ломовым, Ю.К. Стрелковым, В.А. Пономаренко, Д.Н. Завалишиной, Ю.Я. Голиковым, А.Н. Костиным и др. обозначена ключевая роль мышления в успешности решения нестандартных, проблемных ситуаций и задач, недопущении ошибок в профессиональной деятельности оператора [18; 22; 32; 39; 51; 59].

Мышление начинается тогда, когда возникает проблемная ситуация или как определяет Ю.К. Стрелков «горячий когнитивный процесс», при чём как отмечает Ю.К. Корнилов, профессионал целенаправленно эту проблему ищет [33; 59]. Существенной чертой мышления профессионала является одновременное выделение тонких особенностей и типовых аспектов трудовой деятельности, в связи с чем мыслительная деятельность осуществляется во взаимовлияющих процессах – разворачивания и сворачивания. Развитие мышления профессионала осуществляется через развитие обобщенных интеллектуальных умений, когда происходит расширение спектра отражаемых характеристик объекта, требований и условий трудовой деятельности [33; 59].

Таким образом, с позиции системогенетического подхода отметим, что каждая способность выполняет свою специфичную функцию, однако под влиянием цели, требований деятельности вовлекаются конкретные способности, которые только во взаимодействии обеспечивают достижение результата деятельности. Каждая отдельная способность имеет индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, и вносит свой вклад в результат деятельности.

Профессиональные способности составляют основу развития индивидуальных возможностей профессионала. В реальной деятельности все психологические свойства и качества вовлекаются в психологическую систему

профессиональной деятельности, обеспечивая достижение субъектом результата. Мотивация, характер, профессиональный и жизненный опыт, знания и их обновление, способы действия и их совершенствование оказывают влияние на развитие профессиональных способностей субъекта и его успешность в деятельности. Профессионал всегда развивается в деятельности и деятельность наполняется новым содержанием. Профессионал уникален в своем мастерстве, которое достигается за счет свободного выбора повышенной зоны трудности, требующей выхода за рамки своих способностей и в целом индивидуальных возможностей. Стремление профессионала справиться с нестандартными ситуациями способствует его самосовершенствованию и в конечном итоге это позволит в дальнейшем повысить уровень безопасности жизни других людей [29; 32; 51; 52; 57; 58].

Цель нашего исследования состояла в изучении развития профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов субъекта деятельности. Основное предположение заключалось в том, что возрастные этапы могут выступать детерминантами, определяющими развитие профессиональных способностей квалифицированных профессионалов.

В исследовании мы исходили из теоретического положения о том, что определение качественного состава профессиональных способностей может быть проведено только в отношении конкретной деятельности. Системогенетический подход включает психологический анализ деятельности, который позволяет разработать и описать нормативную деятельность, на этой основе выявить систему профессионально важных качеств, необходимых для успешной реализации деятельности. Нас интересуют способности, которые включаются в систему профессионально важных качеств.

Профессиональная деятельность машиниста железнодорожного транспорта является операторской и, выбирая её, мы исходили из основных условий: позволяет продемонстрировать основные теоретические положения системогенеза к психологическому анализу деятельности; жёстко нормирована и регламентирована, но характеризуется сочетанием стандартных и нестандартных условий и требований, которые позволяют исследовать различные режимы деятельности.

Психологический анализ деятельности железнодорожного машиниста позволил выявить семь профессиональных способностей, которые исследовались с применением следующего методического инструментария:

1) компьютерный стабилографический метод с биологической обратной связью «Стабилян-01» (ЗАО «ОКБ «Ритм», г. Таганрог): тест со ступенчатым отклонением в одном направлении с удержанием позы (разработчик С.С. Слива и др., 2001) для оценки общих способностей координации движений тела;

2) аппаратурная методика определения времени сложной двигательной реакции глаз и руки (авторское право принадлежит компании ОАО «РЖД», ДВГУПС, 2004) для оценки способностей сенсомоторной реакции руки и глаз;

3) аппаратурная методика определения скорости переключения внимания на красно-чёрных таблицах Шульте-Патонова (авторское право принадлежит ОАО «РЖД», ДВГУПС, 2004) для оценки способностей переключения внимания;

4) аппаратурная методика определения устойчивости внимания (авторское право принадлежит ОАО «РЖД», ДВГУПС, 2004) для оценки способностей устойчивости внимания;

5) тест «Механика» (разработан Дж. Фланаганом и адаптирован В.А. Чикер, 2003) для оценки способностей мышления на уровне технического понимания;

6) тест «Сборка» (разработан Дж. Фланаганом и адаптирован В.А. Чикер, 2003) для оценки способностей мышления на уровне реконструкции технического образа.

Математико-статистические методы обработки эмпирических данных: показатели описательной статистики; непараметрический критерий Крускала-Уоллеса, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. При обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS Statistica версия 17.0.

*Психологический анализ развития общих способностей координации движений тела субъекта в зависимости от возрастных этапов.*

Работы Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, В.Д. Небылицина, В.С. Мерлина, И.П. Ильина, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов позволяют отнести способности координации движений тела к группе сенсомоторных процессов и рассматривать их как системный феномен психической организации человека, поскольку они функционально взаимосвязаны с аффективной, перцептивной, волевой, умственной сферами, а также с отдельными свойствами нервной системы и качествам личности [3; 25; 39; 41; 43; 46; 66; 67].

*Способности координации движений тела* можно определить как свойство функциональной системы, реализующей функцию скоординированности вертикального положение всего тела, устраняя статический и динамический тремор. Данные способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии и освоения деятельности.

Исследования Н.А. Бернштейна, В.Д. Шадрикова, В.И. Усачёва, Ю.С. Левика, М.П. Шестакова, V.S. Gurfinkel, D.A. Winter, E.C. Wortz и др. позволяют нам определить, что общие способности координации движений тела зависимы от результата моторного опыта, устойчивых двигательных привычек [7; 38; 62; 70; 80; 81; 90].

Нами проведено экспериментальное исследование способностей координации движений тела аппаратурным методом стабилографии с биологически обратной связью. Мы предположили, что стабилографические показатели способностей координации движений тела имеют межгрупповые различия в зависимости от возраста и стажа профессионала.

Следует отметить, что по результатам предварительной диагностической оценки общих способностей координации движений тела не обнаружено серьезных нарушений в качестве функции равновесия субъекта при выполнении им произвольных движений в заданных траекториях. Об этом факте свидетельствует спектральный анализ стабилографического сигнала, частота которого измеряется в Герцах. У здорового человека частотный диапазон представлен от 0,2 до 2 Гц, но у больных, особенно с различными типами нарушений нервной системы, он может быть с частотой выше 3 Гц. В нашем исследовании частотный диапазон у испытуемых представлен в рамках здорового человека.

Стабилографические показатели общих способностей координации движений тела проявляются неравномерно от возраста к возрасту, имеются индивидуальные проявления, характерные для каждой возрастной группы профессионалов. Характерным для первой и второй возрастных групп является то, что способность произвольной координации движений тела во фронтальной координате лучше и проявляется в большем индивидуальном разнообразии, чем в сагиттальной, т.е. запас устойчивости выше в направлениях «влево – вправо», чем «вперед – назад». Исключение составляет третья возрастная группа, где координация движений тела как во фронтальной, так и в сагиттальной координате проявились примерно в одинаковой мере (таблица 1).

Таблица 1

Средние арифметические значения, стандартные отклонения стабилографических показателей общих способностей координации движений тела (ОСКДТ) в трех возрастных группах испытуемых

Стабилографические показатели ОСКДТ	Первая группа Возраст: M = 22,2 (± 3,08) Стаж 1–3 лет n=10		Вторая группа Возраст: M = 34,6 (± 3,94) Стаж 4–10 лет; n=10		Третья группа Возраст: M = 43,3 (± 5,01) Стаж 10–25 лет; n=10	
	M	$\sigma$	M	$\sigma$	M	$\sigma$
1. LX, мм	882,01	395,60	865,65	380,23	1217,37	473,72
2. LY, мм	1243,73	366,36	1671,36	686,57	1433,99	391,84
3. КФР, %	47,76	6,92	40,52	9,19	38,48	7,05
4. ЛСС, Vcp, мм/сек	24,03	3,00	29,11	9,48	30,16	3,63

*Примечание* – 1) длина траектории центра давления стоп по фронтали – LX, мм; 2) длина траектории центра давления стоп по сагиттали – LY, мм; 3) качество функции равновесия – КФР, %; 4) средняя линейная скорость перемещения центра давления стоп – ЛСС, Vcp, мм/сек.

Качество функции равновесия в трех возрастных группах выражено довольно слабо при сопоставлении с нормативной величиной равной 86,86%, характерной для здорового человека. Средняя линейная скорость повышается с возрастом профессионала, в связи с этим установлена закономерность: чем больше скорость перемещения центра давления стоп, тем ниже запас устойчивости. С возрастом профессионала запас устойчивости функции равновесия снижается (таблица 1).

В целом отметим, что продуктивность общих способностей координации движений тела по всем стабилографическим показателям равномерно снижается от высокой меры проявления в первой возрастной группе к средней мере – во второй группе и низкой мере – третьей возрастной группе. Между тем пик усиления индивидуальных различий, на что указывает стандартное отклонение, приходится на вторую возрастную группу, что характеризует скачкообразный характер этих различий (таблица 1).

Установлены статистически значимые различия между тремя возрастными группами по качеству функции равновесия и средней линейной скорости (таблица 2). Прежде всего следует отметить, что в работах В.И. Усачева, П.М. Гаже, L.Y. Cao, B.G. Kim, J. Martinerie доказывается о нелинейности управления координацией движений тела человеком в зависимости от задач деятельности, нарушений различных анализаторных систем и т.

п. Использование векторных показателей таких как средняя линейная скорость и качество функции равновесия, характеризующих распределение векторов скорости и ускорения движения центра давления стоп на стабиллоплатформе даёт надёжный и валидный результат [14; 62; 78; 84].

Таблица 2

Статистические различия по стабиллографическим показателям между тремя возрастными группами

Сравнительная статистика, $H$ – критерий Крускала-Уоллиса	1. LX, мм СВ до	2. LY, мм СВ до	3. КФР, % СВ до	4. ЛСС, мм/сек СВ до
$\chi^2$ – хи-квадрат	4,486	1,836	6,103	7,765
уровень статистической значимости	-	-	0,05	0,05

*Примечание* – 1) длина траектории центра давления стоп по фронтالي LX, мм; 2) длина траектории центра давления стоп по сагиттали LY, мм; 3) качество функции равновесия – КФР, %; 4) средняя линейная скорость перемещения центра давления стоп ЛСС,  $V_{cp}$ , мм/сек; Критические значения критерия Крускала-Уоллиса:  $H_{кр} = 5,991$  для  $P \leq 0,05$ ;  $H_{кр} = 9,210$  для  $P \leq 0,01$ .

Статистически значимые различия в качестве функции равновесия и средней линейной скорости позволяют отметить, что у железнодорожных машинистов с возрастом нарастает мышечное утомление, обусловленное как повышенным нервно-психическим напряжением под влиянием нестандартных условий и требований деятельности, так и сидячей позой с отведенной правой рукой, захватывающей кран машиниста, в кабине локомотива. Мышечное утомление негативно влияет на аппарат управления произвольными движениями и на различные структуры центральной нервной системы. В результате низкий уровень качества функции равновесия может оказывать влияние в целом на ориентировку в пространстве, поддержания статического и динамического равновесия тела и трофику сенсомоторных актов [М.П. Шестаков, 2007].

Интерес представляют исследование устойчивости позы (тела) в космических полетах, выполненное Ю.С. Левиком. Показано, что система регуляции позы включает консервативные и оперативные процессы-регуляторы. Оперативное регулирование обеспечивает стабилизацию вертикальной позы в пространстве, возвращая тело при отклонении в нужное положение. Это происходит под воздействием изменений внешних факторов, которые, как правило, носят временный характер. Оперативное регулирование работает на основе анализа информации от таких систем, как вестибулярная, зрительная и проприоцептивная. Консервативные регуляторы устойчивы к более или менее кратковременным изменениям внешних условий, даже если эти внешние воздействия обладают высокой интенсивностью. От консервативных регуляторов может зависеть формирование устойчивых привычек и стойкой адаптации [Ю.С. Левик, 2008]. В связи с этим, отметим, что у железнодорожных машинистов сформирован низкий уровень качества функции равновесия, который с возрастом в значительной степени снижается. Это может оказать негативное влияние на оперативное регулирование, обеспечивающее стабилизацию

вертикальной позы под влиянием внешних условий деятельности, например, таких как сложный профиль пути с уклоном от 7 до 12 промиллей, когда от машиниста требуется воспринимать и понимать продольно-динамические усилия в поезде для плавного его ведения, чтобы не допустить разрыва автосцепного оборудования, выдавливания и схода вагонов с пути и др. Стойкое снижение оперативных регуляторов может затем привести к снижению консервативных регуляторов.

Возникает необходимость целенаправленного обогащения способностей координации движений тела, что позволит повысить качество функционирования других функциональных физиологических систем, реализующих психические функции [7; 14]. Н.А. Бернштейн считает, что обогащение координационных ресурсов позволяет разнообразить движения до большей их дифференцированности и точности, а также разнообразить смысловую сторону движений, действий и поступков человека [7].

*Психологический анализ развития способностей сенсомоторной реакции руки и глаз, устойчивости и переключения внимания, субъекта в зависимости от возрастных этапов.*

В работах Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Л. Ярбуса, В.Д. Глезера и др. отмечается, что основными механизмами сенсомоторной реакции руки и глаз выступают корригирующие и контролируемые движения, благодаря которым координация приобретает системный характер в соответствии цели деятельности и является пусковым механизмом функционирования познавательных процессов в единстве и взаимодействии [16; 17; 24; 39; 74].

Исследования Б.Ф. Ломова, К.К. Платонов, В.А. Бодрова, В.П. Зинченко, Д. Клебельсберга, О.А. Конопкина, Т. Sheridan, L. Ferrell, W. Edwards и др. свидетельствуют, что продуктивное функционирование процессов сенсомоторной реакции рук и глаз обусловлено состоянием двигательной зоны коры головного мозга, уровнем сформированности профессионального навыка управления техникой, совместимостью стимулов и реакции, условиями неопределённости, а также уровнем профессионализма субъекта [10; 24; 28; 31; 39; 46; 79; 85].

Вслед за В.Д. Шадриковым определим *способности сенсомоторной реакции руки и глаз* как свойство функциональной системы, реализующей функцию сенсомоторной реакции и координации руки и глаз, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [68].

Следующие – способности устойчивости и переключения внимания. В.Д. Шадриков, рассматривая аттенционные способности, определяет их основную функцию, которая заключается в отборе релевантных воздействий, удержании деятельности до момента достижения цели, регулирование и контроль протекания деятельности. Л.М. Веккер рассматривает внимание как сквозной психический процесс, который проходит через все уровни организации психики, начиная от элементарной сенсорики через сознание в целом и далее через личностный интеграл. Учёный подчеркивает, что внимание имеет органическую связь с общими, кардинальными закономерностями организации всех без исключения психических явлений [5].

*Способность устойчивости внимания* определим как свойство функциональной системы, реализующей функцию отбора релевантных (важный, существенный) воздействий, удержании деятельности до момента достижения

цели, регулирование и контроль протекания деятельности. Данные способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии и освоения деятельности.

*Способности переключения внимания* определим как свойство функциональной системы, реализующей функцию сознательного гибкого перехода от выключения из одних релевантных (субъективная степень соответствия чего-либо в моменте времени) воздействий к включению в другие воздействия до момента достижения цели деятельности. Данные способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии и освоения деятельности.

Результаты, представленные в таблице 3 свидетельствуют о снижении продуктивности профессиональных способностей в зависимости от возраста и стажа. Скорость сенсомоторной реакции и координации глаз и руки, переключения внимания снижается. Профессионалы первой группы довольно успешно выполняют гибкий переход от выключения из одних релевантных воздействий к включению в другие воздействия до момента достижения цели деятельности, а профессионалы второй и третьей группы справляются значительно хуже. Это обусловлено увеличением интервалов времени протекания нейрофизиологических процессов в центральной нервной системе согласно назначению конкретной способности в зависимости от возраста профессионала, что подтверждает онтогенетическую закономерность о снижении психических функций и свойств нервной системы с возрастом [25].

Таблица 3

Средние арифметические значения, стандартные отклонения способностей устойчивости и переключение внимания, сенсомоторной реакции руки и глаз в трех возрастных группах

Профессиональные способности	Первая группа Возраст: М = 22,86 (± 3,61) Стаж 1–3 лет n = 22		Вторая группа Возраст: М = 35,42 (± 6,07) Стаж 4–10 лет; n = 21		Третья группа Возраст: М = 45,19 (± 5,55) Стаж 10–25 лет; n = 21	
	М	σ	М	σ	М	σ
1. СУВ, с	215,04	44,16	208,95	39,03	226,8	32,99
2. СПВ, с	375,13	64,08	415,14	67,31	458,71	113,35
3. ССРиГ, с	395,5	48,89	441,29	56,14	444,05	67,65

*Примечание* – СУВ – способности устойчивости внимания, СПВ – способности переключения внимания, ССРиГ – способности сенсомоторной реакции руки и глаз.

Однако скорость проявления способностей оказывается достаточной для получения значимой информации, в соответствии с нормативом времени в который железнодорожный машинист должен укладываться.

Установлены статистически значимы различия между тремя возрастными группами по показателям способностей переключения внимания ( $H_{эм} = 10,490$  для  $p \leq 0,01$ ) и способностей сенсомоторной реакции глаз и руки ( $H_{эм} = 5,700$  для  $p \leq 0,05$ ) в пользу профессионалов первой возрастной группы.

W. Edwards, H. Lindman, T. Sheridan, L. Ferrell экспериментально доказали, что точность и скорость выполнения сенсомоторных действий рук и глаз в условиях неопределённости зависят от субъективной оценки технической неисправности. Установлено, что субъективные оценки всегда завышаются для редких ситуаций технических неисправностей и занижаются для частых ситуаций технических неисправностей. В первом случае скорость и точность сенсомоторных действий рук и глаз снижаются, а во втором случае – повышаются [79; 85]. В нашем исследовании продуктивность способностей сенсомоторной реакции руки и глаз снижаются и во второй и третьей возрастной группах, что может обострить завышение субъективной оценки ситуации технической неисправности и как следствие привести субъекта к неверному принятию решения.

Между тем способности устойчивости внимания проявляются примерно в равной мере у железнодорожных машинистов различных возрастных групп. В этой связи исследование E. Hubbard показало, что избирательность внимания в сочетании с его концентрацией на релевантной информации способствует формированию состояния бдительности, особенно в монотонных условиях деятельности [83]. У железнодорожных машинистов имеется надежная база на уровне способностей устойчивости внимания, которые позволяют поддерживать состояние бдительности и обеспечивать безопасность движения.

*Психологический анализ развития способностей технического мышления субъекта в зависимости от возрастных этапов.*

Исследования В.Н. Пушкина Д.Н. Завалишиной, Ю.К. Стрелкова, Ю.К. Корнилова, Т.В. Кудрявцева свидетельствуют о единстве, теоретического (понятийно-образного) практического (действенного) компонентов в структуре мышления профессионала [22; 33; 36; 53; 59]. Т.В. Кудрявцев подчёркивает специфику технического мышления, которое определяется производственно-техническими задачами [36]. Учёные отмечают, что мышление имеет с одной стороны, конструктивный, творческий характер, с другой стороны, связано с оперированием образами объектов, не приводящих к получению новых результатов.

Важной представляется идея Т.В. Кудрявцева о развитии технического мышления через целенаправленное обучение обобщённо-алгоритмическому способу. Учёный обнаружил, что совершенствование технического мышления наступает тогда, когда у испытуемых формируется широкая ориентировочная основа деятельности, которая включает задачи различного содержания. Совершенствование технического мышления на материале решения конструктивно-технических задач идет по пути «генерального решения задач»: от конкретных алгоритмов до обобщенных алгоритмов, последние приводят к творческим, рационализаторским способам решения [36].

A.J. Tattersall, C.A. Morgan, M. Newman отмечают, что ситуация технической неисправности в деятельности требует от оператора интегрировать информацию о текущем состоянии управляемой техники, понять текущую ситуацию технической неисправности, предсказать дальнейшее развитие событий. За этим стоит огромная работа мыслительных способностей, определяющих успешность решения проблем [87].

Интересно предложение Дж. Фланагана о понимании способностей мышления. В качестве важного условия реализации способностей мышления

учёный рассматривает устойчивый интерес к решению технических проблем. В способностях мышления он выделяется две стороны: техническое понимание, которое основано на знаниях в области физики, механики, электротехники и умения разбираться в работе технических устройств и схем; процессов преобразования и реконструкции образов, складывающихся на основе чтения технических изображений [65].

Позиция системогенеза способностей и исследований в области мыслительных процессов позволяют нам определить способности мышления.

*Способности мышления на уровне технического понимания* определим как свойство функциональной системы, реализующей функцию сознательного, опосредованного, обобщенного познание технического объекта, его понимание. Данные способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии и освоения деятельности.

*Способности мышления на уровне реконструкции технических образов* определим как свойство функциональной системы, реализующей функцию сознательного, опосредованного видоизменения, обновления образа технического объекта. Характеризуются элементами творчества. Данные способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии и освоения деятельности.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования способностей технического мышления в сопоставлении с результатами исследования В.А. Чикер [65].

Таблица 4

Средние «сырые» оценки по тестам Дж. Фланагана инженеров различных специальностей на выборке мужчин (по В.А. Чикер) и железнодорожных машинистов различных возрастных групп (по Т.Н. Соболевой)

Кол-во человек	Возраст	Специальность	«Механика», %	«Сборка», %
75	40,3	Конструкторы	71,0	70,7
63	30,0	Математики	70,7	82,3
75	36,0	Технологи	65,0	70,8
35	45,0	Архитекторы	43,1	65,5
898	37,1	Приборостроители	70,0	71,6
19	23,31	Машинисты, стаж 1–3 лет	74,96	71,94
19	34,94	Машинисты, стаж 4 – 10 лет	70,43	64,52
19	47,3	Машинисты, стаж свыше 10 лет	66,47	51,31

*Примечание:* «Механика» – показатель технического понимания; «Сборка» – показатель преобразования и реконструкции технических образов

Сопоставление средних «сырых» оценок по показателю техническое понимание (тест «Механика») выборки машинистов с выборками других специальностей, полученных В.А. Чикер, свидетельствуют о том, что машинисты первой возрастной группы (23,31) показали лучшие результаты, чем конструкторы, приборостроители, математики. Машинисты второй возрастной группы (34,94) находятся в равных позициях по техническому пониманию с математиками и приборостроителями. Машинисты третьей возрастной группы (47,3) находятся в равных позициях с технологами и

имеют лучший результат, чем архитекторы, деятельность которых не требует решения узкоспециальных технических задач (таблица 4). Между тем статистически значимых различий между возрастными группами в проявлении технического понимания не обнаружено. Способности мышления на уровне технического понимания являются одним из основных факторов успешности субъекта в профессиональной деятельности, направленной на взаимодействие со сложными техническими объектами, и по-видимому, с возрастом происходят изменения этих способностей, но незначительные [65].

В итоге следует отметить, что способности мышления на уровне технического понимания железнодорожных машинистов характеризуются точностью, чёткостью и способствуют приобретению и переосмыслению знаний и умений в области физики, механики, электротехники. Способности мышления на уровне технического понимания проявляются и развиваются у профессионалов от первой к третьей возрастной группе в направлении приобретения узкой технической направленности, обусловленной формированием оперативных черт в ходе профессионализации и накопленного опыта.

Сопоставление средних «сырых» оценок по показателю преобразование и реконструкция образов (тест «Сборка») выборки машинистов с выборками других специальностей свидетельствует о том, что машинисты первой возрастной группы (23,31) находятся в равных позициях с приборостроителями, и немного выше результаты, чем у технологов и конструкторов, но намного ниже результаты, чем у математиков. Машинисты второй возрастной группы (34,94) находятся в равных позициях с архитекторами. Машинисты третьей возрастной группы (47,3) показали самые низкие результаты как в сравнении с другими специальностями, так и в сравнении со своими возрастными группами (таблица 4). Установлены статистически значимые различия между тремя возрастными группами машинистов в проявлении способностей мышления на уровне преобразования и реконструкции технических образов ( $H_{эм} = 6,995$  для  $p \leq 0,05$ ) в пользу первой возрастной группы (таблица 4).

В итоге отметим, что у железнодорожных машинистов способности мышления на уровне преобразования и реконструкции технических образов проявляются и развиваются от первой к третьей возрастной группе в направлении снижения точности и четкости. Это обусловлено тем, что под влиянием жесткого регламента в деятельности, частым выполнением алгоритмичных способов управления поездом формируются все более оперативные звенья в способностях технического мышления. Оперативность в мышлении наряду с конструктивным имеет деструктивный характер в процессах переработки профессионально значимой информации, что проявляется в упрощенности образов, отражающих технические модели и их элементы [Ошанин, 1999]. Систематическое мысленное манипулирование упрощенными образами снижает их качество, что затрудняет в дальнейшем воспроизведение их в полном и точном объеме для решения проблемных, нестандартных задач.

Таким образом, способности мышления на уровне технического понимания в зависимости от возраста профессионала изменяются довольно слабо, что позволяет заключить об относительной стабильности этих свойств на поздних этапах онтогенеза. Способности мышления на уровне

реконструкции технического образа имеют оптимальную меру проявления, которой достаточно железнодорожному машинисту для выполнения профессиональных задач, однако эта мера ниже, чем у представителей других технических профессий. Вместе с этим продуктивность способностей реконструкции технического образа значительно снижается с возрастом профессионала.

*Психологическая структура профессиональных способностей субъекта деятельности в зависимости от возрастных этапов.*

При анализе структуры профессиональных способностей мы исходили из того, что успешность в деятельности есть функция сформированной структуры способностей. Нами было реализовано исследование деятельности железнодорожного машиниста на специализированном тренажёрном комплексе. Технические и программные возможности компьютерного тренажёрного комплекса позволяют имитировать различные режимы деятельности. Результат деятельности на тренажёрных комплексах можно рассматривать как показатель сформированности соответствующей структуры способностей под влиянием нормативных требований деятельности. Диагностика профессиональных способностей осуществлялась после выполнения поездки на тренажёрном комплексе.

Результаты обработки корреляционных плеяд по параметрам общего числа корреляционных связей, уровня значимости связей, индекса когерентности структуры профессиональных способностей (ИКС), среднего веса одной связи и общего числа способностей, входящих в структуру представлены в таблице 5.

Таблица 5

Общая характеристика корреляционных плеяд показателей структуры профессиональных способностей в условиях выполнения нормативной деятельности на тренажёре

Структура профессиональных способностей	Характеристики корреляционных плеяд						
	Число связей по уровням достоверности			Общее число связей	ИКС	Ср. вес одной связи	Из 7 показ. объед. в связи
	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,1$				
Первая возрастная группа: 22,86 ( $\pm$ 3,61)	0	1	1	2	3	1,5	4
Вторая возрастная группа: 35,31 ( $\pm$ 5,94)	1	1	2	4	7	1,75	5
Третья возрастная группа: 45,18 ( $\pm$ 5,42)	1	2	3	6	10	1,66	6

Результаты в таблице 5 свидетельствуют, что общая характеристика корреляционных плеяд структур профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов субъекта деятельности указывает на гетерогенный (разнородный) их характер.

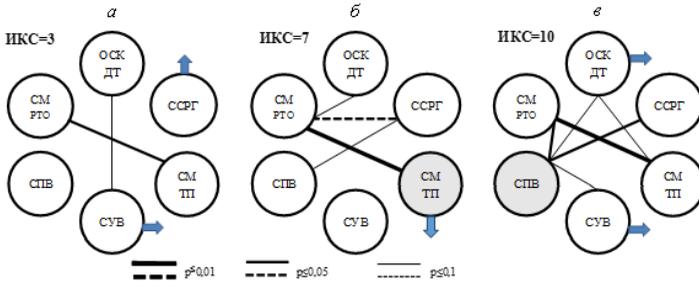


Рис. 1. Структуры профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов: *а* – первая возрастная группа: средний возраст субъекта 22,86 ( $\pm$  3,61); *б* – вторая возрастная группа: 35,31 ( $\pm$  5,94); *в* – третья возрастная группа: 45,18 ( $\pm$  5,42); ИКС – индекс когерентности системы; ОСК ДТ – общие способности координации движений тела; ССРГ – способности сенсомоторной реакции руки и глаз; СПВ – способности переключения внимания; СУВ – способности устойчивости внимания; СМ ТП – способности мышления на уровне технического понимания; СМ ПТО – способности мышления на уровне реконструкции технических образов. Затемнённый кружок указывает на базовую способность. Широкая стрелка от способности указывает на то, что она является ведущей в структуре способностей.

На рисунке 1 видно, что формируются различные структуры профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов субъекта под влиянием нормативных требований деятельности. Самый высокий индекс когерентности (интеграции) структуры профессиональных способностей (ИКС = 10) сформирован в третьей возрастной группе (45,18 ( $\pm$  5,42)), когда профессионал проявляет больше продуктивную активность, чем репродуктивную, целенаправленно ищет и выбирает проблемные ситуации, стремится скомбинировать или разработать новый способ действия, регулирует свою деятельность на уровне мировоззренческих коррекций. С небольшим отрывом следует структура профессиональных способностей (ИКС = 7), сформированная во второй возрастной группе (35,31 ( $\pm$  5,94)), когда профессионал проявляет репродуктивную и продуктивную активность, минимизирует вероятность разворота проблемных ситуаций, стремится выбрать нормативный способ действия или скомбинировать из имеющихся в опыте, регулирует свою деятельность на уровне личностно-нормативных изменений профессиональных норм деятельности. Самый низкий индекс когерентности структуры профессиональных способностей (ИКС = 3) получен в первой возрастной группе (22,86 ( $\pm$  3,61)), когда субъект проявляет репродуктивную активность, воспроизводит и реализует нормативный способ действия и регулирует свою деятельность на уровне программно-целевой организации профессиональных норм деятельности.

Таким образом, наиболее структурированной и целостной, представленной в единстве большинства компонентов выступает структура профессиональных способностей третьей возрастной группы субъекта деятельности.

Структура связей способностей с точки зрения её представленности в отношении трех возрастных групп имеет следующие характерные особенности: 1) индивидуальные положительные связи в структурах; 2) индивидуальные отрицательные связи в структурах; 3) сходные положительные связи, но различной меры тесноты (рисунок 1). Таким образом, различен характер корреляционных связей в структурах профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов.

Однако наряду с положительными корреляционными связями в структуре профессиональных способностей второй возрастной группы имеется и отрицательная корреляционная связь (рисунок 1). Это можно объяснить тем, что в структуре есть способности с высокой мерой проявления на фоне достаточного (оптимального) уровня проявления других способностей. Оптимальная мера проявления способностей оказывается неодинаковой у профессионалов, поскольку каждый из них имеет свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, который изменяет меру проявления способностей. Вместе с этим нелинейное взаимодействие между способностями обусловлено нелинейными изменениями параметров технической системы, управляемой субъектом в зависимости от условий и требований деятельности.

В структурах профессиональных способностей имеются различные базовые способности, которые играют интегрирующую роль, а также могут способствовать установлению компенсаторных функциональных связей между способностями в структуре. Во второй возрастной группе базовыми являются способности мышления на уровне технического понимания, в третьей возрастной группе базовыми являются способности переключения внимания. Однако в первой возрастной группе базовые способности не проявились, что подтверждает низкую меру интеграции профессиональных способностей (рисунок 1).

В структурах профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов имеются различные ведущие способности, которые непосредственно оказывают влияние на показатели результата деятельности в условиях выполнения её на тренажере. В первой возрастной группе ведущими являются: способности сенсомоторной реакции руки и глаз, которые влияют на такой показатель результата деятельности как продолжительность поездки; способности устойчивости внимания, которые влияют на количество нарушений безопасности движения поезда. Во второй возрастной группе ведущими выступают: способности мышления на уровне технического понимания, которые оказывают влияние на такой результат деятельности как время устранения ситуации технической неисправности. В третьей возрастной группе ведущими явились: общие способности координации движений тела, которые оказывают влияние на такой показатель как управление тормозами поезда; способности устойчивости внимания, которые влияют на время устранения ситуации технической неисправности (рисунок 1).

В итоге отметим, что в зависимости от возрастных этапов субъекта деятельности формируются различные структуры профессиональных способностей под влиянием нормативных условий и требований деятельности. Эти различия проявляются: в неодинаковом составе способностей; в различных корреляционных связях между способностями; в индивидуальном индексе когерентности (интеграции) структуры профессиональных способностей; в смене базовых и ведущих способностей. Полученные данные доказывают, что чем более поздний возрастной период, на котором находится субъект деятельности, тем более целостной, с более высокой мерой интеграции формируется структура профессиональных способностей.

Установлены статистически значимы различия между тремя возрастными группами по таким показателям результата деятельности на тренажёре как продолжительность поездки, время устранения ситуации технической неисправности, уровень управления тормозами в пользу третьей возрастной группы. Чем на более позднем возрастном этапе находится профессионал, тем выше его результат деятельности, тем успешнее, совершеннее он реализует деятельность на уровне мастерства.

Подведем итог по исследованию развития профессиональных способностей в зависимости от возрастных этапов субъекта деятельности.

Прежде всего следует отметить, что системогенетическая теория деятельности и способностей является доказательным, зарекомендованным инструментом исследования развития профессиональных способностей субъекта деятельности. Понимание способностей как свойств функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции, а также, что способности развиваются на трех уровнях: природном, субъектном и личностном – является надежным, отражающим суть способностей конструктом. Такой подход к способностям является наиболее полным среди существующих подходов в настоящее время, позволяет рассматривать способности как один из психологических механизмов реализации деятельности субъектом.

Неотъемлемой сутью развития способностей выступает включённость их в функциональную систему профессиональной деятельности. Психологический анализ профессиональной деятельности является достаточным методом, позволяющим выявить конкретную структуру профессиональных способностей.

В исследовании установлено, что развитие профессиональных способностей субъекта деятельности в зависимости от возрастных этапов осуществляется неравномерно. Показано, что развитие способностей профессионала идет по пути снижения их продуктивности со стороны скорости переработки информации. Скорость функционирования общих способностей координации движений тела, сенсомоторной реакции руки и глаз, устойчивости и переключение внимания снижается с возрастом, поскольку необходима не только быстрота приёма и переработки информации, но и сознательный мыслительный расчёт, требующий времени. В этом случае наиболее успешны молодые квалифицированные специалисты. Чем на более ранних возрастных этапах находится профессионал, тем скорость реакции, переработки информации на уровне способностей реализуется успешнее. Это согласуется с онтогенетической закономерностью о снижении психических функций с возрастом.

Способности мышления на уровне технического понимания проявляются и развиваются у профессионалов в направлении приобретения узкой технической направленности, обусловленной формированием оперативных черт в ходе профессионализации, и практически не зависят от возраста.

Способности мышления на уровне реконструкции технического образа имеют оптимальную меру проявления, которой достаточно субъекту для выполнения профессиональных задач, однако эта индивидуальная мера значительно снижается с возрастом. В этом случае вновь наиболее успешны молодые квалифицированные специалисты. Чем на более ранних возрастных этапах находится профессионал, тем мыслительная реконструкция технического образа реализуется успешнее.

Исследование структуры профессиональных способностей под влиянием нормативных требований деятельности в зависимости от возрастных этапов профессионала позволяет констатировать различный их характер. Наиболее структурированной и целостной, представленной в единстве большинства компонентов выступает структура профессиональных способностей третьей возрастной группы субъекта деятельности (45,18 (± 5,42)). Чем на более позднем возрастном этапе находится профессионал, тем более целостной, с более высокой мерой интеграции формируется структура профессиональных способностей. Это доказывает зависимое формирование структуры профессиональных способностей от возрастных этапов субъекта деятельности. Возрастные этапы способствуют формированию структуры профессиональных способностей, а индивидуальная структура способностей предполагает возможность реализации субъектом нормативных требований деятельности.

Показано, что способности функционируют не изолированно, а во взаимодействии согласно цели и требованиям конкретной деятельности. Возрастные этапы, которые проходит профессионал в своем развитии, выступают в качестве одного из важнейшего фактора формирования структуры профессиональных способностей, обеспечивающих результат деятельности.

Полученные нами результаты настоящего исследования не могут рассматриваться как однозначный научный факт, поскольку субъект проявляется в своей индивидуальной многогранности в деятельности, совершенствуя себя и свою деятельность. Вероятно, имеются другие внутренние и внешние условия, которые оказывают влияние на развитие профессиональных способностей [56; 57; 58].

Между тем мы можем отметить, что динамика развития структуры профессиональных способностей характеризуется тем, что способности приобретают оперативные черты, узкую техническую специализацию, оптимальную и достаточную меру, что способствует повышению меры интеграции способностей в зависимости от возраста субъекта деятельности. Высокая мера интеграции структуры профессиональных способностей характерна для более поздних возрастных этапов, что проявляется в высоком качестве результата деятельности, развитии мастерства субъекта. Доказано, что возрастные этапы могут выступать детерминантами, определяющими развитие профессиональных способностей квалифицированных профессионалов.

### *Библиографический список к главе 15*

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Айзенк Г. Природа интеллекта – битва за разум / Г. Айзенк, Л. Кэмин. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 252 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
4. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одарённости / Б.Г. Ананьев; под ред. В.Н. Мясищева // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 15–32.
5. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
6. Величковский Б.М. Искра У: новые области прикладных психологических исследований / Б.М. Величковский // Вестник Московского университета. – 2007. – №1. – С. 57–71.
7. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды / Н.А. Бернштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 688 с. – EDN QX1XXX
8. Бине А. Умственные способности: их измерение, их воспитание / А. Бине // Психология способностей: хрестоматия. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. – С. 97–136.

9. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Федоров, 2009. – 416 с. – EDN QXYRQZ
10. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 623 с. – EDN QXRITX
11. Брушлинский А.В. О субъекте мышления и творчества / А.В. Брушлинский; под ред. Д.Б. Богоявленской // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 39–56.
12. Воронин А.Н. Психология способностей в условиях глобализации / А.Н. Воронин; под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 243–267. – EDN GDZKQJ
13. Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия / Ф. Гальтон. – М.: Мысль, 1996. – 270 с.
14. Гаже, П.М. Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека / П.М. Гаже, Б. Вебер; пер. с фр. под ред. В.И. Усачёва. – СПб.: Издательский дом СПбМАПО, 2008. – 316 с.
15. Геллерштейн С.Г. Проблема психологии профессий в системе советской психотехники / С.Г. Геллерштейн. – Москва-Ленинград: Государственное социально-экономическое изд-во, 1931. – 31 с.
16. Гиппенрейтер Ю.Б. Движение человеческого глаза / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1978. – 256 с.
17. Глезер В.Д. Зрение и мышление / В.Д. Глезер. – СПб.: Наука, 1993. – 283 с.
18. Голиков Ю.Я. Психология автоматизации управления техникой / Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – 160 с.
19. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс, 2005. – 512 с. – EDN QXNUYX
20. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с. – EDN QXNJPT
21. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
22. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 241.
23. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с. – EDN QXPDZR
24. Зинченко В.П. Некоторые особенности ориентировочных движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1956. – №6. – С. 50–64.
25. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – С. 221–277. – EDN QXIOJT
26. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 504 с. – EDN QXSFZH
27. Клапаред Э. Способности и их структура / Э. Клапаред; ред.-сост. В.Д. Шадриков // Психология способностей: хрестоматия. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. – С. 264–284.
28. Клеббельсберг Д. Транспортная психология / Д. Клеббельсберг; под ред. В.М. Мазуркевича; пер. с нем. – М.: Транспорт, 1989. – 367 с.
29. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.
30. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
31. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
32. Костин А.Н. Социально-психологические проблемы и детерминанты автоматизации управления сложной техникой / А.Н. Костин // Социальная психология труда: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 279–298.
33. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления: монография / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: ДИА-пресс, 2000. – 205 с.
34. Крылов А.А. Концепция «включения» / А.А. Крылов // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – Ленинград: ЛГУ, 1975. – С. 18–32.
35. Котик М.А. Курс инженерной психологии / М.А. Котик. – Таллин: Валгус, 1978. – 364 с.

36. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (Процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
37. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с. – EDN ZREVZH
38. Левик Ю.С. Стабилография в исследованиях управления позой / Ю.С. Левик // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. «Медицинские информационные системы». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – №6 (83). – С. 116–119.
39. Ломов Б.Ф. Человек и техника: очерки инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Советское радио, 1966. – 464 с.
40. Макарова К.В. Развитие духовных способностей: на примере младших школьников: автореф. дис. ... док. психол. наук. – М., 2006. – 44 с. – EDN NORKTL
41. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 448 с. – EDN RWPFKZ
42. Мюнстерберг Г. Основы психотехники / Г. Мюнстерберг; ред. К. Кренова. – СПб.: ИД «П.Э.Т.» Алетейя, 1996. – 352 с.
43. Небылицин В.Д. Проблемы психологии индивидуальности / В.Д. Небылицин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 688 с.
44. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ / Д.А. Ошанин. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 512 с.
45. Панов В.И. Одарённость и профессиональные способности / В.И. Панов; под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 224–242.
46. Платонов К.К. Психология лёгкого труда / К.К. Платонов. – М.: Воениздат, 1960. – 352 с.
47. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
48. Поваренков Ю.П. Психология деятельности профессионала: монография / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 243 с. – EDN UFUPRJ
49. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 401 с. – EDN SBNSDV
50. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарёв. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 480 с.
51. Пономаренко В.А. Профессия – психолог труда / В.А. Пономаренко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. – EDN QXSKRP
52. Психология труда, инженерная психология и эргономика. В 2 частях. Часть 1: учебник для вузов / Е.А. Климов и др.; под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 351 с.
53. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах / В.Н. Пушкин. – Москва-Ленинград: Энергия, 1965. – 375 с.
54. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С. 3–15. – EDN YVRRNY
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с. – EDN TNTZYA
56. Соболева Т.Н. Формирование профессиональной одарённости в условиях различной степени свободы в деятельности: автореф. дис. ... док. психол. наук. – Ярославль, 2021. – 55 с.
57. Соболева Т.Н. Формирование профессиональной одарённости в условиях различной степени свободы в деятельности / Т.Н. Соболева // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2020. – №2 (113). – С. 140–152. – DOI 10.20323/1813-145X-2020-2-113-140-152. – EDN LOAUOH
58. Соболева Т.Н. Формирование профессиональной одарённости машиниста с высокой и низкой мотивацией успеха / Т.Н. Соболева // Психология обучения. – М., 2019. – №4. – С. 81–92. – EDN KVEWZM
59. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / Ю.К. Стрелков. – М.: Академия; Высшая школа, 2001. – 360 с.
60. Теплов Б.М. Избранные труды. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
61. Толочек В.А. Профессиональные способности, потенциал и успешность субъекта: критический анализ проблемы и модели исследования / В.А. Толочек; под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 320–343. – EDN RMJOYX
62. Усачев В.И. Оценка динамической стабилизации центра давления стоп по данным анализа векторов статоксизиграмм / В.И. Усачев // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. «Медицинские информационные системы». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – №6 (83). – С. 133–137.

63. Филина С.В. Способности зрительного восприятия: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 1995. – 294 с.
64. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
65. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.
66. Шадриков В.Д. Способности и одарённость человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
67. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с. – EDN TZJVVX
68. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 656 с. – EDN SUSBTX
69. Шадриков В.Д. Мнемические способности: развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с. – EDN UIIBNJ
70. Шестаков М.П. Использование стабилотметрии в спорте: монография / М.П. Шестаков. – М.: ТВТ Дивизион, 2007. – 112 с. – EDN QKPMNN
71. Штерн В. Умственная одарённость: психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн; под ред. В.А. Лукова; пер. с нем. А.П. Болтунова. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.
72. Шпильрейн И.Н. Прикладная психология (психология труда и психотехника) / И.Н. Шпильрейн. – М.: Б. З. О. при М. П. И., 1930. – 126 с.
73. Шрейдер Р.В. Формирование и развитие системы профессионально важных качеств (на примере деятельности токаря-универсала): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1981. – 25 с.
74. Ярбус А.И. Роль движений глаз в процессе зрения / А.И. Ярбус. – М.: Наука, 1965. – 166 с.
75. Amthauer R. Intelligenz und Beruf / R. Amthauer // Zeitschrift für experimentale und angewandte Psychologie. – 1953. – Bd. 1. – P. 102–136.
76. Cattell J.M. Mental tests and measurements / J.M. Cattell // Mind. – 1890. – 15 p.
77. Development of a systems analysis theory of manual control displays (TR-163-1) / D. McRuer, H. Jex, W. Clement, D. Graham // Systems Technology, Inc. Hawthorne. – California, 1967.
78. Detecting determinism in human posture control data / L.Y. Cao, B.G. Kim, J.M. Kurths, S. Kim // Int. J. Bifurcation Chaos. – 1998. – №8. – P. 179–188.
79. Edwards W. Emerging technologies for making decisions / W. Edwards, H. Lindman, L.D. Phillips // New directions in psychology II // T.M. Newcomb (ed.). – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965. – P. 261–325.
80. Effects of control-display displacement functions on pursuit and compensatory tracking / E.C. Wortz, A.C. McTee, W.F. Swartz [etc.] // Aerospace Medicine. – №36. – 1965. – P. 1042–1047.
81. Gurfinkel V.S. The relation of stability in a vertical posture to respiration in focal cerebral lesions of different etiology / V.S. Gurfinkel, A.M. Elner // Neuropatbol. Psyhi. – 1968. – №58. – P. 1014–1018.
82. Harris R.L. What do pilots see in displays? Proceedings, 24th Annual Meeting of the Human Factor Society / R.L. Harris, D.M. Christhilf. – Santa Monica, CA: Human Factors Society, 1980. – P. 22–26.
83. Hubbard E. The Cognition Stress System: Attitudes, Beliefs and Expectation / E. Hubbard // P.L. Pice: Stress and Health Books / Cole Publishing Company, Pacific Grove. – California, 1992. – P. 61–84.
84. Martinerie J. Chaotik analysis of the stabilometric signal / J. Martinerie, P.M. Gage // Posture and gait: control mechanisms. T. 1 / M. Woollacott, F. Horak. – Portland: University of Oregon Books, 1992. – P. 404–407.
85. Sheridan T. Man-machine system / T. Sheridan, L. Ferrell // Cambridge, MA: MIT press, 1974. – 452 p.
86. Spearman C. The Abilities of Man / C. Spearman. – New York, 1927. – 415 p.
87. Tattersall A.J. Investigations of operator and system control of dynamic task allocation / A.J. Tattersall, C.A. Morgan, M. Newman // Proceedings of the 1st International Conference on Allocation of Function. – Galway, Ireland, 1997. – Vol. 1. – P. 291–304.
88. Thurstone L.L. Factorial studies of intelligence / L.L. Thurstone, T.G. Thurstone // Psychometric Monographs №2. – Chicago: The University of Chicago Press, 1941. – 94 p.
89. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale / D. Wechsler. – New York, 1955. – 230 p.
90. Winter D.A. Validity of the inverted pendulum model of balance in quiet standing / D.A. Winter, F. Prince, A. Patla // Gait and Posture. – 1997. – №5. – P. 153–154.

## ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-107466

*Казакова Татьяна Александровна*

### ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ГЕМБЛИНГА

*Аннотация:* монографическое исследование посвящено проблеме интернет-зависимости, как одной из разновидностей проявления гемблинга. Исследованы понятие и сущность зависимого поведения. Проанализированы факторы, способствующие развитию интернет-зависимости. Рассмотрены особенности и специфика профилактического воздействия на лиц, страдающих интернет-зависимостью.

*Ключевые слова:* интернет, зависимость, аддиктивное поведение, игрок, гемблинг, аддикт, игромания, профилактика.

#### INTERNET ADDICTION AS A FORM OF GAMBLING

*Abstract:* the monographic study is devoted to the problem of Internet addiction as one of the types of gambling manifestations. The concept and essence of dependent behavior are investigated. The factors contributing to the development of Internet addiction are analyzed. The features and specifics of preventive effects on people suffering from Internet addiction are considered.

*Keywords:* Internet, addiction, addictive behavior, player, gambling, addict, gambling addiction, prevention.

В настоящее время в психологии уделяется большое значение проблемам отклоняющегося поведения человека. Недовольство реальной жизнью и желание уйти от нее является одной из сложнейших проблем человеческой жизни. Однако формы и способы ухода чрезвычайно разнообразны и нередко носят патологический характер. Одной из таких форм является аддиктивное поведение, когда жизнь человека, его состояние и поведение начинают жестко зависеть от различных факторов (наркотиков, алкоголя, еды, работы, секса, азартных и компьютерных игр и др.). Интернет-зависимость является одной из актуальнейших проблем нашего времени, так как интернет уже вошёл почти во все сферы деятельности человека и становится реальным фактором угрозы психическому здоровью населения.

##### *1. Зависимое поведения: понятие, сущность*

Аддиктивное (зависимое) поведение (addiction – склонность) одна из форм девиантного поведения, которая проявляется в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или устойчивой фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Это процесс полностью овладевает личностью и начинает распоряжаться его жизнью. В итоге, он становится беспомощным перед своей склонностью. Усилия воли ослабевают, и не позволяют противостоять аддикции [6, с. 23].

Проблема аддиктивного поведения является одной из самых запутанных и трудноразрешимых проблем нашего времени, поскольку большая часть населения обладает опытом зависимости. Это может быть зависимость от всего: от другого человека, от интернета, от азартных игр, от наркотика, от определённых видов отношений и т. д. Подобным образом, аддикт перестаёт принадлежать себе и становится собственностью психоактивного вещества, другого человека, алкоголя или интернета. Данное явление наблюдается вследствие того, что почти все люди стремятся к постоянному ощущению психологического и физического комфорта, а также в силу того, что эталоны нынешнего потребительского общества посредством рекламы провоцируют поддержания всевозможных видов зависимостей. Однако, вследствие многих причин, поддержание такого состояния не всегда достижимо или оно является недостаточно стойким, что и вынуждает людей привязываться к чему-либо кому-либо с целью получения постоянного удовольствия и таким образом уходив от проблем.

Психологические особенности жизни в обществе и напряжение в нём, непрерывное увеличение объёма информации, создают все необходимые условия для формирования разных видов зависимостей. Аддиктивное поведение является серьёзной социальной проблемой, так как под его влиянием человек вступает в конфликты, лишается работоспособности и даже совершает преступления.

Образ жизни аддиктивной личности является очень специфичным, поскольку большую часть времени в её жизни занимает употребление активного вещества или деятельность, в которую она вовлечена (работа, любовные отношения, выпивка и т. д.). Такое поведение является, своего рода, способом бегства от действительности, при помощи трансформации своего актуального психического состояния, которое обеспечивает человеку мнимую безопасность и эмоциональный комфорт. Главной проблемой такого поведения является то, что эта псевдожизнь начинает преобладать над реальной, замещая её. Личность постепенно утрачивает свободу воли, которая выступает тормозом на пути к достижению удовольствия. Прекращение такого привычного образа жизни вызывает у человека «синдром отмены», который характеризуется раздражительностью, беспокойством, тошнотой, иногда болью и стремлением вернуться к нему, с целью избавиться от негативных ощущений. Зависимое (аддиктивное) поведение равносильно патологическому пристрастию.

Когда речь заходит о зависимости необходимо помнить, что она бывает нормальной и чрезмерной. Например, все мы испытываем «нормальную» зависимость от воздуха, еды, воды и т. д. поскольку эти компоненты являются жизненно важными. Здоровой считается привязанность к родителям, супругам, друзьям. Недостаток нормальной привязанности к другим людям приводит к расстройствам личности (антисоциальным, шизоидным). Как правило, течение аддикции несёт в себе индивидуальный характер, имеет безобидное начало, и исход. Мотивация поведения различна на различных этапах. Если задаться вопросом, от чего можно быть зависимым, то список ответов можно продолжать бесконечно.

Обществу свою жизнь аддикт представляет как свободную от волнений и обязательств. Ц.П. Короленко и Т.А. Донских выделяют пять этапов формирования аддикции: Первый этап – «Первые пробы». На этом этапе происходит сильный эмоциональный подъём, который связан с

рискованным поведением или наркотическим веществом. Человек получает большое количество положительных эмоций, но ещё способен контролировать своё поведение. Второй этап – «Аддиктивный ритм». Происходит формирование стабильного ритма применения предмета аддикции, который на определённое время в действительности улучшает психофизическое состояние. Человек, как правило, прибегает к нему в ситуации фрустрации. Межличностные отношения отходят на задний план, происходит накопление социально-психологических проблем, нарушение душевного комфорта, и усиление дезадаптивных сторон поведения. Человек слабо контролирует своё поведение. Третий этап – «Аддиктивное поведение». Возникает стереотипный механизм реагирования на требования реальности. Аддиктивные потребности становятся доминирующими в мотивационной сфере личности. Человек учащает употребление аддиктивного компонента и утрачивает контроль. Появляется защитный механизм отрицания существующих проблем. Человек не реагирует на критику его поведения и даже на проблемы близких людей. Однако на подсознательном уровне возникает чувство беспокойства, тревоги (отсюда и появление защитных реакций). Происходит внутренний конфликт между «Я прежним» и «Я аддиктивным». Четвёртый этап – «Полное преобладание аддиктивного поведения». Исходное «Я» человека разрушено, он отстраняется от общества и отчуждается от своей прежней жизни. Аддиктивный объект не приносит былого удовольствия, он употребляется в целях избегания страданий или «синдрома отмены». Все это сопровождается грубыми изменениями личности (вплоть до психического расстройства), контакты крайне затруднены. Пятый этап – «Катастрофа». Разрушается не только психика и личность, но и организм (хроническое отравление приводит к постепенному разрушению органов и систем жизнедеятельности человеческого организма, а постоянные стрессы ведут к болезням сердечно-сосудистой системы). Вследствие постоянных стрессов и из-за постоянного опустошения истощаются все жизненные ресурсы. Центральные мотивы: отчаяние, безнадежность, одиночество, изоляция от мира. Возможны случаи возникновения эмоциональных срывов: агрессия, гнев, которые сменяются угнетённостью [2, с. 46].

Ещё одна важная характеристика аддиктивного поведения – это цикличность. Каждый из которых состоит из следующих чередующихся этапов: наличие внутренней способности к аддиктивному поведению; усиление и напряжение; ожидание и оживлённый поиск объекта аддикции; получение объекта и получение специфических переживаний; расслабление; фаза ремиссии (относительного покоя). Затем все они воспроизводятся с индивидуальной частотой и выраженностью. К примеру, для одних аддиктов цикл может длиться месяц, для других – один день.

#### *2. Факторы, способствующие развитию зависимого поведения*

Развитию аддикции способствует наличие у человека предрасположенности: биологической, психической и социальной. Зачатки аддиктивных механизмов, несомненно, следует искать в детстве, в особенностях воспитания. Поскольку известно, что ребёнок учится в своей семье языку межличностных контактов и эмоциональных отношений. Каждый ребёнок нуждается в получении заботы и чувства защищённости, телесных контактов и эмоционального тепла, так же поддержки со стороны родителей. Это является необходимым условием и важнейшим фактором нормального развития и функционирования личности в дальнейшем. Однако

некоторые игнорируют этот факт, и вместо телесного контакта и эмоционального общения с родителями, ребёнок получает общение с каким-либо предметом (например, чтобы он успокоился, ему дают соску-пустышку или очередную игрушку). Это ярко демонстрирует, как родители самостоятельно дают ребёнку неживой объект, который «помогает» ему справиться со своими переживаниями и заменяет ему нормальные человеческие отношения. Как результат, не найдя поддержки со стороны родителей, ребёнок начинает испытывать чувство психологической незащищённости и недоверия, которое посредством генерализации распространяется на весь окружающий мир. Не дав ребёнку необходимой любви, они провоцируют появление у него неуверенности в себе проблем с самоуважением и неумения принимать любовь и любить самому. Это всё и заставит его в будущем искать комфортного состояния путём фиксации на определённых предметах и видах активности или посредством приёма определённых веществ [1, с. 97].

Не стоит забывать, что в формировании зависимого поведения не менее важная роль принадлежит индивидуальным особенностям конкретной личности. Кроме вышеперечисленных к основным факторам, потенцирующим развитие аддиктивного поведения, можно отнести следующие.

Особенности личности. К ним относится неумение переносить трудности обыденной жизни сочетающееся с хорошей переносимостью кризисных моментов. Внешне проявляемое превосходство, наряду со скрытым чувством собственной неполноценности. Внешне наблюдаемое стремление к социальным контактам, однако, наличием внутреннего страха перед долгосрочными отношениями, возможностью «привязаться» к кому-либо. Стремление говорить неправду и обвинять других, зная, что они невиновны. Такая личность не способна самостоятельно принимать важные решения. Её поведение можно охарактеризовать как шаблонное и тревожное.

К психологическим факторам относится неумение человека справляться со стрессами и проблемами, а также низкая самооценка и неумение дифференцировать свои чувства и потребности. Нехватка мотивации к достижению успеха, стремление избежать ответственности в сложных жизненных ситуациях, неспособность самостоятельно принимать решения, отсутствие перспектив для развития своей личности, а также толерантность к социально неодобряемым формам поведения являются психологическими факторами, влияющими на развитие зависимости [3, с. 76].

Социальными факторами, оказывающими влияние на развитие аддиктивного поведения, являются: дискриминация по национальному, половому, возрастному, политическому и другим признакам; расслоение общества. Так же сюда можно отнести прогресс в области пищевой и фармацевтической промышленности, которые выбрасывают на рынок всё больше новых объектов зависимости.

Для некоторых социальных групп зависимое поведение является проявлением групповой динамики (подростковая группа, неформальное объединение, сексуальное меньшинство, просто мужская компания).

Сюда же относят нарушение микросоциальной среды: постоянная занятость родителей или отсутствие одного из них (неполная семья), отсутствие сиблингов, наличие зависимости у референтного окружения и низкий уровень образованности родителей. Негативное отношение к обучению, узкий круг интересов, отсутствие социально-значимых установок

(например, на духовное развитие или развитие своих интересов) так же доступность денежных средств, без объяснения, откуда они берутся – всё это является социальными факторами, влияющими на развитие аддиктивного поведения.

К психофизиологическим факторам, способствующим развитию аддиктивного поведения человека, относятся индивидуальные особенности нервной системы (лабильность, чувствительность), тип характера (конформная, гипертимная, демонстративная акцентуации), низкая стрессоустойчивость, невротическое развитие личности. Психопатии, умственная недоразвитость, тяжёлые соматические заболевания в детстве, психологический инфантилизм, наследственная отягощённость, органические поражения мозга.

Свойства характера являются одним из важнейших факторов формирования аддикций. К ним относятся повышенная обидчивость, ранимость, низкая устойчивость к социальным нагрузкам. Как правило, такие люди не умеют строить отношения с противоположным полом, плохо адаптируются в коллективе. Они испытывают подавленность, пустоту, нервозность, это состояние проходит, как только люди получают доступ к аддиктивному компоненту, поле чего испытывают эйфорию, оживление и возбуждение. По мере развития зависимости им необходимо всё больше времени для достижения такого же эффекта [4, с. 152]. Все формы аддиктивного поведения имеют, наряду с общими механизмами, свою специфику, которая по отношению к некоторым из них, изучена недостаточно. Это касается, в частности, аддиктивного отношения к компьютерным технологиям.

### *3. Гемблинг, как одна из форм аддиктивного поведения*

Аддиктивное поведение – это одна из форм девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу из реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций. Из определения следует, что мы можем отнести гемблинг к серии расстройств аддиктивного поведения.

Гемблинг – патологическая склонность к азартным играм относится к аддикции, не связанной с приемом каких-либо веществ, изменяющих психическое состояние. Имеется точка зрения, что аддиктивные расстройства лучше изучать на примерах аддикций, не связанных с приемом химических веществ, которые оказывают токсическое воздействие на организм человека и, тем самым, осложняют понимание основных механизмов аддикции в чистом виде [5, с. 116].

Патологический гемблинг (людомания, игроголизм) диагностируется при наличии следующих признаков. 1. Два и более эпизода азартных игр за последние 12 месяцев. 2. Возобновление эпизодов, несмотря на отсутствие материальной выгоды, субъективное страдание и нарушения социальной и профессиональной адаптации. 3. Невозможность контролировать интенсивное влечение к игре, прервать ее волевым усилием. 4. Постоянная фиксация мыслей и представлений на азартной игре и всем, что с ней связано. Гемблинг часто сочетается с алкоголизмом: по статистике пьющий человек рискует стать игроголиком в 23 раза больше, чем непьющий.

Обычное социальное участие в азартных играх в отличие от патологического происходит среди определенных друзей и знакомых, ограничено

временем и суммой возможного проигрыша. При азартном состоянии на фоне маниакального состояния, аффекта, поведение выходит за пределы игровой ситуации. Кроме того, аффективные реакции патологического игрока, в отличие от маниакального больного, более четко и адекватно привязаны к выигрышу или проигрышу. Диссоциальное расстройство личности помогает отличить свойственная ему более широкая картина агрессивности; если состояние соответствует критериям обоих расстройств, выставляются оба диагноза [7, с. 70]. Изначальная, первичная потребность играть в азартные игры может быть обусловлена: естественным любопытством и интересом к незнакомому и привлекательному виду деятельности; желанием получить острые ощущения (повышение адреналина в крови); желанием легких денег – получение материальных средств «по пути наименьшего сопротивления»; ориентацией на удачу, фортуны, «халягу», «шару», нежели на собственные способности и возможности; возможностью приобщения к определенной социальной группе; потребностью расслабления и релаксации. Но не каждый из тех, кто когда-либо пробовал играть, втягивается в игровую деятельность и становится зависимым от нее. Из этого можно сделать вывод, что существует определенный тип людей, представляющих группу риска подобной девиации или определенный комплекс черт, характерных для структуры личности гемблера. Но поиски «структуры личности гемблера», а также попытки выявить «специфический профиль» личности предрасположенной к гиперактивации потребности играть в азартные игры, являются чрезвычайно сложными задачами.

Характерной чертой гемблера является постоянный оптимизм относительно ожидаемого выигрыша и невозможность извлечь уроки из цепи прошлых проигрышей. Остановиться при проигрыше всегда еще труднее, чем при выигрыше. Мотивация к аддиктивному поведению, помимо, собственно, денег, которые могут быть выиграны, поведенчески всегда подкрепляется субэйфорическим ощущением, испытываемым между ставкой и исходом игры. Очень важно, что деньги здесь играют подчиненную роль – компульсивный игрок будет продолжать игру вне зависимости от партнеров и длительности проигрыша. Основной чертой патологического гемблинга является «хроническая и прогрессирующая неспособность сопротивляться желанию участвовать в азартных играх и участие в азартных играх, которое компрометирует, разрушает или повреждает личные, семейные и профессиональные интересы. Участие в азартных играх, стремление к нему и активность в этом направлении усиливаются в периоды стресса. Проблемы, возникающие как результат гемблинга ведут к интенсификации участия в азартных играх». Типичными проявлениями социальной дезадаптации являются: финансовая несостоятельность, долги, правонарушения, конфликты с супружеским партнером, снижение профессиональной продуктивности. Наиболее тяжелыми последствиями являются увязание в криминальной среде и суицидное поведение. Т.е. кроме того, что гемблеры – это потенциальные преступники, они и потенциальные жертвы, жизнь которых часто «висит на волоске» [8, с. 10].

Характерен внешний рисунок поведения: большие выглядят самоуверенными, независимыми, энергичными, несколько грубоватыми и широко тратят деньги, в особенности в периоды стресса, при наличии очевидных тревожно – депрессивных проявлений. Они не пытаются как-то организовать

бюджет, копить деньги, предпочитая сначала занимать их, а затем доставать незаконным образом. Среди незаконных средств добывания денег преобладают ненасильственные (аферы, хищения). Гемблинг – сверхценное увлечение, когда все характеристики обычного увлечения усиливаются до гротеска, объект увлечения или деятельность становятся определяющим вектором поведения человека, оттесняющим на второй план или полностью блокирующим любую иную деятельность.

Игровой цикл, состоящий из следующих фаз: Фаза воздержания обусловлена отсутствием денег, давлением окружающих или подавленностью после проигрыша. Фаза «автоматических фантазий» характеризуется проигрыванием в воображении состояния азарта в «предвкушении выигрыша, эти фантазии или воспоминания возникают спонтанно либо под влиянием косвенных стимулов. Фаза нарастания эмоционального напряжения, чаще дисфорического, которое сопровождается либо учащением фантазий об игре, либо повышением сексуального влечения, стремлением к интенсивным физическим и интеллектуальным нагрузкам, или нецеленаправленной активностью. Фаза принятия решения играть в 1-й стадии болезни проявляется в лихорадочном, схематичном планировании варианта выигрыша под влиянием нарастающих фантазий; на более поздних этапах решение отыгратье приходит сразу после проигрыша. Фаза вытеснения принятого решения заключается в появлении иллюзии контроля своего поведения; в результате игрок без осознания риска идет навстречу угрозе срыва: получает большую сумму денег, вышивает, пытается сыграть ради развлечения. Фаза реализации принятого решения сопровождается сильным эмоциональным возбуждением, одолевающими фантазиями о предстоящей, игре; большой впадает в транс, в котором находится, пока не останется без денег или без сил. После игры больной пребывает в подавленном состоянии, критикует себя и обещает больше не играть. В результате наступает эмоциональная разрядка и прощение себя относительно данного игрового эпизода. У мужчин расстройство начинается в подростковом возрасте, у женщин – во второй половине жизни. У новичка оно может возникнуть после первой игры при крупном выигрыше.

Игроголизм носит хронический и прогрессирующий характер. Игрок проходит через 4 последовательные стадии течения болезни. 1. Стадия выигрышей: случайная игра, частые выигрыши, возбуждение предшествует и сопутствует игре, возникает необходимость играть все чаще, повышать ставки, играть на грани фола, когда за секунду можно потерять все, что имеешь, или приобрести «весь мир». Фантазии об игре, очень крупный выигрыш, беспричинный оптимизм. 2. Стадия проигрышей: игра в одиночестве, хвастовство выигрышами, размышления только об игре, затягивающиеся эпизоды проигрышей, одалживание денег на игру. Невозможность прекратить игру ни после большого выигрыша, ни в случае постоянных проигрышей; она может длиться непрерывно несколько суток. Ложь и сокрытие от других своей проблемы, уменьшение заботы о семье или супруге, уменьшение рабочего времени в пользу игры, отказ платить долги, изменение личности – раздражительность, утомляемость, необщительность. Тяжелая эмоциональная обстановка дома, очень большие долги, созданные как законными, так и незаконными способами, неспособность оплатить долги, отчаянные попытки прекратить играть. При этом возникает синдром отмены – тяжелое дисфорическое состояние с

головной болью, беспокойством, нарушением внимания, подавленностью и раздражительностью, ухудшением сна. Это состояние проходит только после включения в игру. 3. Стадия отчаяния: потеря профессиональной и личной репутации значительное увеличение времени, проводимого за игрой, и размера ставки, отдаление от семьи и друзей. Утрачиваются приобретенное ранее высокое техническое мастерство игры: большие делают нерасчетливые ходы, прибегают к неоправданному риску. Большой достает деньги для игры любыми способами: прибегает ко лжи, растратам, аферам и хищениям. При этом сознательно он собирается использовать эти деньги для выигрыша и вернуть долги, но не удерживается и вновь все проигрывает. Возникают угрызения совести, раскаяние, ненависть к другим, паника. Наказания и самообвинения лишь обостряют стремление «поправить» настроение привычным способом. 4. Постепенно большой становится раздражительным, замкнутым, в поисках денег для игры вступает в контакт с преступным миром, теряет друзей, семью, работу, свободу. В финале – уход в себя, безнадежность, злоупотребление алкоголем, аффективные расстройства, суицидальные мысли и попытки.

#### *4. Интернет-зависимость, как разновидность гемблинга*

В последние годы в связи с развитием Интернета появилась новая зависимость – интернет-аддикция. Она развивается у 25% пользователей в течение первого полугодия и у 58% – в течение второго полугодия. В эту аддикцию входит: обсессивное пристрастие к компьютерным играм или программированию; патологическая привязанность к опосредованным Интернетом азартным играм, онлайн-вым аукционам или электронным покупкам, поглощенность виртуальным общением; compulsивное блуждание в удаленных базах данных в поисках новой информации [9, с. 350].

Аддикт воспринимает компьютерную игру как вызов его способностям и умениям; это требует от него высокого уровня умений, большой мобилизации, концентрации внимания, скорости реакции. У аддикта возникает ощущение переноса в другое измерение, нарушается чувство времени, снижается интерес к окружающей реальности. Он пропускает обычное время для приема пищи, мало спит, уделяет недостаточное внимание своему внешнему виду и личной гигиене. Его пальцы совершают движения, как будто печатают на клавиатуре. У него появляются головные боли и боли в спине, сухость глаз, изменяется характер сновидений. У 65% детей развивается феномен «воображаемого друга» (сверстников, животных, неживых существ), при этом реальное общение сводится к минимуму. Они посвящают своему увлечению все свободное время, тратят карманные деньги на покупку очередного компакт-диска или модернизацию компьютера. Во время беседы дети оживляются лишь при затрагивании тем, связанных с компьютером; при этом становятся экзальтированными, подолгу и со многими подробностями описывают какую-нибудь видеоигру, как бы играя в нее в этот момент. Попытки взрослых ограничить время, которое ребенок проводит за компьютером, вызывает у него бурный протест; вынужденный простой сопровождается чувством скуки и опустошенности. Ребенок пропускает учебу, начинает пропадать у знакомых, имеющих компьютер, невзирая на растущее недовольство хозяев и запрет собственных родителей.

У игроголиков отмечается высокий интеллект, большая энергия при узком круге интересов, трудоголизм, авантюризм, максимализм, чрезмерная

критичность по отношению к близким и друзьям; в то же время имеется склонность избегать серьезных конфликтов с помощью искажения фактов и лжи. Они часто скукают среди людей и после работы продолжают деловые переговоры по телефону. Эти люди хорошие организаторы, но плохие исполнители, они генерируют идеи, но не воплощают их. Они не копят деньги, а тратят их, если занимают – то в максимальных количествах и с нарастающей частотой [10, с. 143]. Им свойственна фетишизация денег, которые они воспринимают как источник их проблем и в то же время способ их решения. Фетишем может стать любимый игровой автомат, «мой», «более честный», «который когда-нибудь отдаст вложенные деньги».

Патологические игроки делятся на два типа личностей. Гипертимные личности самоуверенны и энергичны, склонны к мотовству, особенно в периоды тревожно-депрессивных проявлений. Гипотимные подавлены, неуверенны, легко впадают в уныние при неудачах. Выделяют также смеющихся, плачущих и отчаявшихся игроков. Для смеющегося игрока игра прежде всего – развлечение, он контролирует размеры проигрышей, обвиняет в них других людей или случай. Плачущий игрок подчиняет игре остальные интересы, постоянно озабочен необходимостью отдавать долги, которые неуклонно растут. Отчаявшийся игрок полностью поражен игрой, у него не остается ни работы, ни семьи, ни друзей, без игры он чувствует себя как наркоман без наркотика и может импульсивно покончить с собой.

Болезненней всего игрок переживает не проигрыш, а невозможность продолжать игру. В процессе игры игрок испытывает предвкушение своего триумфа, чувства риска; эта смесь эйфории и страха служит ему наркотиком. Вследствие привыкания становится необходимой игра «по крупному», где игрок рискует в конце концов жизнью. Для облегчения переживания страха смерти мозг выделяет внутренний наркотик эндоморфин. Чтобы подстегивать этот механизм, все больше используется саморазрушающее поведение.

Часто выясняется, что родитель больного является азартным игроком. У него, как впоследствии у больного, можно обнаружить алкоголизм или проявления какой-либо другой аддикции. В родительской семье отмечалась фетишизация денег и/или небрежное отношение к ним. В детстве больному не хватало чуткого отношения родителей, или он рано потерял одного из них. Будущий пациент с детства отличается экстравертированностью, фантазиями о своем превосходстве и везении, неспособностью к стойкому волевому усилию. Их не интересует учеба, выполнять свои обязанности по дому для них унизительно. Для больных мужского пола в подростковом возрасте характерен выраженный эмансипационный конфликт с родителями, а в дальнейшем – оппозиционный настрой к авторитетным фигурам. Потенциальных сексуальных партнеров больные отвергают как недостойных. Женщины часто имеют выпивающего мужа, склонного к отлучкам из дома. Таким образом, им скучно и в школе или вузе, и на работе, и в компании – если только это не компания «товарищей по несчастью», «убивающая время» за какой-нибудь азартной игрой. Игрок исповедует философию погони, без конца пытаясь отыграть то, что было проиграно. При этом игрок убежден, что игра, которая создала его проблемы, является единственным способом их решения.

Существует проблема трудновывяемости и скрываемости интернет зависимости. Осознавая патологичность своего поведения, больные стараются скрыть от окружающих интенсивность своей вовлеченности в игру, т.к. быть гемблером – значит носить социальное клеймо и потерять авторитет в глазах общества. В результате игроки не посвящают никого в свои проблемы и избегают профессиональной помощи. Азартные игры становятся наиболее важной частью жизни человека, подавляя чувство ответственности к семье, работе, и всему остальному. Человек думает об игре даже когда не играет, думает о том, где достать деньги на игру, и эти мысли могут пересилить любую другую важную часть его жизни. Можно предположить, что у игрока в процессе игры развивается состояние аффекта. Аффект – это стремительно и бурно протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчиненную сознательному волевому контролю разрядку в действии. Аффективное состояние выражается в заторможенности сознательной деятельности. В состоянии аффекта человек теряет голову. Поэтому в аффективном действии в той или иной мере может быть нарушен сознательный контроль в выборе действия. Действие в состоянии аффекта, т.е. аффективное действие, как бы вырывается у человека, а не вполне регулируется им. Аффективные взрывы вызываются обычно конфликтом противоположно направленных тенденций, сверхтрудным торможением – задержкой какой-нибудь навязчивой тенденции или вообще сверхсильным эмоциональным возбуждением. Когда привычка играть перерастает в сверхценное увлечение азартными играми можно говорить о том, что формируется страсть к игре. Страсть – это сильное, стойкое длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им. Характерным для страсти является сила чувства, выражающаяся в соответствующей направленности всех помыслов личности, и его устойчивость; страсть может давать вспышки, но сама не является вспышкой. Страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов. Страсть полонит, захватывает человека; испытывая страсть, человек является как бы страдающим, пассивным существом, находящимся во власти какой-то силы, но эта сила, которая им владеет, вместе с тем от него же и исходит.

Известно, что гемблер не может прекратить свою игровую деятельность вовремя. Почему волевое действие не достигает цели? Для этого необходимо разобраться в природе волевых действий. Сознательный человек, приступая к действию, отдает себе отчет о последствиях, которые повлечет за собой осуществление стоящей перед ним цели, а также о мотивах, которые его к этому действию побуждают. В результате может обнаружиться расхождение между желанной целью и нежелательными последствиями или трудностями, с которыми в силу объективных внешних условий связана ее реализация. Действие, совершающееся в условиях такого конфликта внутренне противоречивых тенденций, – это волевое действие. Там, где этот конфликт противоречивых тенденций оказывается сверхтрудным, непосильным человеку, волевое действие переходит в аффективное или импульсивное действие – разрядку. Т.е. волевое действие – это в итоге сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек планово осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом. У каждого

человека именуется некоторый характерный для него в обычных условиях нейротонус, обусловленный зарядкой его подкорки, или, точнее, динамическим соотношением коры и подкорки. Связанная с этим отношением большая или меньшая заторможенность коры отражается на волевых качествах личности. Нормальный волевой акт предполагает некоторую оптимальную – не слишком слабую и не слишком сильную – импульсивность. Если интенсивность импульсов оказывается ниже определенного уровня, как это имеет место в патологической форме, при так называемой абулии, нормальный волевой акт невозможен. Точно так же при повышенной импульсивности, когда отдельное, только возникшее желание дает стремительную разрядку в действии, как это бывает, например, в состоянии аффекта, сознательный учет последствий и взвешивание мотивов становятся неосуществимыми – действие терчет характер сознательного, избирательного, т.е. волевого акта.

### *5. Профилактика интернет-зависимости*

Существует ряд проблем, касающихся профилактики интернет-зависимости. Прежде всего, люди не хотят признавать у себя наличия аддикции и, как правило, обращаются за помощью в тех случаях, когда уже необходима помощь не психолога, а психотерапевта. Во многих странах не признают интернет-зависимость как психическую болезнь, а считают её просто плохой привычкой. Как правило, люди не озабочены с первичными признаками интернет-зависимости и мерами профилактики, направленными на её предотвращение. Ещё одной трудностью, с которой сталкиваются при разработке профилактики этой аддикции, является то, что в лечении нуждаются все возрастные группы, независимо от пола: дети, подростки, люди среднего возраста, пожилые, как мужчины, так и женщины. Первичным этапом профилактики во всех случаях является осознание и принятие наличия самой проблемы.

Для изоляции игроголика от привычного окружения целесообразна госпитализация на 2–3 месяца, во время которой обычно применяется литий для купирования сопутствующего депрессивного синдрома, а также начинается психодинамическая терапия. Используется также имагинативная (лат. *imago* образ) десенситизация, когда больной представляет себя способным воздержаться от игры в различных, все более провоцирующих ситуациях. Пациенту также дают парадоксальное предписание играть в соответствии со строгим режимом, разработанным терапевтом. Эффективна групповая психотерапия, направленная на работу с образами и эмоциями, а также с проблемами общения, поскольку аддикты обычно испытывают значительные затруднения в этих сферах. Эффективным является участие в группе взаимопомощи Анонимные Игроки, работающей по принципу Анонимных Алкоголиков. Используются публичные признания, групповое давление и пример бывших пациентов, бросивших игру.

В работе с патологическими игроками следует учитывать следующие терапевтические мишени. Навязчивые мысли об игре, влечение к атмосфере игры. При неудовлетворении этих влечений возникает чувство дискомфорта, внутреннего напряжения. Перевод с помощью игры субдепрессии в радость или злость на себя или ситуацию, чтобы оживить себя в ситуации риска, разрядиться, получить причину плохого настроения: не везет в игре. Сверхценная идея быстро и легко обогатиться. Реализация фактора веры, надежды на выигрыш. Авторитетная группа, разделяющая взгляды на риск, надежду и мифы о выигрыше. Перенос значимой

жизнедеятельности в атмосферу игры, неопределенности исхода, риска, с появлением чувства насыщенности и значимости бытия.

Психообразовательный этап посвящен осознанию пациентом невозможности вернуть свое первоначальное отношение к игре и необходимости полного отказа от игры. Пациенту рассказывают о причинах и симптомах заболевания, его течении и методах лечения, типичных ситуациях, провоцирующих срыв, а также о вариантах отношений с окружающими при отказе от игры. Пациенту предлагают живо вообразить свою жизнь, в которой никогда не будет игры. При этом его желание играть резко усиливается, и он осознает трудность и необходимость его контролировать.

Этап создания стратегий контроля над импульсом к игре направлен на понимание пациентом того, что: 1) с момента игрового срыва он не в состоянии проконтролировать свое поведение; 2) отсутствие осознаваемого желания играть не связано напрямую с возможностью контроля над игровым импульсом. Пациент обучается осознавать и различать постоянное желание играть и резкое ситуационное усиление игрового импульса под воздействием внешних обстоятельств. Контроль за игровым поведением достигается путем выработки у пациента способности замечать признаки надвигающегося срыва: усиление фантазий об игре, нарастание эмоционального напряжения, появление уверенности в выздоровлении. Регуляция состояний транса достигается путем понимания пациентом того, каким образом он вводит себя в состояние транса после принятия решения играть и как он может контролировать этот процесс. Работа над ошибками мышления заключается в выявлении иррациональных установок, связанных с игрой, анализе мотивов поведения, касающихся игры и ее последствий. Этап планирования состоит в составлении программы ближайших жизненных задач: расчет с долгами, восстановление финансового благополучия, нормализация рабочих отношений. Для профилактики срыва важно обсудить причины прежних срывов и выработать мотивацию к постановке задачи контроля игрового поведения и шире – овладения навыками эмоциональной саморегуляции.

Кроме уже упоминавшейся распространенной формой взаимопомощи Анонимные Игроки, организованные по принципу Анонимных Алкоголиков, в Рунете имеется Служба Анонимной помощи пользователям Интернета, предлагающая психологическую поддержку онлайн с помощью ICQ – сетевого аналога службы неотложной телефонной помощи.

#### *Заключение*

Гемблинг относится к аддиктивной форме девиантного поведения. Оно проявляется в изменении психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на игровой деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций. Знания об интернет-зависимости необходимы всем пользователям компьютеров. Люди должны знать о последствиях чрезмерного увлечения интернетом для того, чтобы предупредить их и обеспечить собственную безопасность. Проблема интернет-зависимого поведения затрагивает большое количество людей, независимо от пола, возраста и социального статуса. В основе формирования всех его видов лежит защитный механизм ухода от реальности. Интернет-зависимость провоцирует развитие психических, поведенческих и личностных расстройств. Психологическая профилактика интернет-зависимости представлена комплексным процессом, направленным на информирование людей о механизмах воздействия интернета на человека,

причинах, механизмах развития, симптомах, методах выявления, а также на увеличение круга альтернативных видов деятельности. Не стоит делать выводов о безоговорочном вреде интернета, поскольку он несёт для нас огромную пользу. Просто необходимо осознавать, что интернет является средством достижения целей и решения реальных, а не виртуальных задач. Интернет необходимо использовать для приобретения новых навыков применимых в повседневной жизни. А самой лучшей профилактикой является побуждение к реальной жизни, необходимо, чтобы она была интересной и насыщенной.

### *Библиографический список к главе 16*

1. Александров В.В. Интеллект и компьютер / В.В. Александров. – СПб.: Анатолия, 2014. – 285 с.
2. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – М.: МОДЭК, 2013. – 240 с.
3. Дмитриева Н.В. Психология аддиктивного поведения / Н.В. Дмитриева, Д.В. Четвериков. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – 196 с.
4. Зарецкая О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме / О.В. Зарецкая // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 9. – №2. – С. 145–165.
5. Короленко Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2016 – 251 с.
6. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебн. пособ. / В.Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 2016. – 432 с. EDN WWXRBT
7. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2017. – 187 с.
8. Марарица Л.В. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности / Л.В. Марарица, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицяи // Петербургский психологический журнал. – 2013. – №5. – С. 1–15. EDN RTDUNX
9. Москвин В.А. Асимметрии и индивидуальные особенности студентов с проявлениями интернет-зависимости / В.А. Москвин, Н.В. Москвина, Н.С. Шумова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №4 (71). – С. 347 – 349. EDN XYVBON
10. Рыбалтович Д.Г. Психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 172 с. EDN SUQDUH

## ГЛАВА 17

DOI 10.31483/r-107472

*Поздняков Александр Николаевич*

**ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:  
РОЛЬ ВЕДОМСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ИМПЕРАТРИЦЫ  
МАРИИ В ЕГО СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ**

*Аннотация:* женское образование – важнейшее направление в решении «женского вопроса», особо актуального для XIX в. Особенность становления женского образования в России состояла в его благожелательной поддержке со стороны высшей государственной власти. Свидетельство этому – многолетняя деятельность Ведомства учреждений императрицы Марии. Цель исследования в том, чтобы установить значение Ведомства, как уникальной структуры, в становлении и поэтапном развитии женского образования в России, выявить результативность предпринимавшихся мер. Источники исследования: опубликованные в XIX – начале XX вв. государственные документы, отчеты учреждений и организаций, обзоры, различного рода публицистические материалы.

*Ключевые слова:* благотворительность, женское образование, женские учебные заведения, управление образовательной системой, социальная структура.

**WOMEN'S EDUCATION IN RUSSIA:  
THE ROLE OF THE EMPRESS  
MARIA'S DEPARTMENT OF INSTITUTIONS  
IN ITS FORMATION AND DEVELOPMENT**

*Abstract:* women's education is the most important direction in solving the «women's issue», especially relevant for the XIX century. The peculiarity of the formation of women's education in Russia consisted in its benevolent support from the highest state authorities. Evidence of this is the long-term activity of the Department of the Institutions of the Empress Maria. The purpose of the study is to establish the importance of the Department as a unique structure in the formation and gradual development of women's education in Russia, to identify the effectiveness of the measures taken. Sources of research: state documents published in the XIX – early XX centuries, reports of institutions and organizations, reviews, various kinds of journalistic materials.

*Keywords:* charity, women's education, women's educational institutions, management of the educational system, social structure.

Женское образование прошло непростой, во многом противоречивый путь своего развития. Оно являлось важнейшей составной частью так называемого «женского вопроса», представлявшего собой комплекс проблем, связанных с положением женщин в обществе и семье. Возник он в России, как и в Европе, задолго до исследуемого периода. XIX век, в

особенности его вторая половина, стали периодом значительной активизации движения за расширение социальных прав и возможностей женщин. Это определялось существенно изменившимися социально-экономическими и политическими условиями жизни общества.

Важнейшим направлением решения женского вопроса стала борьба за создание и развитие женского образования, сама жизнь формировала настоятельную потребность в нем. У женского образования было много активных сторонников, однако не меньше и убежденных противников. Значительная часть общества занимала позицию молчаливых наблюдателей: отмечая немало положительного в образовании женщин, они, тем не менее, не спешили переходить в число сторонников его широкого развития.

Особенностью становления женского образования в России являлось то, что само его зарождение и последующее развитие проходило при поддержке, а нередко и инициативе, со стороны высшей государственной власти. Свидетельством этому являлась многолетняя деятельность Ведомства учреждений императрицы Марии.

Вопросы, связанные с местом и ролью Ведомства в жизни российского государства, находятся в поле зрения современных исследователей. Среди научных публикаций по данной проблематике можно назвать работы Е. А. Деревинной [2], В. В. Пономаревой [17], А. А. Хитрова [22], А. Н. Позднякова [10] и др.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы установить значение такой уникальной структуры, как Ведомство учреждений императрицы Марии, в становлении и поэтапном развитии женского образования в России. Указанная цель предполагает решение двух основных задач: 1) обозначив направления деятельности Ведомства, проследить этапы развития главного из них – создание и организацию жизнедеятельности системы женского образования; 2) установить степень эффективности предпринимавшихся мер в сфере женского образования, их результативность.

Источниками исследования являются опубликованные в XIX – начале XX вв. государственные документы, отчеты учреждений и организаций, обзоры, различного рода публицистические материалы.

Начало системному женскому образованию в России было положено в 1760-е гг. В последующем оно все более активно развивалось. По утверждению авторов публикаций XIX – начала XX вв. женское образование в России занимало передовые позиции в мире. Так, Елена Осиповна Лихачева, писательница и переводчица, автор многочисленных работ по женскому вопросу, в своем изданном в 1890–1901 гг. фундаментальном труде «Материалы для истории женского образования в России» подчеркивала, что до 80-х гг. XIX вв. «в отношении женского образования, среднего и высшего», Россия стояла «впереди всех европейских государств». Этим она была обязана «императрице Екатерине II, которая... положила прочное основание среднему образованию русских женщин, а также продолжательнице ее дела императрице Марии Федоровне» [5, с. III].

Первым средним женским учебным заведением в России и одним из первых в Европе было открытое Екатериной II в 1764 г. Императорское воспитательное общество благородных девиц, ставшее широко известным в обществе как Смольный институт. После смерти Екатерины зарождавшееся женское образование получило надежную поддержку со стороны государственной власти. 12 ноября 1796 г. указом Павла I «начальствовать над Обществом

благородных девиц» было передано его супруге императрице Марии Федоровне [11, с. 3]. Через некоторое время под ее опеку были переданы также созданные Екатериной II Санкт-Петербургский и Московский воспитательные дома. Характерно было обоснование данного решения. В высочайшем указе отмечалось, что «ее императорское величество» «приемлет на себя» эти новые обязанности «из человеколюбия, сродного ей, и желая споспешествовать общему добру» [11, с. 604].

С ранних лет принцесса София Доротея Вюртембергская, будущая российская императрица Мария Федоровна, привыкла «к упражнению в благотворительности», не раз «молодые принцессы отказывались от какой-либо прихоти, чтобы помочь бедному семейству» [5, с. 14].

Мария Федоровна не только обеспечила значительное расширение масштабов благотворительной и образовательной деятельности, начатой Екатериной II. Она принципиальным образом изменила ее целевую направленность, соответственно, и содержание. Интересен, в связи с этим, анализ Е. О. Лихачевой взглядов и деятельности двух императриц, Екатерины II и Марии Федоровны. Екатерина свою задачу видела в том, чтобы перевоспитать весь народ «на началах, ею самою начертанных». На этом строилась создаваемая ею система образования и воспитания. Мария Федоровна же не призвана была управлять государством, «проводить в своих начинаниях» государственные цели. В этом она представляла «совершенную противоположность Екатерине». Отличительными чертами Марии Федоровны были «добросовестное вникание в мельчайшие подробности данного дела, аккуратность, любовь и способность к водворению во всем порядка и экономии, привычка к личному, неустанному труду» [5, 12].

Эту способность императрица Мария Федоровна проявила и в благотворительном деле, ставя перед собой конкретные цели и обеспечивая их успешное достижение. В формировании у подопечных готовности и способности решать конкретные жизненные задачи она видела и предназначение создаваемой ею системы образования и воспитания.

Благодаря императрице Марии Федоровне сложилась широкая сеть учебных и благотворительных учреждений, которые существовали не за счет государственного бюджетного финансирования, а на средства различного рода благотворителей. Значительные суммы жертвовала сама Мария Федоровна, другие члены царской фамилии. Руководство этими учреждениями стало главной составляющей общественной деятельности императрицы. Неслучайно после ее кончины в 1828 г. именно благотворительность отмечалась в качестве важнейшего следа, оставленного ею.

В официальном издании «Жизнь в бозе почившей государыни императрицы Марии Феодоровны» говорилось: «Если... когда-либо найдется между нами тот жестокий, неблагодарный, который осмелится забыть, чем была для россиян Мария, то... миллионы несчастных, благотворением ее воззванные к жизни покойной и счастливой, благодарственными кликами своими заглушат дерзновенного и пробудят в нем чувства благоговейного удивления к великой Богом данной Благотворительнице народа» [3, с. 3].

Спустя десятилетия память о деятельности императрицы Марии Федоровны продолжала жить в общественном сознании. В 1880-е гг. развернулась подписка и сбор средств для сооружения ей памятника. В опубликованных, в связи с этим, материалах подчеркивалось, что императрица Мария

Феодоровна «безустанным и самоотверженным служением своим... народу, ... создала себе несокрушимые памятники: один – в сердцах русских людей, другой в своих учреждениях, которые... составили... обширное государственное управление благотворительности» [6, с. 5].

Предметом «особой заботливости» со стороны императрицы Марии Федоровны было женское образование. Не только в России, но и в других европейских странах, женское образование в этот период делало только первые шаги, встречая на своем пути серьезные препятствия. Как отмечал в 1881 г. журналист и издатель Юлий Осипович Шрейер, «на этот важный предмет до нее обращалось весьма мало внимания. Считалось даже предосудительным, если женщина была грамотна и имела какие-либо сведения, кроме хозяйственных. ... По этой отрасли своей деятельности государыня оказала громадные услуги отечеству» [20, с. 15–16].

Марией Федоровной был создан особый вид учебно-воспитательного учреждения. В опубликованной в 1885 г. работе историка и публициста Александра Александровича Папкова отмечалось, что это учреждение «представляет из себя закрытое женское заведение, основанное на началах семейной жизни и домашнего быта, и преследует в одно и то же время две цели: цель образования и воспитания, и цель благотворительную, так как, строго говоря, принятие в заведение девиц главным образом обуславливалось или их сиротством, или же расстройством в семейной жизни родителей» [9, с. 89].

Начав с трех учреждений, созданных еще в 1760-е гг. Екатериной II, к 1828 г., году кончины Марии Федоровны, она руководила 39 разнопрофильными учреждениями, открытыми, благодаря ей, в них содержалось 45 тыс. воспитанников и «призреваемых». Среди этих учреждений 17 являлись учебными заведениями, в том числе 14 – женскими, 17 – «богоугодными», 4 – кредитными, 1 – производственным [7, с. 107–116].

Император Николай I в своем указе от 26 октября 1828 г. высказал пожелание «чтобы все воспитательные и благотворительные учреждения, бывшие под управлением... лобезнейшей родительницы нашей Государыни императрицы Марии Федоровны и ее мудрыми попечениями доведенные до столь высокой степени благосостояния, продолжали и по кончине ее... действовать, как доселе, на пользу государства и человечества» [12, с. 948]. В этих целях все опекаемые ею учреждения были взяты Николаем I под свое «непосредственное и особое покровительство». Для обеспечения соответствующего управления учреждениями было создано IV отделение Собственной его императорского величества канцелярии [12, с. 949].

В «Хронике Ведомства учреждений императрицы Марии», составленной «по поручению начальства» к пятидесятилетию IV отделения Иваном Яковлевичем Селезневым, бывшим преподавателем и библиотекарем императорского Александровского лицея (ранее именовавшегося Царско-сельским), указывалось предназначение созданной управленческой структуры. Оно «долженствовало сплотить самые разнообразные и ... разнородные учреждения... Все они имели уже свою установившуюся организацию и свое прошлое в тридцатидвухлетнем управлении ими покойной государыней» [19, с. 7]. Эти заведения должны были войти в состав Ведомства учреждений императрицы Марии.

С 1854 г. наименование «Ведомство учреждений императрицы Марии, состоящих под непосредственным их императорских величеств

покровительством», получило в соответствии с высочайшим указом официальный статус [13, с. 840].

Основными направлениями деятельности Ведомства являлись: признание младенцев и детей старшего возраста, признание слепых, глухонемых, признание взрослых (богадельни), медицинская помощь, воспитание мальчиков и юношей. Важнейшим же направлением являлось женское воспитание и образование. Состоявшие в Ведомстве женские учебные заведения давали воспитанницам качественное общее среднее образование. По характеру своей жизнедеятельности это были закрытые учреждения, в которых воспитанницы не только учились, но и жили.

Деятельность Ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны на протяжении многих десятилетий было связано с именем ее внука Петра Георгиевича Ольденбургского. Сын принца Георгия Ольденбургского и великой княжны Екатерины Павловны, он в 1830 г. был приглашен Николаем I на русскую службу. С 1839 г. жизнь и деятельность принца Петра Ольденбургского стала неразрывно связана с благотворительной организацией, созданной его бабкой. В юбилейном издании, посвященном пятидесятилетию государственной службы принца, отмечалось: «День 30-го сентября 1839 года был решающим событием, как в истории учреждений императрицы Марии, так... и в последующей общественной деятельности принца Петра Георгиевича Ольденбургского. В этот день... император Николай Павлович назначил принца почетным опекуном и присутствующим в с.-петербургском опекунском совете, а также членом советов Воспитательного общества благородных девиц и училища ордена Св. Екатерины. С энергией и любовью приступил принц к исполнению возложенных на него новых обязанностей, столь ответственных личным свойствам его характера» [20, с. 37].

Петр Георгиевич Ольденбургский в разное время руководил различными направлениями деятельности Ведомства учреждений императрицы Марии, а в 1860 г. возглавил его, заняв должность главноуправляющего. Исполнял он эти функции вплоть до своей кончины в 1881 г. Принц Петр Ольденбургский сделал исключительно много для расширения деятельности Ведомства, его всестороннего развития. Весьма значителен и его личный финансовый вклад в дело благотворительности в России.

Петром Георгиевичем Ольденбургским, как и Марией Федоровной, главное внимание уделялось женскому образованию, которое в России того времени концентрировалось в Ведомстве императрицы Марии. Середина 1840-х гг. стала значимым рубежом для российской женской образовательной системы. В этот период «общественное развитие... сделало быстрые шаги вперед; женское образование не казалось уже редкостью и никого более не пугало. Необходимы были мероприятия, клонившиеся к упрочению внутреннего строя и общей организации... женских учебных заведений...» [18, с. 8]. Начался период их серьезной перестройки.

10 мая 1844 г. Петр Георгиевич Ольденбургский был уведомлен о том, что император, «удостоив высочайшего внимания результаты общественного воспитания в женских у нас учебных заведений и имея в виду главную цель сего воспитания образование добрых жен и полезных матерей семейств (выделено в оригинале. – А.П.), изволил признать необходимым, чтобы с сею главною целью точно сообразена была и учебная... часть» [19, с. 65]. Императором было особо подчеркнута, что образование должно быть направлено на подготовку воспитанниц «к будущему

важному их назначению». Принципиальным было и его утверждение о том, что «образование..., свыше состояния учащихся, не всегда для них полезно, а иногда обращается им во вред» [19, с. 65].

Для выработки путей решения указанных вопросов был создан специальный комитет, председателем которого назначен принц Петр Ольденбургский. Руководимый им Комитет определил, что для исполнения высочайших указаний необходимо: 1) разделить все учебные заведения Ведомства на разряды, в соответствии с различием воспитанниц «по происхождению и званию их отцов»; 2) «для каждого разряда заведений составить особую программу учебного курса» [19, с. 66]. До сих пор программы обучения и методы преподавания в женских учебных заведениях в значительной степени зависели от различного рода субъективных факторов, в том числе личностных предпочтений опекунов, руководителей учебных заведений, преподавателей. Это вносило большой разбой в содержание обучения, снижало его общее качество. Следовало обеспечить, чтобы такое положение «уступило место стройному ходу частей и целого». В связи с этим «для постоянного наблюдения за учебным ходом в подведомственных... заведениях и для соображения мер к лучшему во всех отношениях устройству этой части» 30 декабря 1844 г. был утвержден *Учебный комитет* [19, с. 73]. Его председатель должен был назначаться из числа лиц, «известных ученостью и в особенности педагогическими сведениями». Первым на эту должность был назначен секретарь Академии наук действительный статский советник Павел Николаевич Фусс.

Проблемы совершенствования Ведомства учреждений императрицы Марии требовали не только качественных изменений в организации и содержании учебной работы. Важное место занимали вопросы реорганизации самой системы управления учебными заведениями.

Созданный еще императрицей Марией Федоровной порядок основывался на создании при каждом женском учебном заведении совета, состоявшего из назначенных «по высочайшему избранию» лиц. Управляли советы, опираясь на уставы, утверждавшиеся для каждого заведения отдельно.

Постоянное увеличение количества учебных заведений, разнообразие их деятельности требовало создания новой, более эффективной системы управления. По мнению Николая I главная задача состояла в централизации управления учреждениями Ведомства. «При постоянно возрастающем числе... заведений, – заявлялось в императорском указе, – желая дать духу общественного воспитания девиц более единообразное направление, соответственно общим началам воспитания юношества в империи... и для достижения сей цели признав за благо сосредоточить управление сих заведений в одном главном над ними установлении, Мы... повелели начертать новое для них Положение» [16, с. III-IV].

В результате глубокой подготовительной работы «Положение об управлении женскими учебными заведениями» было разработано и указом от 1 января 1845 г. утверждено. Важно подчеркнуть, что документ стал в определенной мере компромиссом между Николаем I, требовавшим установления единоначалия в лице центрального органа, назначенного для управления всеми учебными заведениями, и сторонниками сохранения при каждом заведении управляющих советов. В основу нового положения был положен принцип сочетания централизации управления с определенной самостоятельностью образовательных учреждений. Реализация данного принципа состояла, с одной стороны, в создании *Главного совета женских учебных заведений*,

которому «вверялось» «главное управление» ими, с другой стороны, во всех учебных заведениях «непосредственное управление» возлагалось «на местные при них советы». Таким образом, существование местных советов, ранее уже создававшихся, было «удержано». Относительно руководителя вновь созданной системы император Николай I постановил: «...В Главном совете женских учебных заведений быть Председателем... принцу Петру Ольденбургскому» [16, с. I].

Намеченные меры по перестройке деятельности Ведомства, особенно то, что касалось учебной работы, разработки новых учебных программ, решались крайне медленно. В качестве председателя Главного совета женских учебных заведений Петр Георгиевич посетил многие образовательные учреждения и убедился в этом. Это заставило принца Ольденбургского обратиться к императору с просьбой, кроме общего руководства учебными заведениями Ведомства уполномочить его осуществлять контроль учебной деятельности. Николай I положительно отнесся к данному предложению, 11 августа 1851 г. принц Ольденбургский в дополнение к занимаемой должности был назначен председателем Учебного комитета.

Петром Георгиевичем было много сделано для совершенствования учебной работы, осуществлявшейся в Ведомстве императрицы Марии. В 1852 г. им лично было разработано «Наставление для образования воспитанниц женских учебных заведений». Характерно, что многие положения документа в полной мере соответствуют современным педагогическим требованиям. Не случайно содержание «8 правил для учителей», содержащихся в «Наставлении» [9, с. 94], сегодня хорошо известны:

1) избегать всего, что могло бы оскорблять скромность пола и возраста и что было бы противно приличию и нравственности;

2) не увлекаться умозрительными теориями, а применяться к возрасту и понятиям девиц, излагая всё преподаваемое кратко, ясно и занимательно;

3) развивать у воспитанниц более силы нравственные и умственные, чем обременять одну память излишними подробностями;

4) стараться возбуждать в воспитанницах любовь к наукам так, чтобы они, по выходе из заведений, могли усовершенствовать себя и без помощи посторонней;

5) строго держаться данных наставлений и программ, соразмеряя распределение курса с числом уроков;

6) не заниматься одними лишь воспитанницами даровитыми, пренебрегая не имеющими способностей, но стараться подвигать всех, по возможности, ровно;

7) никогда не требовать более, чем девицы, – по силам, возрасту и назначенному для занятий времени, – выполнить могут;

8) при должной твердости, соблюдать всегда вежливость; не «наскучать» воспитанницам педантизмом и суровостью, ибо личное расположение учащихся к преподавателю имеет влияние на успех предмета.

Важным шагом, завершившим осуществлявшийся по инициативе Николая I процесс перестройки женского образования, стала разработка и утверждение в 1855 г. единого «Устава женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии». Император Александр II, отдавая должное скончавшемуся отцу, констатировал: «Государь император Николай Павлович, желая утвердить общественное воспитание девиц на прочных началах, соответствующих современным потребностям...

признал необходимым для женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии, число коих значительно распространилось как в столицах, так и во всех краях России, начертать один общий устав, взамен изданных для них в разное время, отдельных положений» [21, с. 3]. Разработанный документ был утвержден.

В качестве общей цели женских учебных заведений указывалась последовательно проводимая Николаем I установка на приготовление воспитанниц «к добросовестному и строгому исполнению предстоящих им обязанностей, дабы они со временем могли быть добрыми женами и полезными матерями семейств» [21, с. 6]. Эта цель требовала и вполне конкретной образовательной программы. Она должна была подготавливать обучающихся к жизни в условиях конкретных сословий, к которым они принадлежали. Как указывалось в уставе, «содержание девиц» должно быть «сообразно... с состоянием воспитывающихся, так, чтобы оно отнюдь не развивало в воспитанницах таких потребностей, удовлетворение которых превышает средства их семейств и сословий» [21, с. 28].

Исходя из этого, устав утвердил разделение учебных заведений на разряды: I разряд – для дочерей потомственных дворян и лиц, приобретших военные и гражданские чины не ниже штаб-офицерского, II разряд – для дочерей личных дворян, военных и гражданских обер-офицеров, почетных граждан и купцов, III разряд – для девиц «прочих свободных состояний» [21, с. 8].

В соответствии с уставом «образование девиц» включало в себя 3 направления: а) физическое воспитание; б) нравственное воспитание; в) умственное образование. Перечень и объем учебных предметов в заведениях соответствующих разрядов устанавливался «сообразно с будущим назначением воспитанниц».

Воспитывавшиеся в учебных заведениях Ведомства императрицы Марии состояли или «на казенном содержании», или «пансионерками» за установленную плату. Содержание заведений осуществлялось, главным образом, за счет постоянных доходов, к которым относились «1) суммы, ежегодно жалуемые членами императорской фамилии, 2) ежегодные пособия от приказов общественного призрения и городских дум, из сумм опекунских советов, равно от других казенных ведомств, и 3) проценты с неприкосновенных капиталов» [21, с. 45].

Особенностью принятого устава было то, что по сути дела он олицетворял смену эпох в социальном устройстве страны. Устав твердо стоял на охране сословного строя, жесткого деления воспитанниц по признаку социального статуса их родителей. Это при том, что в обществе уже реально складывались новые социальные отношения. Через 3 года после утверждения «Устава женских учебных заведений» Александром II его же указом в С.-Петербурге было открыто первое в России всесословное женское учебное заведение. Наметившийся процесс стал развиваться необычайно быстро, всесословные женские училища, а затем гимназии стали открываться по всей стране. Начало этому процессу было положено в Ведомстве императрицы Марии.

До конца 1850-х гг. женское образование в России было представлено учреждениями Ведомства императрицы Марии, а также частными пансионами, программы обучения в которых и порядок жизнедеятельности во многом совпадали. Как писал в 1901 г. в своем историческом очерке

«Женское образование в России» журналист Николай Елисеевич Зинченко, «пока существовали только институты и к ним приближавшиеся частные пансионы, женские учебные заведения были закрытые, и, в большинстве, доступные только детям привилегированных и достаточных условий. <...> Большинство оставалось невежественным» [4, с. 22–23].

В 50–60-е гг. XIX в. изменявшиеся экономические и социально-политические условия начали формировать все более острую необходимость не только в расширении сети женских учебных заведений, но и в изменении порядка их деятельности. «...Выразилась потребность, – писал Н. Е. Зинченко, – в учреждении для женщин... всесословных учебных заведений, где могли бы получать образование как дети дворян и зажиточных родителей, так и дети родителей из других сословий» [4, с. 23]. Качественные изменения в социальном составе обучавшихся требовали отхода от статуса закрытого учебного заведения и формирования системы открытых учреждений. «Главное благо от этих заведений то, – писал Н. Е. Зинченко, – что девочка живет в семье, приходит в гимназию лишь на несколько часов, не отрываясь от домашней обстановки» [4, с. 23].

Как в становлении женского образования вообще, так и в формировании системы открытого и общедоступного образования женщин первенство занимало Ведомство учреждений императрицы Марии. В 1856 г. в Министерство народного просвещения был представлен проект создания открытых женских учебных заведений, однако он погряз в разногласиях и бюрократической волоките. В это же время инспектор классов Павловского женского института и издатель журнала «Русский педагогический вестник» Николай Алексеевич Вышнеградский обратился с планом создания открытого женского учебного заведения сначала в совет своего института, а затем и в Главный совет женских учебных заведений Ведомства императрицы Марии. Его план вызвал интерес, после качественной доработки он был одобрен. Председатель Главного совета принц Петр Ольденбургский представил проект на рассмотрение императору Александру II.

В исторической записке, опубликованной в 1883 г. к двадцатипятилетию петербургских женских гимназий, говорилось по этому поводу: «Заключение Главного совета удостоено в 22 день марта (1858 г. – А.П.) высочайшего государственного императора утверждения. ...Попечителем вновь учрежденного Мариинского женского училища предложено... быть Его императорскому высочеству принцу Петру Георгиевичу Ольденбургскому. Начальником училища, согласно ходатайству Главного Совета, назначен инициатор дела – профессор Вышнеградский» [1, с. 10]. Без промедления нанято было помещение для училища, подобраны кадры, приступили к приему детей. Начав прием 15 апреля, к 19 числу – дню открытия училища, было зачислено уже 162 человека. Показателен социальный состав учениц. Детей дворян было 70%, купцов – 14%, духовенства – 8%, мещан – 7%, крестьян – 1%. Как отмечалось в анализируемой исторической записке, случайно образовавшееся процентное соотношение между сословиями с небольшими колебаниями сохранилось и в последующее время. «Эта цифра, составившаяся в три дня, ...лучше всяких слов свидетельствует о том, как велика и настоятельна была потребность в таком заведении» [1, с. 11].

Желание обучать своих детей в открытых женских учебных заведениях, получивших название училищ для приходящих девиц, после учреждения первого такого учебного заведения стало расти значительно более

быстрыми темпами. 8 октября 1858 г. новое училище было открыто в петербургском районе Коломна, 1 ноября – на Васильевском острове, 5 декабря – на Петербургской стороне.

Интерес к открытию женских училищ стал расти и в провинции. Первым инициативу выдвинул генерал-губернатор Западного края Назимов. Он выступил с представлением о том, чтобы вместо планировавшегося создания института благородных девиц открыть сразу четыре женских училища в городах Вильно, Ковно, Гродно и Минске.

Многочисленные просьбы поступали и из других мест. В результате 17 июня 1859 г. последовало высочайшее повеление: «Открытым женским училищам, учрежденным и учреждаемым на счет пожертвований частных лиц, дворянских и городских обществ, состоять в ведомстве Министерства народного просвещения...; тем же, которые получают средства содержания от Главного Совета женских учебных заведений (Ведомства учреждений императрицы Марии. – А.П.), состоять в ведомстве сего Совета» [1, с. 19]. К Ведомству императрицы Марии были отнесены уже упоминавшиеся четыре петербургских училища, а также училища, открытые в Западном крае. Кроме этого, сюда отошли открытые в 1859 г. училища в Саратове, в Вышнем Волочке. Нижегородское училище и планировавшиеся к открытию училища в Казани, Витебске, Орле, Пскове и др. были переданы в Министерство народного просвещения. Таким образом, было положено начало разделению управления женскими учебными заведениями между благотворительным Ведомством императрицы Марии, где они впервые были созданы, и государственной структурой – Министерством народного просвещения.

В январе 1862 г. по представлению главноуправляющего IV отделения Собственной его величества канцелярии принца Петра Ольденбургского императором Александром II был утвержден «Устав училищ для приходящих девиц Ведомства учреждений императрицы Марии». В нем указывалось, что цель создания этих училищ в том, чтобы «доставить возможность, не отлучая детей от семейной жизни, давать им образование, соответствующее будущим их потребностям» [14, с. 20]. К обучению допускались представительницы всех сословий и вероисповеданий. Срок обучения составлял 7 лет.

В том же 1862 г. указом Александра II от 10 ноября «училища для приходящих девиц, состоящие в Ведомстве императрицы Марии» повелено было именовать женскими гимназиями [15, с. 328]. Училища, подчиненные Министерству народного просвещения, получили этот статус позднее, в 1870 г., в соответствии с «Положением о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения».

Нельзя не отметить, что отношение к женским гимназиям как открытым всесословным учебным заведениям поначалу было неоднозначным ввиду необычности пребывания в них воспитанниц. «...В первое... время, гимназии, как заведения недавно возникшие и не успевшие еще вполне установиться по внутреннему строю своей педагогической жизни, – говорилось в исторической записке к двадцатипятилетию петербургских женских гимназий, – не могли не вызывать разноречивых суждений, не могли не подвергаться даже разным нареканиям, основанным... главным образом на недостаточном знакомстве с их внутренним духом» [1, с. 26]. Однако эта настороженность постепенно рассеивалась, число открытых женских учебных заведений быстро росло.

Одновременно с устройством открытых женских училищ существенные преобразования осуществлялись и в женских институтах. В результате введенного «правильно устроенного семилетнего общеобразовательного учебного курса» положило прочное основание дальнейшему развитию общего женского образования в России, поставило его «на ту высоту, которой в то время оно нигде еще не достигало в Западной Европе. <...> Такие заведения существовали, но в крайне ограниченном числе, и, притом, они составляли совершенно частные учреждения, доступные, по дороговизне своей, только богатым семьям» [20, с. 45]. Эта оценка содержалась в опубликованном в 1881 г. издании, посвященном пятидесятилетию государственной службы принца Петра Ольденбургского.

Высокая оценка организации женского образования в России давалась и в вышедшей в 1885 г. работе А. А. Папкова. «В настоящее время, – подчеркивалось в ней, – русское общество не без гордости может заявить пред всеми образованными людьми, что дело женского образования поставлено у нас на более прочной и разумной почве, нежели в других странах» [9, с. 85–86]. Началами, на которых, главным образом, должно быть основываться в каждом просвещенном государстве «воспитание юношества обоих полов» являлись всесословность воспитания, его дешевизна, вплоть до полного освобождения от платы, и общеобразовательность. «Следя за судьбой женского образования в России, – отмечалось в издании, – заметим, что это дело почти с самого начала получило правильный ход... С первых же времен женское воспитание сделалось у нас доступным почти для всех сословий, дешевым и нередко даровым для бедных, и, по своему характеру, общеобразовательным» [9, с. 87].

Важной особенностью женского общего образования, осуществлявшегося в учреждениях Ведомства императрицы Марии, являлась забота о будущем выпускниц. Это касалось, прежде всего, их трудоустройства. На первом месте, в силу высокого качества и прочности получаемой ученицами общеобразовательной подготовки, стояло их приготовление к воспитательно-учебной деятельности. Первый опыт в этом направлении был предпринят в С.-Петербургском и Московском Александровских училищах, где действовали педагогические классы.

Появление в конце 1850-х гг. открытых женских училищ, ставших затем гимназиями, способствовало значительному расширению женского педагогического образования. Это было вызвано, как резко возросшей потребностью в хорошо подготовленных педагогов для новых женских учебных заведений, так и стремлением решить проблему трудоустройства выпускниц гимназий. В 1859 г. при первой, открытой в 1858 г., Мариинской женской гимназии было создано педагогическое отделение, которое позднее было преобразовано в женские педагогические курсы. В 1903 г. курсы стали Женским педагогическим институтом Ведомства императрицы Марии. Утвержденный в 1862 г. «Устав училищ для приходящих девиц Ведомства учреждений императрицы Марии» предусматривал возможность устраивать во всех училищах, в том числе и провинциальных, «педагогические курсы, в которых бы девицы... могли получать специально педагогическое образование» [14, с. 23]. В женских учебных заведениях, подчиненных Министерству народного просвещения, такая возможность появилась позднее.

«Таким образом, – подчеркивал в своем исследовании Ю. О. Шрейер, – еще задолго до того, как в нашем обществе и литературе стали говорить и

писать о необходимости учреждения женских педагогических школ и курсов, такие заведения уже существовали в Ведомстве учреждений императрицы Марии, и получившие в них специальное педагогическое образование воспитанницы давно уже служили воспитательницами и учительницами в женских институтах, детских приютах, патриотических школах, в частных женских пансионах и училищах» [20, с. 46].

Важным показателем результативности деятельности Ведомства императрицы Марии явилось его успешное участие во Всемирной выставке в Чикаго, проведенной в 1893 г. в ознаменование четырехсотлетия открытия Христофором Колумбом Нового Света. Правительственная комиссия, созданная для устройства на выставке русского отдела, отметила, как «особенно желательное», участие в ней учреждений императрицы Марии.

Проявлением неподдельного интереса к деятельности Ведомства стало «весьма частое» обращение посетителей в выставочный отдел, чтобы получить справки и сведения об интересовавших их русских учебных заведениях. Благожелательными были отзывы в СМИ. Так, в главном выставочном журнале «The World's Columbian Exposition Illustrated» особо выделялось, что «результаты преподавания в учебных заведениях, а равно множество и разнообразие всякого рода учебно-вспомогательных и благотворительных учреждений Ведомства, должны удивить всех тех посетителей выставки, которые, быть может, предполагают, что Россия отстала в отношении педагогики и филантропии» [8, с. 42]. Газета «Chicago Herald», проводя сравнительный анализ выставочных материалов, писала: «Русские... учебные заведения принадлежат к наиболее богатым обставленным и обширным... <...> Выставка учебно-воспитательных заведений... может смело и с выгодой для себя выдержать сравнение с соответствующей выставкой всякого другого государства; в некоторых отношениях она гораздо интереснее и полнее, чем все, что было представлено когда-либо раньше» [8, с. 43].

Эти оценки, как и многие другие, свидетельствуют о реальных успехах Ведомства учреждений императрицы Марии в образовательной и благотворительной деятельности. Само существование подобной структуры являлось уникальным историческим опытом. Благотворительность в той или иной степени присуща общественной деятельности власть имущих. Однако таких масштабов и таких результатов она не достигала нигде.

Заложенная по личной инициативе императрицы Екатерины Великой, эта структура перешла в надежные руки императрицы Марии Федоровны. Ее усилиями образовательная и благотворительная деятельность не только расширилась, но и углубилась, охватив разные направления, главным из которых стало женское образование как одно из наиболее актуальных в то время не только для России, но и для других стран.

После смерти Марии Федоровны деятельность созданной ею структуры не только не заглохла, но и получила новые импульсы для развития. В огромной степени это заслуга принадлежала принцу Петру Ольденбургскому. За десятилетия его руководства Ведомством учреждений императрицы Марии оно превратилось в грандиозную образовательную и благотворительную организацию. Оно было знаменито не только размахом своей деятельности, но и, что следовало бы особо подчеркнуть, зарождением и активным продвижением новых подходов.

На протяжении десятилетий Ведомство учреждений императрицы Марии было единственной структурой в России, которая объединяла женские учебные заведения и активно развивала их в условиях, когда сторонников у женского образования, как в России, так и в Европе, поначалу было меньше, чем противников.

Ведомство императрицы Марии выступило инициатором создания открытых, всесословных женских учебных заведений, в то время как образовательное ведомство в лице Министерства народного просвещения не спешило с решением этой проблемы.

В учреждениях Ведомства императрицы Марии получило свое начало и женское профессиональное образование. Наиболее важным являлось педагогическое образование. Ведомство оперативно предпринимало шаги, направленные на создание системы подготовки педагогов для женских учебных и воспитательных учреждений.

Ведомство учреждений императрицы Марии – организация, деятельность которой оказала огромное влияние на развитие социальной сферы России.

#### *Библиографический список к главе 17*

1. Двадцатипятилетие С.-Петербургских женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии: 19 апр. 1858–1883: (Крат. ист. записка). – СПб., 1883. – 89 с.
2. Деревнина Е.А. Коломенская женская гимназия Ведомства учреждений императрицы Марии / Е.А. Деревнина. // История Петербурга. – 2019. – №4 (77) – С. 33–40. EDN DGYSMQ
3. Жизнь в бозе почившей государыни императрицы Марии Федоровны: с прил. стихотворений на кончину имп. В. Жуковского, Шевырева, А. Попова, С.Н. Глинки. – Ч. 1–2. – М., 1829. – 74 с.
4. Зинченко Н.Е. Женское образование в России: Исторический очерк / Н.Е. Зинченко. – СПб., 1901. – 46 с.
5. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России / Е.О. Лихачева. – СПб., 1899. – 267 с.
6. Несколько слов на память в бозе почивающей императрице Марии Федоровне и о ведомстве ее учреждений. (Отписки из газ. «Гражданин»). – СПб., 1885. – 30 с.
7. Обзорение учреждений императрицы Марии в 25-летие с 1828 по 1853 г.... / Представлено... управляющим 4-м отделением Собственной его величества канцелярии. – СПб., 1854. – 135 с.
8. Отдел Ведомства учреждений императрицы Марии на Всемирной Колумбовой выставке 1893 г. в Чикаго: извлечение из отчета, представленного командированным в Америку делегатом Ведомства О. К. Адеркасом. – СПб., 1894. – 68 с.
9. Папков А.А. Жизнь и труды принца Петра Георгиевича Ольденбургского: к дню пятидесятилетия Училища правоведения. сост. А. Папков, бывший воспитанник училища. – СПб., 1885. – 184 с.
10. Поздняков А.Н. Благотворительная деятельность императрицы Марии Федоровны: по письмам и воспоминаниям / А.Н. Поздняков. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. – 2014. – Т. 14. №3. – С. 5–9. EDN SYQLMN
11. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое. Т. 1–45. – Т. 24. – СПб., 1830. – 869 с.
12. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. 1–55. – Т. 3. – СПб., 1830. – 1246 с.
13. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. 1–55. – Т. 29. Отделение первое. – СПб., 1855. – 910 с.
14. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. 1–55. – Т. 37. Отделение первое. – СПб., 1865. – 832 с.

15. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. 1–55. – Т. 37. Отделение второе. – СПб., 1865. – 608 с.

16. Положение об управлении женскими учебными заведениями. – СПб., 1845. – 50 с.

17. Пономарева В.В. Учреждение женских институтов в России: успехи и неудачи. 1764–1917. / В.В. Пономарева. // Социально-гуманитарный вестник. Всероссийский сборник научных трудов. – Барнаул, 2021. – С. 3–11. EDN RKLQPI

18. Празднование в Закавказском девичьем институте юбилея пятидесятилетней государственной службы его императорского высочества принца Петра Георгиевича Ольденбургского 1-го декабря 1880 года. – Тифлис, 1881. – 31 с.

19. Пятидесятилетие IV отделения Собственной его императорского величества канцелярии: [1828–1878]: Хроника Ведомства учреждений императрицы Марии, состоящих под непосредств. их имп. величеств покровительством / По поручению начальства сост. И. Селезнев. – СПб., 1878. – 872 с.

20. Пятидесятилетний юбилей его имп. высочества принца Петра Георгиевича Ольденбургского / Сост. под ред. Ю.О. Шрейера. – СПб., 1881. – 164 с.

21. Устав женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии. – СПб., 1855. – 61 с.

22. Хитров А.А. Благотворительные ведомства и учреждения под покровительством дома Романовых как институты образования в императорской России XIX – начала XX в. (на примере Ведомства учреждений императрицы Марии) / А.А. Хитров. // Из истории и культуры народов Среднего Поволжья. – 2022. – Т. 12, №1. – С. 103–116. EDN PBFRQB

## ГЛАВА 18

DOI 10.31483/r-107481

Бурукина Ольга Алексеевна

## ПАТРИОТИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

**Аннотация:** в главе рассматривается феномен патриотизма как сложного многокомпонентного психологического явления в сопоставлении с феноменом национализма. На основе компаративного подхода проводится размежевание этих двух явлений, при этом выявляются их разные психологические основы. Особое внимание уделяется различным подходам к концепции патриота и патриотическому воспитанию как системе формирования личности патриотов на основе триединства эмоциональных, когнитивных и поведенческих аспектов и дается определение синергетического потенциала патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** патриотизм, психологическое явление, компаративный подход, национализм, патриот, патриотическое воспитание.

## PATRIOTISM AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

**Abstract:** the chapter examines the phenomenon of patriotism as a complex multicomponent psychological phenomenon in comparison with the phenomenon of nationalism. Based on a comparative approach, the two phenomena are demarcated, with their different psychological foundations revealed. The author pays particular attention to various approaches to the concept of a patriot and patriotic education as a system for the formation of the personalities of patriots based on the trinity of emotional, cognitive and behavioral aspects, and provides a definition of the synergistic potential of patriotic education.

**Keywords:** patriotism, psychological phenomenon, comparative approach, nationalism, patriot, patriotic education.

**Введение.** Патриотизм – сложное многогранное явление, изучаемое в междисциплинарной парадигме в рамках целого ряда гуманитарных дисциплин: социальной и политической философии, политологии, социологии, социальной психологии и др. В ряде научных дисциплин патриотизм понимается как трансцендентная ценность. Трансцендентные ценности – это ценности, превосходящие все различия и объединяющие группы людей. Папа Франциск определяет трансцендентные ценности как «прочное основание, поддерживающее наши решения и наши законы» и обеспечивающие «определенные базовые структуры для поддержки нашего развития и выживания». Трансцендентные ценности не зависят от времени, пространства и людей, то есть трансцендентные ценности истинны и остаются таковыми независимо от эпохи, географического положения и взглядов/мнений/поступков людей и национальных идеологий [2]. Использование патриотизма в целях национального строительства может быть как прогрессивным, так и регрессивным в зависимости от типа патриотизма. Но независимо от целей использования патриотизма на

общенациональном или локальном уровне, все его формы имеют схожую психологическую динамику.

Патриотические символы и, в первую очередь, символ «нация», а также их проявления в образах в виде национального флага, герба или гимна, служат реализации человеческой потребности в принадлежности и безопасности [1].

В этом смысле нация выступает как метафора семьи. При этом с точки зрения психологии, в первую очередь социальной психологии, семьи выполняют функцию обеспечения психической безопасности и принадлежности, а также заботы и любви [там же].

Цель данной главы заключается в том, чтобы проанализировать и осветить социально-психологические явления патриотизма и национализма как психологические феномены, в основе которых лежат чувства и эмоционально-ментальные установки, развивающиеся в сознании и бессознательном по отношению к своим и чужим народам и нациям и формирующуюся на их основе эмоциональную привязанность к одним и неприятие других.

*Истоки патриотизма как психологического явления.* Потребность в авторитете, изначально удовлетворяемая родителями в детстве, в дальнейшем проецируется на постоянно расширяющиеся формы социального взаимодействия. Граждане ожидают от правительства обеспечение безопасности и обороны при нападении врага – это ожидание обосновано патерналистскими отношениями, традиционно принятыми в российской и других европейских культурах. В случаях природных или антропогенных катаклизмов граждане обращают свои взгляды к правительству ожидая обеспечения заботы и поддержки – функций, традиционно ассоциирующихся с материнским началом.

Таким образом, патриотизм коренится в бессознательном человеческой личности, однако не ограничивается сферой бессознательного. То есть социальные установки и поведение людей являются продуктами сложного взаимодействия рациональным и иррациональным, сознательным и бессознательным, частными и общественными факторами и потребностями.

Тем не менее, одной из основных причин проявления патриотизма в качестве патриотического пыла, который может быть одновременно страстным и уязвимым для всякого рода манипуляций, является укорененность патриотизма в глубинных слоях человеческой психики.

Полная беспомощность человеческого младенца (по сравнению с большинством детенышей мира животных, способных позаботиться о себе почти сразу после рождения) и его абсолютная зависимость от взрослых опекунов для выживания порождает мощную потребность в защите и идеализации власти и авторитета этих опекунов.

Патриотизм выражается в проявлении целого ряда психологических потребностей, формируемых в детстве в кругу семьи. Более 70 лет психологических исследований в сфере человеческих потребностей и их взаимосвязи с патриотизмом, позволили установить наличие у людей врожденной потребности в привязанности и признании. При этом важно отметить, что в то время, как удовлетворение этой потребности необходимо для психологического и физического выживания, ее неудовлетворение является одним из основных источников душевных страданий.

Когда родители предоставляют необходимую их детям разумную защиту и поддержку, дети растут с базовым чувством безопасности, и у них формируется способность полагаться на других. Когда родители не в

состоянии защищать своих детей и осуществляют свою власть над детьми произвольно, непоследовательно или даже угрожая безопасности детей, дети вырастают с базовым чувством незащищенности, и у них формируются психические проблемы с доверием другим людям.

Однако тот факт, что потребности в общении и безопасности часто нарушаются, не означает, что они исчезают. Люди продолжают стремиться к признанию и отношениям взаимности, даже несмотря на то, что им часто приходится страдать от одиночества. И, чувствуя себя незащищенными в ситуации надвигающейся опасности, люди продолжают стремиться к безопасности.

В этом контексте легко понять мощное психическое значение патриотизма: чувствовать себя «гражданином России», идентифицировать себя с Российской Федерацией – значит чувствовать себя одновременно в безопасности и на связи. Патриотизм помогает установить в сознании человека понятие «мы», которое удовлетворяет жажду общности и принадлежности, которая так часто нарушается в нашей частной жизни. И это предполагает формирование образа сильного и справедливого правительства, способного сформировать и укрепить наше чувство защищенности и безопасности.

Многие социологи, психологи и философы писали о том, как рыночная экономика, основанная на принципе эгоистичного индивидуализма, подрывает сообщества, атомизирует социальную жизнь, отчуждает рабочие отношения и переводит отношения в сферу более инструктивных. Ряд зарубежных исследователей описывали это в своих произведениях: Д. Рисман «Одинокая толпа» (1950), П. Фрейре «Педагогика угнетенных» (1970), Р. Патнэм «Боулинг в одиночку: упадок и возрождение американского общества» (2001). Многочисленные социальные критики утверждают, что сформировавшийся в современных постиндустриальных обществах упадок смысловых сообществ имел катастрофические последствия для психологического благополучия граждан.

Таким образом, неудовлетворенное стремление к привязанности, принадлежности, признанию и безопасности впервые проявляется и фрустрируется в семейной жизни с раннего возраста и еще больше блокируется в нашей повседневной жизни как граждан и сотрудников коммерческих и государственных компаний. Возникающие в результате страдания часто остаются неосознанными.

В культуре, основанной на индивидуализме, потребность в обществе других людей, в принадлежности и привязанности может показаться странной и даже глупой. Вырастая в контексте общества индивидуального потребления, люди научаются цинично относиться к возможности того, что положение вещей может значительно отличаться, и привыкают к мысли, что их страдания по поводу одиночества нерациональны и недостойны формулировки. Одиночество людей и коллективная незащищенность становятся проблемами, которые не принято называть в обществе потребления.

С точки зрения психологии, нации достигают личной значимости для граждан, когда в их сознании формируется сентиментальная привязанность к родине (*аффективная вовлеченность*), мотивированность помогать своей стране (*целеустремленность*) и чувство идентичности и самоуважения через собственную национальную идентификацию (вовлеченное эго) [3].

Это чувство сентиментальной привязанности и преданности своей стране развивается в процессе социализации, когда люди становятся менее сосредоточенными на себе и учатся принимать во внимание

потребности и интересы других. Они начинают более выборочно относиться к другим, становясь более привязанными и сочувствующими к одним и более критичными к другим и отстраненными от них. Чувства формируются в процессе социализации и передаются от меньших групп (семей) ко все более крупным (одноклассники, односельчане, соотечественники), поскольку люди воспринимают себя как представляющих эти более крупные образования и ответственных перед ними.

Патриотизм, призывы к национальной гордости, символы коллективного единства (национальный флаг, гимн, Конституция), апеллирование к исторической миссии, – все это предлагает символическое решение зарождающемуся, но не высказанному стремлению к принадлежности и безопасности, поскольку удовлетворение, которое дает людям жизнь в семье и национальной культуре, схоже с тем, которые может обеспечить социальное государство для каждого своего члена. В отличие от патриотизма в концепции национализма понятие «мы» актуализуется в оппозиции «мы – они».

*Дифференциация патриотизма и национализма.* С точки зрения психологии, между «патриотизмом» и «национализмом» можно провести некоторые различия, которые облегчают их дифференциацию. Очевидно, что в основе патриотизма лежит сильная привязанность и лояльность к своей собственной нации / к своему народу без соответствующей враждебности по отношению к другим нациям / народам, в то время как национализм поощряет симпатию к своей собственной нации / народу и неприязнь к некоторым другим нациям / народам.

По мнению Р.У. Миллера, хотя люди, в сознании которых сильно развито чувство патриотизма, готовы рисковать жизнью ради своей страны, они не так склонны к оправданию войны, как люди, приверженные национализму и имеющие в своем сознании сформированный образ врага, встроеного в их преданность своей нации [4].

Очень важно дифференцировать патриотизм и национализм, поскольку это не синонимичные понятия даже в философии и социологии, и тем более они различаются в психологии, в том числе в социальной и политической психологии. Так, Дж. Оруэлл определяет национализм как «привычку отождествлять себя с одной нацией или другой, ставить ее выше добра и зла и не признавать никакой другой обязанности, кроме как продвигать ее интересы». Он пишет о национализме как о концепции, неотъемлемо связанной со стремлением к власти [5].

«Неизменная цель каждого националиста – обеспечить больше власти и притяжения не для себя, а для нации или организации, в которую он решает погрузить свою индивидуальность», – писал Дж. Оруэлл в «Заметках о национализме» [там же].

Даже Рабиндранат Тагор, литературная легенда Индии и автор государственного гимна, был стойким противником национализма и всех его атрибутов. По мнению Р. Тагора, национализм «является именно тем явлением, которое в течение многих лет было причиной проблем Индии. Я убежден, что мои соотечественники действительно обретут свою Индию, борясь против воспитания, которое учит их тому, что страна выше идеалов человечества», – писал Тагор в «Национализме в Индии» [6].

Таким образом, патриотизм – это приверженность, готовность жертвовать собственным комфортом и спокойствием ради своей Родины и своего народа, а национализм – это приверженность своей стране плюс

исключение других, готовность к жертвованию, подкрепленная враждебностью по отношению к другим.

Одним из положительных эффектов патриотизма является его способность объединять людей, которые в противном случае могли бы сосредоточиться больше на своих различиях, чем на общих чертах. Как инструмент выживания, патриотические настроения в разное время поддерживали разные страны мира, в том числе в мировых войнах.

Политическая эксплуатация коллективных страстей и страданий повсеместно присутствует в современной общественной жизни. Политические партии и движения, как левые, так и правые, либеральные и радикальные, стремятся связать свои партийные программы с потребностью в удовлетворении этих стремлений и их полной или частичной неудовлетворенностью. При этом политологи понимают, что призывы, создаваемые в политическом контексте, должны по возможности апеллировать к глубоко укоренившимся человеческим стремлениям. Независимо от того, выступают ли политические партии против аборт или против войны в Сирии, на первый план выводятся не столько когнитивные убеждения, сколько сильные эмоции.

С точки зрения психологии, патриотизм подразумевает более простые отношения между личностью и группой, а именно нацией. Национализм требует более сложной матрицы, включающей собственную нацию в совокупность наций и различающей эти нации. При таком подходе патриотизм представляется психологическим феноменом, формирующимся в процессе социализации значительно раньше и, как следствие, сопровождается более сильными чувствами.

Согласно монографии «Патриотизм как фактор эффективного развития российской государственности», в чувстве патриотизма отражается «широкий спектр потребностей, интересов, идеалов, вкусов, а также черт и особенностей психологического склада людей, их менталитета и смыслово-жизненных ориентаций» [8: 362–363].

По концепции С. Фешбаха, в основе патриотизма лежат устойчивые эмоционально-когнитивные установки, которые трудно изменить. Однако можно предположить, что эти установки не являются стабильными в разных ситуациях, а активизируются при определенных четко определенных условиях [7]. Например, патриотические установки могут чаще проявляться в неконкурентных ситуациях, в то время как националистические установки сильнее проявляются в конкурентных межгрупповых ситуациях, – в частности, в межнациональных конфликтах.

Высказывание «Несогласие – высшая форма патриотизма» часто приписывают Томасу Джефферсону, хотя его авторство так и не было подтверждено. Несмотря на это, именно это высказывание приобрело популярность и вошло в массовую культуру США во время Вьетнамской войны.

Феномен патриота. Итак, что значит быть патриотом? Для одних людей осознание себя патриотом включает в себя безоговорочную лояльность к своей нации («Моя страна, правильная или неправильная, но моя страна»), в то время как для других это осознание требует реализации в актах протеста и критики своего правительства, когда оно не в состоянии поддерживать общее благо народа своей страны. Примером могут служить, с одной стороны, активное участие молодых американцев в войне США во Вьетнаме 1964–1975 гг., а с другой – многочисленные акции протеста, проходившие одновременно во многих городах США).

Обычно спор о том, кто претендует на звание патриота, связан с тем, как именно человек расставляет приоритеты в основных ценностях. Если кто-то высоко ценит личную свободу, он или она может, например, негативно относиться к акту сожжения национального флага, но все же уважать конституционное право гражданина на это. Если же кто-то больше ценит традиции и верность им, то такой поступок может показаться актом неуважения, очень похожим на личное оскорбление или даже измену.

Рассуждая о патриотизме и патриотах, Марк Твен справедливо заметил: «Верность стране всегда. Лояльность правительству, когда оно этого заслуживает». Таким образом, настоящие патриоты не служат ни эгоизму, ни слепому национализму. Те, кто обладает политической и экономической властью, используют патриотические символы, церемонии и банальности, чтобы разделить нации и настроить их против общей нам человечности, они не являются патриотами. Они участвуют в том, что Джордж Вашингтон называл «обманом притворного патриотизма» [17] – притворяются патриотами, чтобы обмануть сограждан и достичь собственных эгоистичных целей. Особенно актуален феномен «притворного патриотизма» как оправдание деструктивных действий, в том числе военных.

По мнению С. Сумана, большинство людей, называя себя патриотами, чувствуют себя в безопасности, но часто не задумываются о том, что патриотизм использовался не только для освобождения наций от колониального ига, но и для создания и поддержания фашизма. Существуют разные формы патриотизма, но, как указывает С. Суман, все они имеют сходную психологическую динамику. Патриоты оказываются в центре разрушительных конфликтов по всему миру, их организаторы злоупотребляют патриотизмом и эксплуатируют его силу [9].

Как справедливо заметил А.В. Юревич, «патриотическое отношение к нашей стране часто сочетается с критическим отношением к ней и острой неудовлетворенностью ее нынешним состоянием. Эмпирически подтверждается распространенность критического патриотизма, а полная удовлетворенность происходящим в стране скорее выглядит как индикатор невысокого уровня развития, как минимум, когнитивной составляющей патриотизма. «Истинное отношение патриота к своему Отечеству характеризуется как конструктивно-критическое и творчески созидательное» [10: 103–104].

Быть патриотом, по мнению П.П. Блонского, означает «быть преданным своей стране до самоотвержения и сочетать в себе истинную любовь к Отечеству с любовью ко всему человечеству» [11: 58–59]. При этом, как подчеркивал И.А. Ильин, важно учитывать тот факт, что воспитатель «должен не проповедовать любовь к родине, а увлекательно исповедовать ее и доказывать ее делами, полными энергии и преданности» [12: 228].

*Патриотическое воспитание.* Даже при высоком уровне сформированности патриотического сознания родителей и воспитателей патриотизм не возникает в сознании ребенка автоматически – он формируется в течение довольно продолжительного времени при наличии и воздействии благоприятных факторов, наиболее значимыми из которых, на наш взгляд, являются русский язык и литература, российская культура и искусство, и образование.

Мы разделяем мнение В.А. Кольцовой и В.А. Соснина о том, что воспитание патриотизма включает в себя когнитивный аспект (знания), эмоциональный (чувства) и поведенческий (готовность к действию) [13: 89].

Воспитанные в уважении к своей Родине, дети начинают испытывать положительные чувства по отношению к ней, прежде чем наклеиваются

«ярлыки» на их чувства. Когда содержание патриотизма эмоционально и ментально «привязывается» к чувствам, оно служит рационализацией чувств, которые, в свою очередь, могут сохраняться даже после того, как изменились другие компоненты когнитивных установок. Характер рационализации ведет к дифференциации национализма и патриотизма.

Поскольку чувства развиваются раньше, чем когнитивное содержание, они, вероятно, более устойчивы к угасанию. Именно эти чувства, отраженные в различии между патриотизмом и национализмом, делают споры между сторонниками разных концептов столь бурными и трудными для разрешения. Попытки сгладить различия осложняются глубоко укоренившимися потребностями, обслуживаемыми различными социально-политическими и психологическими установками. Политический консенсус, скорее всего, может быть результатом компромисса в отношении, а не изменений в глубинных чувствах.

В рамках реализации постановления Правительства РФ от 16.02.2002 №122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» в 2003 г. была разработана Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

В основе Концепции лежит уверенность, что «патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России единого гражданского общества» [14].

По мнению авторов Концепции, «в стране конца XX – начала XXI веков <...> резко снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов формирования патриотизма» [там же]. При этом авторами Концепции не осознается нарушение причинно-следственных связей: если в стране «снизился воспитательный потенциал <...> важнейших факторов формирования патриотизма», как может осуществляться патриотическое воспитание граждан, каким образом и за счет чего может формироваться патриотизм, призванный «дать новый импульс духовному оздоровлению народа»?

В противовес мнению авторов Концепции В.А. Сухомлинский полагал, что именно школа должна «воспитывать любовь к родной природе, родному слову, своей семье, культуре и истории, а также стремление к бескорыстному служению Отечеству в активной трудовой и общественной деятельности». Великий русский педагог сформулировал определение «настоящего патриота», как человека, стремящегося «жить в мире нравственных ценностей и чувствовать себя сыном Отечества», и подчеркивал важность с самого раннего возраста формировать в человеке «жажду стать настоящим патриотом» [15; 20].

Различным аспектам патриотического воспитания посвящено множество научных исследований, по-разному трактующих это многомерное явление. При этом большинство исследователей сходятся во мнении, что патриотическое воспитание – это процесс формирования интегративного свойства личности, совокупности личностных качеств и чувств, мотивирующих определенное отношение и соответствующие поступки.

Мы согласны с мнением, что основным противоречием в попытках дать определение феномену патриотического воспитания было и остается принятие во внимание синергетического потенциала этого системного педагогического явления, заключающегося в его постоянном качественном изменении. При этом под синергетическим потенциалом патриотического воспитания мы понимаем совокупность всех имеющихся возможностей по

формированию полного набора патриотических эмоционально-ментальных установок в сознании человека как интегративного свойства личности.

*Заключение.* Таким образом, хотя патриотизм и национализм являются политическими, экономическими и социальными феноменами, они становятся социально-психологическими феноменами в той мере, в какой у людей формируется отношение к своей нации и другим нациям / народам. Такое отношение отражает чувства, которые люди испытывают к этим объектам, и их чувство лояльности к ним. Эти *чувства привязанности, любви и преданности* лежат в основе и патриотизма, и национализма.

Преданность своей стране, своему народу включает в себя как эмоциональные, так и когнитивные аспекты, которые взаимосвязаны и формируют образы группы, а в случае патриотизма – образы нации / народа. Когда эти образы распространяются среди членов группы, они становятся стереотипами.

При этом когнитивные аспекты образов группы мотивируют сбор информации о своей и о другой группе в принципе, а эмоциональные аспекты формируют стремление искать информацию о другой группе, основанной на оценке «другого» как друга или врага.

Стереотипные образы могут быть очень упрощенными с фокусом на дихотомическом мире, состоящем из «нас» и из «них», или они могут стать более дифференцированными в зависимости от ситуации, в которой люди находятся в конкретный момент.

Стереотипные образы влияют на то, как действуют политические организации. Они действуют, определяя контекст, в котором происходит действие – общественное мнение, нормы, ценности – и воздействуя на процессы принятия решений гражданами. В каждом конкретном случае эти образы накладывают ограничения на варианты, которые могут выбрать лидеры конкретной страны.

По большей части люди определяют свои группы, в том числе нации, именно отличая их от чужих. В этом процессе они интуитивно масштабируют группы в соответствии со своими чувствами и собственным восприятием норм, ценностей, статуса, предпочтений и власти групп.

По иронии судьбы, эта тактика «мы / они» в конечном итоге служит подрыву более аутентичного сообщества, которое лучше удовлетворяло бы психологические потребности большинства людей в объединении.

Политические движения и организации разного толка стремятся использовать возможности удовлетворения психологических потребностей своих членов для продвижения своих программ – как либеральных, так и консервативных. Так же, как группа школьников, обретающих временное чувство сопричастности, унижая других одноклассников, консерваторы-трампысты, включая религиозных правых, обещали американцам патриотизм, предлагающий временное и иллюзорное лекарство от симптомов социальной болезни, лежащей в основе системы, которую они сами продвигают и защищают.

Как верно подчеркнул М.Дж. Бейдер, решения по единению с определенной нацией / народом – со «своими» – *в противовес другим нациям / народам* всегда преходящи и требуют постоянной стимуляции и воспроизведения параноидальных механизмов, потому что настоящие причины, по которым наше стремление к признанию и безопасности постоянно фрустрируется, – это причины, которые, разумеется, не устраняются созданием и унижением образа «других» [16].

Заметим, что, хотя стремления, которые удовлетворяются параноидальным образом, в своей основе здоровы – к этим стремлениям относятся потребность

в принадлежности, безопасности, признании, единении, – их фрустрация не является виной униженного «другого», то есть, патриотизм, основанный на тако-го рода бессознательной логике, не может быть здоровым.

Фрустрация этих естественных человеческих потребностей в безопасности, сопереживании и поддержке на самом деле является результатом дисфункциональности семейных систем, укрепление духа индивидуализма и меркантильности, незащищенности и бессилия, которое люди чувствуют на работе, и насилия, возникающего в результате дискриминации и ослабления социальной защиты [там же].

Патриотизм как психологическое явление по своей сути ни хорош, ни плох, как и сама человеческая психика. Психологические потребности, лежащие в основе патриотических порывов, универсальны. Людям всегда необходимо оставаться на связи и в безопасности. Эти потребности могут удовлетворяться здоровыми или нездоровыми способами. Они могут быть искажены и использованы в аморальных интересах, либо их можно решать и удовлетворять способами, способствующими общенациональному благосостоянию.

#### *Библиографический список к главе 18*

1. Maslow A.H. (1954). *Motivation and personality* (First ed.). Harper & Row.
2. Pope Francis (2020). *Fratelli tutti*. Retrieved from <https://crc-canada.org/en/ressources/encyclal-letter-fratelli-tutti/> Accessed on 29.6.2023.
3. Terhune, Kenneth W. (1964) Nationalism among Foreign and American Students: An Exploratory Study. *Journal of Conflict Resolution*, 8, 256–270. DOI 10.1177/002200276400800304. EDN IONAVA
4. Miller, Richard W. (1997). Killing for the Homeland: Patriotism, Nationalism and Violence. *The Journal of Ethics*, Vol. 1, No. 2, pp. 165–185. EDN AJOAMJ
5. Orwell, George (1945). Notes on Nationalism. Polemic. Retrieved from [https://orwell.ru/library/essays/nationalism/english/e\\_nat](https://orwell.ru/library/essays/nationalism/english/e_nat). Accessed on 30.6.2023.
6. Tagore, Rabindranath (1917). Nationalism in India. Retrieved from <https://tagoreweb.in/Essays/nationalism-216/nationalism-in-india-2626>. Accessed on 2.7.2023.
7. Feshbach, Seymour (1990). Psychology, Human Violence and the Search for Peace: Issues in Science and Social Values. *Journal of Social Issues*. 46: 183–198.
8. Патриотизм как фактор эффективного развития российской государственности / под ред. И.В. Бочарникова. – М., 2015.
9. Suman, Saket (2021). *The Psychology of a Patriot*. Rupa Publications India. 240 pp.
10. Юревич А.В. Психологические аспекты патриотизма / А.В. Юревич // Прикладная юридическая психология, №1, 2016. – С.5–21. EDN VSELTV
11. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / П.П. Блонский; сост. и вступ. ст. М.Г. Данильченко, А.А. Никольская; под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – Т. 1. – 304 с.
12. Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М., 1993. – 431 с.
13. Кольцова В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В.А. Кольцова, В.А. Соснин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, №4. – С. 89–97.
14. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих...) (протокол №2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/6148105/> (дата обращения: 13.07.2023).
15. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский; сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика 1990. – 288 с.
16. Bader, Michael J. (2006). *The Psychology of Patriotism*. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 87, No. 8, pp. 582–584.
17. Washington, George (1796). Farewell Address. Retrieved from [https://avalon.law.yale.edu/18th\\_century/washing.asp](https://avalon.law.yale.edu/18th_century/washing.asp).

*Для заметок*

*Для заметок*

*Научное издание*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*  
Компьютерная верстка *М. С. Камчаткина*  
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 14.07.2023 г.

Дата выхода издания в свет 24.07.2023 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 13,7175. Заказ 1611. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
https://phsreda.com

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52