



Наца Рэспублікі беларуш інстытут  
Нацыянальнага рэспубліканскага інстытуту адукацыі

**Образование  
через всю жизнь**

# **Современные вопросы педагогике и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований**



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

**СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ  
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2024

УДК 37.0(063)+159.9(063)

ББК 74.0я43+88я43

C56

*Рекомендовано к публикации на основании приказа БУ ЧР ДПО  
«Чувашский республиканский институт образования»*

*№553 от 29.12.2023 г.*

**Коллектив авторов:**

*А. А. Киселев, А. И. Кугай, Г. И. Авходиев, Н. В. Зимица,  
М. Л. Кот, Ю. Н. Вяткина, Л. А. Савинкина, Д. Н. Ермаков,  
А. В. Кориунов, О. Н. Кирсанова, Е. Е. Карпов, Н. Н. Жалдак,  
Н. Г. Миронова, Н. В. Король, М. В. Носкова*

**Рецензенты:**

*Исаев Юрий Николаевич, д-р филол. наук, ректор  
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики;  
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»*

**Редакционная коллегия:**

*Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор,  
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский  
институт образования» Министерства образования Чувашской Республики;  
Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего  
кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского республиканского  
института образования Минобразования Чувашии*

**C56 Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований** : монография / А. А. Киселев, А. И. Кугай, Г. И. Авходиев [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2024. – 172 с.

**ISBN 978-5-907830-04-2**

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, 2024

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2024

ISBN 978-5-907830-04-2

DOI 10.31483/a-10568

© Издательский дом «Среда», 2024

---

## Авторский коллектив

**Киселев Александр Александрович** – канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»; профессор кафедры «Менеджмент и гуманитарные науки» ФГБОУ ВО «Ярославский филиал Финансового университета при Правительстве РФ», Россия, Ярославль, – *глава 1*.

**Кугай Александр Иванович** – д-р филос. наук, профессор Северо-Западного института управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 2*.

**Авходиев Газиз Ибрагимович** – д-р мед. наук, профессор, заведующий кафедрой судебной медицины, правоведения и биоэтики ФГБОУ ВО «Читинская государственная медицинская академия» МЗ РФ, Чита, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Зими́на Наталья Владимировна** – канд. полит. наук, доцент, доцент кафедры судебной медицины, правоведения и биоэтики ФГБОУ ВО «Читинская государственная медицинская академия» МЗ РФ, Чита, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Кот Михаил Леонидович** – канд. мед. наук, доцент кафедры судебной медицины, правоведения и биоэтики ФГБОУ ВО «Читинская государственная медицинская академия» МЗ РФ, Чита, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Вяткина Юлия Николаевна** – ассистент кафедры судебной медицины, правоведения и биоэтики ФГБОУ ВО «Читинская государственная медицинская академия» МЗ РФ, Чита, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Савинкина Лариса Александровна** – канд. геогр. наук, доцент, доцент ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», Москва, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Ермаков Дмитрий Николаевич** – почётный работник высшего профессионального образования РФ, почётный работник науки и техники РФ, д-р экон. наук, д-р полит. наук, канд. ист. наук, академик Российской академии естественных наук (РАЕН), профессор Российской академии естественных наук (РАЕН), профессор ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», Москва, Россия, *глава 4 (в соавторстве)*.

**Коршунов Алексей Владимирович** – канд. социол. наук, доцент, почётный работник сферы молодёжной политики РФ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования, советник ректора ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», Москва, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Кирсанова Ольга Николаевна** – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого» Великий Новгород, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

**Карпов Евгений Евгеньевич** – ассистент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», Великий Новгород, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

**Жалдак Николай Николаевич** – канд. филос. наук, доцент ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Россия, – *глава 6*.

**Миროнова Наталия Геннадьевна** – канд. филос. наук, доцент Института истории и государственного управления ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Уфа, Россия, – *глава 7*.

**Король Наталья Валерьевна** – магистр, старший преподаватель УО «Белорусский государственный университет», Минск, Республика Беларусь, – *глава 8*.

**Носкова Марина Владимировна** – канд. психол. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России, Екатеринбург, Россия, – *глава 9*.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	7
Foreword .....	12
Глава 1. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ НОВОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	16
Библиографический список к главе 1 .....	30
Глава 2. УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ И СВОБОДНЫМ ВРЕМЕНЕМ В ПРОЦЕССЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	32
Библиографический список к главе 2 .....	47
Глава 3. К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ БИОЭТИКИ И ОСНОВ ПРАВА В МЕДИЦИНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	49
Библиографический список к главе 3 .....	60
Глава 4. ПРЕПОДАВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТУРИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	62
Библиографический список к главе 4 .....	79
Глава 5. ПОДГОТОВКА СТУДЕНЧЕСКИХ КОМАНД К СПОРТИВНОМУ ТУРНИРУ ПО СИЛОВЫМ ВИДАМ СПОРТА «БОГАТЫРИ ЯРОСЛАВА»: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	80
Библиографический список к главе 5 .....	91
Глава 6. ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИКЕ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА КАК ОСОЗНАННОМУ МЕТОДУ ПОЗНАНИЯ .....	92
Библиографический список к главе 6 .....	112

Глава 7. КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ МОДЕЛЕЙ И ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ СИНТЕТИЧЕСКОМУ «ЗНАНИЮ».....	114
Библиографический список к главе 7 .....	129
Глава 8. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛЕЙ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА .....	131
Библиографический список к главе 8 .....	149
Глава 9. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ТРЕВОЖНОСТЬ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННЫМ ЭКЗАМЕНАМ .....	154
Библиографический список к главе 9 .....	168

## 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 **«Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований»** посвящен рассмотрению ситуации с подготовкой выпускников вузов как будущих профессионалов, научного представления изобразительной логики естественного языка как метода познания, проблемы учебной мотивации и тревожности у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам и др.

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

В первой главе монографии, посвященной анализу ситуации с подготовкой выпускников вузов как будущих профессионалов, определено, что все проводимые органами управления высшим образованием мероприятия не позволяют обеспечивать отечественную экономику необходимыми профессионалами в изменяющихся условиях мировой экономики и новых вызовов со стороны США и стран Запада. В этих условиях отечественные организации испытывают острый «кадровый голод» в молодых и креативных профессионалах, несмотря на увеличение финансовых средств на развитие высшего образования со стороны государства. Возникла необходимость кардинального изменения подходов к разработке государственной стратегии обучения студентов в отечественных вузах, так как обозначенная новая модель не предполагает кардинального развития высшего образования как высшего профессионального образования.

Актуальность исследования второй главы определяется тем, что в целом современный человек становится все более занятым,



ощущая разрыв между количеством действий, которые он хочет выполнить, и способностью выполнить их своевременно, без стресса. В процессе обучения в студенты стоят перед необходимостью перестроить свой способ использования временного ресурса, а также другие связанные с ним ресурсы, становясь, таким образом, более организованными, что оказывает влияние на результаты их деятельности. В случае академической среды для студентов, участвующих в образовательном процессе, источники стресса находятся либо на уровне контекста обучения: люди в близкой группе или отдельные преподаватели, членство в группе, конкуренция с равными, также напряженные отношения с лицами, принимающими решения, изменения на уровне системы, института, различные события в общественной жизни, или на уровне самой учебной деятельности: характер задач, их объем, сложность, наличие сроков, ограничений, условий обучения, неоправданных правил и привычек, неоднозначность ролей, их отсутствие желания их присвоения. Исследование направлено на изложение нескольких эффективных принципов действий, связанных с управлением временем, которые могут быть полезны как для учащихся, так и для педагогов.

Авторами третьей главы рассматриваются вопросы преподавания биоэтики и основ права в медицинских высших учебных заведениях, связанные с причинами формирования биоэтики, как нового направления этического учения и условия, повлиявшие на тесное взаимодействие с правом.

Стремительный рост числа деклараций и документов не только этического характера, но и нормативно-правовых актов, как законов, так и подзаконных актов, усложняют профессиональную медицинскую деятельность. Зачастую практикующим врачам сложно ориентироваться в этих постоянно меняющихся условиях, что неизбежно приводит к определённым ошибкам в трактовке и применении этих норм профессиональной деятельности.

В четвертой главе монографии изложены материалы исследовательской деятельности авторов о туризме как существенной составляющей инновационного развития нашей страны в долгосрочной

перспективе, экономически выгодной и экологически безопасной отрасли национальной экономики. Растущий спрос на внутренний туризм и трансформация сектора в период пандемии стали главным стимулом для глубокой модернизации отечественной туристической отрасли, нацеленной на долгосрочное инфраструктурное развитие с высоким инвестиционным потенциалом для абсолютно всех регионов России.

В пятой главе раскрывается инструментарий подготовки студенческой молодёжи к традиционному спортивному турниру по силовым видам спорта «Богатыри Ярослава». На основе анализа литературы представлена характеристика богатыря. Для проведения эксперимента были разработаны специальные комплексы упражнений, направленные на формирование силовых способностей участников конкурса. Сравнительный анализ результатов подготовки контрольной и экспериментальной групп свидетельствует о значительном преимуществе применения разработанного комплекса.

Автором шестой главы дано научное представление изобразительной логики естественного языка как метода познания, и обучение ей надо сделать целенаправленным и оптимизировать. Эта логика включает его логические средства и правила оперирования ими и образными моделями обозначаемого ими. Диаграммные модели делают вывод чисто формальным. Автор обосновывает возможность такой оптимизации обзором основных результатов собственного многолетнего научно-педагогического эксперимента. Авторское научное представление этой логики охватывает любые экзистенциальные квантификаторы, представленные в диаграммных словарях форм атрибутивных суждений о предметах, местах, временах, случаях, точках зрения; союзы с релевантным определением союзов логического следования в диаграммном словаре суждений о случаях; систему логических форм вопросов. Для рассуждений о свойствах предложен наиболее эффективный метод линейно-табличных диаграмм. Для поэтапного обучения этому методу и логическому мышлению с дошкольного возраста предложена система изобразительных

средств, методов, форм задач и технология профессиональной подготовки воспитателей и учителей.

В последние десятилетия специалисты в области когнитивной психологии и эпистемологии описали порядка двухсот искажений, присущих человеческому мышлению. Активно создаваемые и внедряемые в социальную, в т.ч. образовательную, практику системы на основе моделей искусственного интеллекта проявляют аналогичные человеческому мышлению характеристики, в т.ч. когнитивные дефекты. В исследовании седьмой главы анализируются некоторые когнитивные искажения, присущие, по мнению автора, моделям искусственного интеллекта, в частности большим генеративным нейросетевым моделям.

Цель работы в восьмой главе – рассмотреть понятие ролей в буллинге, на основании анализа литературных источников выделены основные роли: агрессор, жертва, свидетель, подкрепляющий поведение буллера, помощник буллера, пассивный наблюдатель, защитник жертвы, а также описаны психологические характеристики школьников, занимающих разные позиции в ситуации буллинга.

В девятой главе поднимается проблема учебной мотивации и тревожности у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам. Актуальность исследования обусловлена тем, что учебная мотивация является одним из важных факторов, влияющих на успех в подготовке к государственным экзаменам. Цель исследования – выявление взаимосвязи между учебной мотивацией и школьной тревожностью у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам. На основании результатов были выявлены связи между осознаваемыми учебными мотивами и факторами школьной тревожности. Представлены рекомендации для учителей, тьюторов по снижению тревожности и повышению учебной мотивации у обучающихся, а также техники, упражнения самопомощи при стрессах, тревоги, страхах.

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 **«Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований»**, 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 **"Modern issues of pedagogy and psychology: theoretical and methodological approaches and practical research results"** It is devoted to the consideration of the situation with the training of university graduates as future professionals, the scientific representation of the pictorial logic of natural language as a method of knowledge, the problems of educational motivation and anxiety in adolescent students during preparation for state exams, 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.

In the first chapter of the monograph dedicated to the analysis of the situation with the training of university graduates as future professionals, it is determined that all the activities carried out by higher education authorities do not allow providing the national economy with the necessary professionals in the changing conditions of the world economy and new challenges from the United States and Western countries. In these conditions, domestic organizations are experiencing an acute "personnel shortage" in young and creative professionals, despite the increase in financial resources for the development of higher education from the government. There was a need for a radical change in approaches to the development of a governmental strategy for teaching students in domestic universities, since the designated new model does not imply a radical development of higher education as a higher professional education. The relevance of the study of the second chapter is determined by the fact that, in general, modern people are becoming more and more busy, feeling a gap between the number of activities they want to perform and the ability to complete them in a timely, stress-free manner. During the process of academic learning, students face the need to rebuild their way of

using time as a resource, as well as other related resources, thus becoming more organized, which has an impact on the results of their activities. In the event of academic environment, as for students involved in the educational process, the sources of stress are either at the academical level: people in a group with close relationships, individual teachers, group membership, competition with peers. Also, tense relationships with decision makers, changes at the level of the system, institution, various events in public life. Regarding sources of stress, they can also be found at the level of the educational activity itself: the nature of tasks, their volume, complexity, deadlines, restrictions, learning conditions, unjustified rules and habits, ambiguity of functions, student's lack of desire to assign them. The study aims to outline several effective principles of action related to time management, which can be useful for both students and educators. The authors of the third chapter consider the issues of teaching bioethics and the foundations of law in medical higher educational institutions related to the causes of the formation of bioethics as a new direction of ethical teaching and the conditions that influenced close interaction with law. The rapid growth in the number of declarations and documents not only of ethical nature, but also regulatory legal acts, both laws and by-laws, complicate professional medical activities. It is often difficult for practicing doctors to navigate in these constantly changing conditions, which inevitably leads to certain errors in the interpretation and application of these standards of professional activity. The fourth chapter of the monograph presents the materials of the authors' research activities on tourism as an essential component of the innovative development of our country in the long term, an economically profitable and environmentally friendly branch of the national economy. The growing demand for domestic tourism and transformation of the industry during the pandemic have become the main incentive for a deep modernization of the domestic tourism industry aimed at long-term infrastructural development with high investment potential for all the regions of Russia. The fifth chapter reveals the toolkit for students' training for the traditional endurance sports tournament "Bogatyr of Yaroslav". The description of bogatyr is presented in the

chapter based on the analysis of the literature. To conduct the experiment, special sets of exercises were developed for building the power abilities of the participants. A comparative analysis of the results of the results of training the control and experimental groups indicates a significant advantage of the winners using the developed set of exercises.

The author of the sixth chapter gives a scientific representation of the pictorial logic of natural language as a method of cognition, and teaching it should be made purposeful and optimized. This logic includes its logical means and rules for operating with them and figurative models of what they denote. Diagrammatic models make the conclusion purely formal. The author substantiates the possibility of such optimization by reviewing the key results of his long-term scientific and pedagogical experiment. The author's scientific representation of this logic covers any existential quantifiers presented in the diagrammatic dictionaries of forms of attributive judgments about objects, places, times, cases, points of view; conjunctions with a relevant definition of logical sequence in the diagrammatic dictionary of judgments about cases; a system of logical forms of questions. For the discussion of properties, the most effective method is using linear-tabular diagrams. For step-by-step teaching of this method and logical thinking from preschool age, a system of visual means, methods, forms of tasks and technology of professional training of educators and teachers is proposed. In recent decades, experts in the field of cognitive psychology and epistemology have described about two hundred phenomena inherent in human thinking. Actively developed and implemented in social, including educational, practice, systems based on artificial intelligence models exhibit characteristics similar to human thinking, including cognitive defects. The study of the seventh chapter analyzes some cognitive challenges inherent, in the author's opinion, in artificial intelligence models, in particular, large generative neural network models. The purpose of the work in the eighth chapter is to consider the concept of distribution of roles in bullying, based on the analysis of literary sources, the main roles are: aggressor, victim, witness, who reinforces bully's behavior, bully's assistant, passive observer, defender of the victim, and the psychological characteristics of

---

schoolchildren occupying different positions in the situation of bullying. The ninth chapter raises the problem of educational motivation and anxiety of adolescent students during the preparation for state exams. The relevance of the study is attributable to the fact that educational motivation is one of the important factors influencing success in preparing for state exams. The objective of the study is to identify the relationship between educational motivation and school anxiety of adolescent students during the period of preparation for state exams. Based on the results of the study, the links between perceived educational motives and factors of school anxiety were revealed. Recommendations for teachers and tutors on reducing anxiety and increasing students' educational motivation, as well as techniques, self-care exercises for stress, anxiety, and fears are presented in this chapter.

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 **“Modern issues of pedagogy and psychology: theoretical and methodological approaches and practical research results”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.



## ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-109906

*Киселев Александр Александрович*

### **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ НОВОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация: несмотря на многочисленные проблемы в высшем образовании по подготовке востребованных отечественной экономикой профессионалов, существующие в настоящее время подходы к их решению не позволяют успешно их разрешать. Это подтверждается тем, что до сих пор нет научно разработанной государственной стратегии развития высшего образования и научно обоснованной модели перехода к новой системе высшего образования при уходе от «Болонской системы», понятной и специалистам высшего образования, и всему российскому обществу. Анализ ситуации с подготовкой выпускников вузов как будущих профессионалов позволяет считать, что все проводимые органами управления высшим образованием мероприятия не позволяют обеспечивать отечественную экономику необходимыми профессионалами в изменяющихся условиях мировой экономики и новых вызовов со стороны США и стран Запада. В этих условиях отечественные организации испытывают острый «кадровый голод» в молодых и креативных профессионалах, несмотря на увеличение финансовых средств на развитие высшего образования со стороны государства. Возникла необходимость кардинального изменения подходов к разработке государственной стратегии обучения студентов в отечественных вузах, так как обозначенная новая модель не предполагает кардинального развития высшего образования как высшего профессионального образования.*

**Ключевые слова:** высшее образование, новая модель высшего образования, отечественные вузы, проблемы высшего образования, бакалавриат, магистратура, выпускники-профессионалы, развитие высшего образования.

**Abstract:** *despite the numerous problems in higher education in preparing professionals in demand in the national economy, currently existing approaches to solving them make them impossible to be successfully resolved. This is confirmed by the fact that there is still no scientifically designed governmental strategy for the development of higher education and a scientifically grounded model of the transition to a new system of higher education when moving away from the Bologna System, understandable to both higher education specialists and the entire Russian society. The analysis of the situation with the training of university graduates as future professionals suggests that all the activities carried out by higher education authorities do not allow providing the national economy with the necessary professionals in the changing conditions of the global economy and new challenges from the United States and Western countries. In these conditions, domestic organizations are experiencing an acute 'personnel shortage' for young and creative professionals, despite the increase in financial resources for the development of higher education from the government. There is a need for a radical change in approaches to the development of a governmental strategy for teaching students in domestic universities, since the designated new model does not imply a radical development of higher education as higher professional education.*

**Keywords:** *higher education, a new model of higher education, domestic universities, problems of higher education, bachelor's degree, master's degree, graduate professionals, the development of higher education.*

В современных условиях перед Россией встали новые вызовы – обеспечить свою экономическую и политическую самостоятельность. США и его сателлиты сделали все возможное, чтобы развалить Россию, как самостоятельную и самодостаточную страну, чтобы «разобрать по кусочкам, подчинить и использовать» в своих интересах, потому что они «изживают свои собственные колониальные исторические устремления» [14].

При этом российское высшее образование, как профессиональное образование тоже «попало под удар развала» со стороны США и стран Запада [9]. И перевод российского высшего образования по «Болонскую систему» оказался одним из методов его разрушения со стороны стран Запада, хотя «подавался» как вопрос «интеграции» российского высшего образования с европейским образованием. И сегодня всем уже понятно, что российские дипломы бакалавров не имеют никакой практической значимости не только за рубежом, но и России [11, с. 5–27]. Так, например, даже по Минским соглашениям по урегулированию конфликта на Украине руководители Франции и Германии открыто сказали, что все договоренности были «липовыми», преследуя цель лучше подготовить Украину к агрессии против России [7]. К сожалению, несмотря на такую ситуацию с болонской системой в российском высшем образовании проблемную ситуацию, уже понятную всем, пока со стороны чиновников от образования срочных мер по исправлению такого положения дел в высшем образовании не принимается.

В рамках послания Федеральному собранию РФ, зачитанному президентом В.В. Путиным в феврале 2023 года, было предложено отказаться от Болонской системы. Но уже идет 2024 год, а реальных шагов по реализации этого решения просто не видно [5]. При этом был инициирован пилотный проект по подготовке новой модели высшего образования, который должны реализовать за два года шесть российских вузов. Но возникает много вопросов. Во-первых,

не понятно, почему выбраны именно эти вузы, какое конкретное задание они получили, почему нужно всего два года на эксперимент? Во-вторых, вузы, реализующие проект «новой модели высшего образования» не получили конкретных параметров для ее разработки, ориентированных на подготовку нужных экономике страны профессиональных кадров. В-третьих, формально обозначенная Министерством образования новая модель не подразумевает каких-либо изменений в высшем образовании. Просто можно считать, что уже в «привычной манере» «реформаторов» высшего образования, когда изменения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования ими делались формально, без кардинальных изменений, можно считать, что тоже самое происходит сегодня и с новой моделью высшего образования (рис. 1).

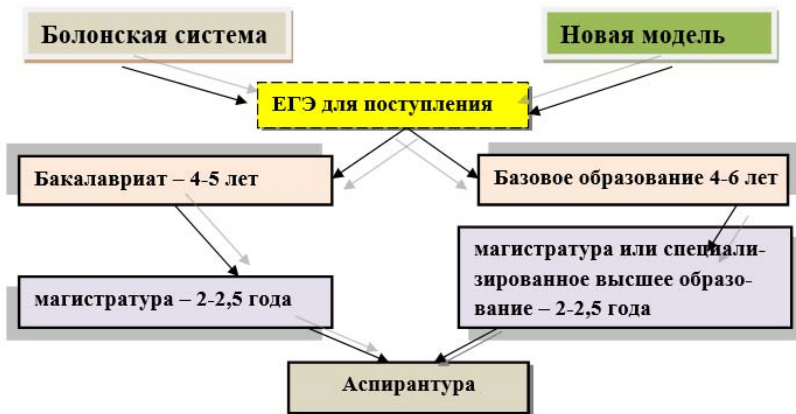


Рис. 1. «Болонская» модель и новая модель высшего образования

Это позволяет считать, что кадровый состав министерств и ведомств высшего состоит из не профессионалов высшего образования, а «нужных людей». Например, в 2020 году заместителем

министра науки и высшего образования РФ была назначена Е. Дружинина, ни дня не проработавшая на госслужбе, но обладающая титулом «Мисс ТюмГУ – 2013» [4]. А обвиненная в 2021 году за расхищение 50 млн. руб. бывшая заместитель министра просвещения М. Ракова в своей официальной биографии заявляла, что окончила престижный МГТУ им. Н.Э. Баумана, а также Алтайскую академию экономики и права, хотя реально ее выгнали из вуза за неуспеваемость [3]. Как говорится, «при таких друзьях и врагов не надо».

К сожалению, подобную ситуацию можно увидеть и в позиции руководства ряда вузов, когда в качестве приоритета деятельности вуза ими заявляются вопросы не обеспечения качества обучения студентов, как будущих профессионалов, а вопросы экономической выгоды от деятельности вузов. Так, например, приходилось слышать от отдельных руководителей вузов, что вузы – это не кузница кадров. А это отражается на отношении студентов к обучению в вузах. Так, например, различные проводимые исследования показывают, что на простой вопрос студентам отечественных вузов о том, зачем им нужно высшее образование, более 70% из них выбирают вариант о том, что просто хотят оправдать надежды родителей, бабушек и дедушек, а не получить диплом, без которого сейчас нельзя или получить важные профессиональные знания [13]. Вследствие этого в процессе учебы студенты начинают работать, как правило, не связанной с получаемым образованием, отдавая приоритет работе, а не учебе. И личная педагогическая практика подтверждает объективность этих данных. Но тогда возникает закономерный вопрос: «А для чего нужны вузы»?

Кроме того, не понятна задача магистратуры, когда в нее поступают студенты сразу после окончания вуза и, как правило, на аналогичное направление подготовке в бакалавриате. И, как показывает практика, это просто желание поступающих в магистратуру

иметь «полный» диплом, соответствовать требованиям работодателей и др. Одновременно, это уже взрослые люди, которые хотят устраивать свою жизнь и не сидеть «на шее родителей». При этом отдельные государственные вузы отказываются от бюджетных мест в магистратуру на основании их «не рентабельности», что требует от обучающихся необходимости работать, чтобы иметь возможность оплачивать свое обучение. Вследствие этого обучение в магистратуре, особенно по очной форме, проходит часто формально, так как посещаемость занятий студентами очной формы обучения в магистратуре чаще всего очень плохая по причине их одновременной работы в различных организациях, не обязательно по специальности.

Усложняет ситуацию с российским высшим образованием и новое «обострение мечты» США и Запада – использовать конфликт на Украине для развала России, а также не только все новые и новые санкции против России со стороны США и стран Запада, но и принуждение ими других стран к тому, чтобы исключить их взаимодействие с Россией и в конце концов «победить Россию на поле боя» и изолировать ее экономически. Так, к примеру, в результате иностранных санкций уходят с российских рынков немецкие, французские, английские, американские, японские марки автомобилей. Но их в такой ситуации заменяют не отечественные марки автомобилей, а китайские. Это хорошо, что люди имеют возможность приобретать автомобили. Но возникает вопрос, а где конкурентные с иностранными моделями отечественные автомобили? Конечно, небольшое количество автомобилей в России все же выпускается, но в упрощенном варианте, когда исчезают системы безопасности и многие опции в силу отсутствия импортных комплектующих. Получается, что у нас даже отечественные автомобили выпускаются только по названиям моделей, где основные

комплектующие придуманы и сделаны иностранными специалистами и разработчиками [1].

Это еще раз убеждает в том, что полагаться, в первую очередь, в развитии отечественной экономики нужно на своих профессионалов, которых должны выпускать отечественные вузы. А вузы сегодня не решают эту задачу. Так, к примеру, на форуме «Инженеры будущего» в сентябре 2022 года прозвучала информация о текущем дефиците специалистов с высшим образованием в сфере оборонно-промышленного комплекса – 120 тысяч человек. И это в благополучной с точки зрения зарплаток отрасли. При этом выпускники технических вузов, как отметил управляющий компании «Полюс Алдан», «предпочитают оставаться в крупных городах и работать там кем угодно, хоть официантами, лишь бы не ехать в Сибирь и на Дальний Восток, где сконцентрировано большинство месторождений» [6]. А это и есть на сегодняшний день реальная ситуация с кадрами.

Таким образом, можно считать, что сегодня стало очевидным, что мы должны самостоятельно обеспечивать себя всеми необходимыми для социально-экономического прогресса технологиями и внедрять наилучшие из них на производствах, локализованных внутри страны. Но такая парадигма развития невозможна без изменений в системе высшего образования, поскольку её нынешние стандарты, навязанные нам 20 лет назад иностранными «партнерами» и отечественными либералами, ориентированными на западные «ценности», совершенно не соответствуют потребностям России [12]. Но, как представляется, в органах управления высшим образованием нет четкого понимания, какие конкретно преобразования нужно произвести в высшем образовании, чтобы качество подготовки выпускников отечественных университетов существенно возросло и соответствовало потребностям отечественной экономики.

Все это говорит о том, что в отечественном высшем образовании сегодня существуют системные проблемы, которые требуют своего решения не только на уровне самих вузов, но и на государственном уровне.

Во-первых, большая проблема сегодня связана с органами управления высшим образованием, которые не могут сформировать четкого понимания того, каким должно быть высшее образование и кого должны готовить вузы, учитывая потребности отечественной экономики. К сожалению, нет четкой государственной политики в сфере развития высшего образования. А та ситуация, которая сегодня существует с разработкой модели высшего образования, показывает беспомощность органов управления высшим образованием решать государственные проблемы с кадрами. И это видят и педагоги вузов, и студенты и все общество в целом. Следовательно, необходимо на государственном уровне выработать реальную стратегию развития высшего образования на основе конкретного анализа проблем в кадрах отечественной экономики. Для этого необходимо создать при Министерстве науки и высшего образования РФ независимую комиссию, подчиняющуюся Правительству РФ, которая могла бы профессионально ставить задачи органам управления высшим образованием задачи по подготовке специалистов в вузах с учетом потребностей изменяющихся потребностей экономики.

Во-вторых, необходимо вернуть высшему отечественному образованию статус профессионального образования. Для этого нужно согласовать профессиональные стандарты и образовательные стандарты по соответствующим отраслям экономики, чтобы целенаправленно обеспечивать отечественную экономику нужными кадрами, которых должны будут готовить вузы. При этом, обеспечивая практическую направленность высшего образования, необходимо продумать вопрос о том, чтобы привлекать для работы



в вузах практиков, имеющих опыт работы на производстве. Сегодня просто хотят привлекать на условиях совместительства преподавателями специалистов организаций. Но сегодня эта схема не работает, так как для этого должна быть заинтересованность организаций, которая должна иметь определенную законодательную базу.

В-третьих, та форма обучения студентов в магистратуре, которая существует и которая предлагается, как показывает практика, не работает. Нужно продумать вопрос о том, по каким направлениям и когда нужна будет нужна магистратура. Нужно четко понимать, что выпускнику первой ступени высшего образования, пока еще бакалавриата, нужно вначале получить опыт работы по специальности, к примеру, не менее 5 лет, и только тогда получать право на обучение в магистратуре, планируя свою карьеру. Для этого, по нашему мнению, нужно продумать всего три направленности магистратуры: научная, если человек решает продолжать свою деятельность по специальности в науке; педагогическую, если сотрудник решает перейти на преподавательскую работу по своей специализации или управленческую, когда планируется продвижение сотрудника по карьерной лестнице и назначения на управленческие должности по своей специальности [8]. В таких условиях и сами обучаемые и организации одновременно будут предъявлять необходимые требования к профессиональной подготовке обучаемых, а обучаемые будут заинтересованы в своем качественном обучении. И именно тогда повысится квалификация выпускников наших вузов, не будет «уходить в песок» их потенциал и они будут востребованы отечественными организациями (рис. 2).

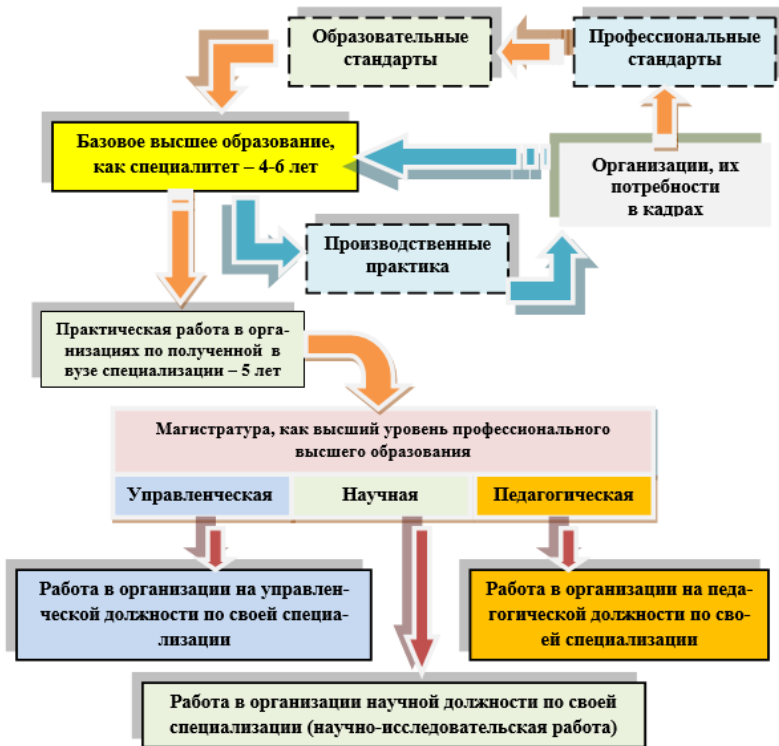


Рис. 2. Перспективная модель высшего образования (вариант)

В-четвертых, необходимо в законодательном порядке обеспечить возможность преподавателям-практикам не терять свою квалификацию, проходя необходимую реальную практику в организациях, а тем педагогам, которые ее не имеют, получать опыт работы по направленности своего диплома.

В-пятых, сегодня сами студенты вынуждены искать места для прохождения своей производственной практики, часто решая вопросы своего профессионального становления через родителей,

там, где они подрабатывают и другое, что не дает результативности таких производственных практик для получения обучаемыми необходимых им практических навыков по выбранной специальности. К сожалению, нередко ситуация, когда в вузах эта работа чаще всего «сброшена» на заведующих выпускающих кафедр, которые вынуждены «договариваться» с удобными им организациями по заключению таких договоров. А в условиях современных информационных технологий уже сам студент должен на сайте вуза выбрать место прохождения практики, а вуз должен обеспечить им такой выбор, учитывая направленность подготовки студентов и заключив договоры с организациями на прохождение практик студентами по нужной направленности обучения. В данных условиях студенту остается только на сайте вуза выбрать место производственной практики из предлагаемого списка, а не бегать самостоятельно по организациям, стремясь заключить с ними договор на практику.

В-шестых, необходимо иметь единые образовательные программы для вузов по направлениям подготовки, как единый стандарт. Сегодня в этом вопросе много неразберихи, так как существующие Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), по сути, не являются такими [10]. В данном случае получается, что сегодня каждый вуз готовит студентов по одинаковым направлениям подготовки по разным учебным планам, так как формирует их на свое усмотрение. При этом обозначенные в ФГОС ВО компетенции, которые нужно формировать являются фикцией, не несущими конкретного содержательного наполнения. Вследствие этого в вузах они произвольно расписываются в учебных планах и рабочих программах по различным учебным дисциплинам по усмотрению самих вузов. В данном случае получается, что они вообще не учитываются в подготовке студентов, так как достаточно расплывчато сформулированы

и, соответственно, не обеспечены критериями оценки их сформированности у обучаемых. В результате, к примеру, по семейным обстоятельствам студент третьего курса вуза не сможет перевестись в другой вуз на то же направление подготовки, так как учебные планы в них могут очень сильно различаться. Таким образом, существующие сегодня ФГОС ВО вузам не нужны, как стандарты и носят лишь формальный характер, не способствуя обеспечению требуемого сегодня уровня подготовки выпускников вузов. Необходим новый, государственный подход к их формированию, чего хочет Президент РФ В.В. Путин. Он еще в 2018 году на съезде Российского союза ректоров отмечал, что «многие вузы и в столичных городах, и в регионах зачастую не демонстрируют способности решать серьезные задачи. Не готовы к обновлению в соответствии с теми глобальными изменениями, которые происходят в науке и технологиях, во всех сферах жизни. Попытки изменить ситуацию часто сводятся к благим пожеланиям, написанию очередных, и, прямо скажем, достаточно умозрительных, оторванных от реальности программ» [2].

В-седьмых, государственные вузы «перешли» на коммерческие подходы в реализации образовательных программ, рассматривая рентабельность в качестве главного показателя обучения студентов. В результате этого планируют набирать больше студентов на «полноплатные» места, сокращая, в первую очередь, по заочной форме обучения бюджетные места. А это часто не дает возможность талантливым молодым людям поступать в вузы, особенно в магистратуру в связи с материальными трудностями. Вследствие этого нужно поступление в магистратуру осуществлять в большей мере по рекомендациям организаций и с учетом возможностей поступающих успешно овладеть соответствующей программой магистратуры, выявляемую в ходе вступительных испытаний. При этом

магистратуру нужно делать только в государственных вузах и только бюджетной с учетом запросов организаций.

Кроме того, администрации вузов часто стали практиковать увеличение учебной нагрузки всего педагогического состава по максимальной разрешенной нагрузке в 900 часов без снижения объема нагрузки на выполняемую ими научную и методическую работы. Например, в одном из вузов была установлена одинаковая учебная нагрузка на ассистентов, старших преподавателей и доцентов по 900 часов, не учитывая разницу в объеме выполняемой ими научной работы и не снизив для них нагрузку по научной работе. Но формально дифференциация нагрузки в вузе реализована, так как для заведующих кафедр, как выпускающих кафедр, так и не выпускающих кафедр, имеющих различный объем выполняемой работы и профессоров учебная нагрузка была установлена в 860 часов при прежних объемах других видов выполняемых ими работ.

Одновременно в целях экономии денежных средств в вузах стали сокращать педагогический состав вузов за счет замены занятий с преподавателем на электронные курсы, когда вместо живого общения с преподавателем студенты смотрят запись какого-либо занятия. Но можно ли научить будущего врача делать операции, будущего летчика управлять самолетом и так далее, просто показывая ему фильм-лекцию и многое другое. Ведь, к примеру, когда появились книги, человечество не отказалось от учителей, чтобы люди просто учились, читая эти книги. При этом книги могут дать намного больше материала для осмысления, чем интернет-лекция.

К сожалению, такая «коммерциализация» высшего образования приводит к тому, что снижается эффективность от проводимых со студентами занятий, а вузы начинают терять профессиональные кадры.

Вследствие этого должны быть установлены на законодательном уровне конкретный объем учебной нагрузки на различные

категории педагогического состава и определенные ограничения на использование электронные курсы. А то вузы превратятся постепенно в интернет-вузы, а соответственно и выпускники будут «интернет-специалистами» в плохом понимании этого слова по отношению к характеристике их как профессионалов.

Таким образом, нужно отметить, что очень много сегодня говорится о необходимости развитии российского высшего уровня на различных уровнях государственного управления, в вузах, в педагогическом сообществе, в целом в обществе, в средствах массовой информации. Однако анализ ситуации показывает, что, не смотря на постоянное увеличение государственного финансирования высшего образования, проблемы в нем не решаются должным образом. К сожалению, мы все находимся в ожидании новой и эффективной модели высшего образования, понимая, что наши ожидания, скорее всего, не сбудутся. Однако мы теряем время, продолжая «развивать» уже официально признанной не эффективной иностранной системы «бакалавриат-магистратура», от которой официально вроде бы уже отказались. При этом в условиях дефицита молодых профессиональных кадров в отечественных организациях вузы продолжают «клепать» не нужных им бакалавров. И это не государственный подход, так как все мы знаем постулат, что «кадры решают все». А именно от вузов в настоящее время зависит то, в состоянии ли они будут своевременно обеспечить поступательное развитие российской экономики в условиях негативных вызовов мировой экономики и санкционного давления «недружественных стран», обеспечивая подготовку востребованных отечественными организациями профессионалов, какой в целом будет отечественная экономика в дальнейшем.

**Библиографический список к главе 1**

1. В России будут выпускать упрощенные автомобили: что это значит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.autonews.ru/news/624c5c439a7947722fe011a9?from=co> ру (дата обращения: 22.01.2024).

2. В Санкт-Петербурге Владимир Путин принял участие в работе съезда Российского союза ректоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.msu.ru/press/smiaboutmsu/v-sankt-peterburge-vladimir-putin-prinyal-uchastie-v-rabote-sezda-rossijskogo-soyuza-rektorov.html?sphrase\\_id=4459184](https://www.msu.ru/press/smiaboutmsu/v-sankt-peterburge-vladimir-putin-prinyal-uchastie-v-rabote-sezda-rossijskogo-soyuza-rektorov.html?sphrase_id=4459184) (дата обращения: 22.01.2024).

3. Вылетела не только из Бауманки. Стали известны новые факты об образовании Марии Раковой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/YaSqDdyVozuoAcAM> (дата обращения: 22.01.2024).

4. Заместителем министра науки и высшего образования Российской Федерации назначена Елена Дружинина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fishki.net/mix/3293883-zamestitelem-ministra-nauki-i-vysshego-obrazovanija-rossijskoj-federacii-naznach.html> (дата обращения: 22.01.2024).

5. Изображение деловой активности в российском Минобре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://versia.ru/konec-otmeny-bolonskoj-sistemy> (дата обращения: 22.01.2024).

6. Инженеров много, но они в дефиците. В чём дело? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://forpost-sz.ru/geo/nedra/2022-09-14/inzhenerov-mnogo-no-oni-v-deficite-v-chyom-delo> (дата обращения: 22.01.2024).

7. Меркель: Да, мы обманули Путина с Минскими соглашениями, чтобы выиграть время [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eadaily.com/ru/news/2022/12/08/merkel-da-my-obmanuli-putina-s-minskimi-soglasheniyami-chtoby-vyigrat-vremya> (дата обращения: 22.01.2024).

8. Киселев А.А. Новая модель высшего образования в России проблемы и перспективы ее развития / А.А. Киселев // Вопросы образования и психологии в высшей школе: монография / В.А. Спивак, А.А. Киселев, Т.Ф. Ушева [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 29–40.

9. Киселев А.А. Современные проблемы развития высшего образования как практико-ориентированного профессионального образования / А.А. Киселев // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография (Чебоксары, март 2022 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 8–19.

10. Киселев А.А. Формирование новых стандартов высшего образования как профессионального образования – важнейший фактор обеспечения экономической и технологической независимости России / А.А. Киселев // Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография (Чебоксары, август 2022 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 22–31.

11. Киселев А.А. Формирование современных профессионалов в отечественных вузах: от теории к практике / А.А. Киселев // Модернизация современного образования: опыт и тенденции: монография / Г.В. Акименко [и др.]. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. – 213 с. EDN GLDDBZ

12. Куда приведёт Россию реформа высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://forpost-sz.ru/a/2023-09-27/kuda-privedyot-rossiyu-reforma-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 22.01.2024).

13. Почему высшее образование в России – плохое? Несколько аргументов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/XM7nlFsSHwCuM-3b> (дата обращения: 22.01.2024).

14. Смерть России: раскрыт чудовищный план Запада по расколу и уменьшению РФ в пять раз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27467.5/4723957/> (дата обращения: 22.01.2024).



## ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-109674

*Кугай Александр Иванович*

### **УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ И СВОБОДНЫМ ВРЕМЕНЕМ В ПРОЦЕССЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* в главе представлены различные способы эффективного управления временем в академическом обучении, имея в качестве предпосылки, что это абстрактный ресурс, им трудно управлять, но оно оказывает существенное влияние на студенческую жизнь. В целом современный человек становится все более занятым, ощущая разрыв между количеством действий, которые он хочет выполнить, и способностью выполнить их своевременно, без стресса. В процессе обучения в студенты стоят перед необходимостью перестроить свой способ использования временного ресурса, а также другие связанные с ним ресурсы, становясь, таким образом, более организованными, что оказывает влияние на результатах их деятельности. В случае академической среды для студентов, участвующих в образовательном процессе, источники стресса находятся либо на уровне контекста обучения: люди в близкой группе или отдельные преподаватели, членство в группе, конкуренция с равными, также напряженные отношения с лицами, принимающими решения, изменения на уровне системы, института, различные события в общественной жизни, или на уровне самой учебной деятельности: характер задач, их объем, сложность, наличие сроков, ограничений, условий обучения, неоправданных правил и привычек, неоднозначность ролей, их отсутствие желания их присвоения. Исследование направлено на изложение нескольких эффективных принципов действий, связанных с управлением временем, которые могут быть полезны как для учащихся, так и для педагогов.

---

**Ключевые слова:** время, студенты, управление, обучение, эффективность.

**Abstract:** this chapter presents various ways to effectively manage time in the process of academic learning, given as a premise that it is an abstract resource, which is difficult to manage, although it has a significant impact on student life. In general, a modern person is becoming increasingly busy, feeling a gap between the number of activities he wants to complete and the ability to complete them in a timely, stress-free manner. During the process of academic learning, students face the need to rebuild their way of using time as a resource, as well as other resources associated with it, thus becoming more organized, which has an impact on the results of their activities. In the event of academic environment, as for students participating in the educational process, sources of stress are either at the academical level: people in a group with close relationships, individual teachers, group membership, competition with peers. Also, tense relationships with decision makers, who makes amendments at the level of the system, institution, various events in public life. Regarding sources of stress, they can also be found at the level of the educational activity itself: the nature of tasks, their volume, complexity, deadlines, restrictions, learning conditions, unjustified rules and habits, ambiguity of functions, student's lack of desire to assign them. The study aims to outline several effective principles of action related to time management that could be useful for both students and educators.

**Keywords:** time, students, management, education, efficiency.

*Обучение студентов.*

Академическое обучение [1] расширяет и продолжает школьное обучение, являясь новым процессом приобретения знаний, навыков и умений в результате интернализации внешнего опыта.

Этапы процесса обучения включают: А) подготовку к обучению; Б) получение и запись материала на фоне рефлексивного восприятия; С) понимание и обобщение через формирование понятий и принципов; D) закрепление в памяти, удержание во времени и сохранение информации; Е) обновление путем воспроизводства и передача изученных элементов.

Специфика обучения студентов обусловлена развитием мотивации, готовности учиться самостоятельно и контролировать собственную учебную деятельность, начиная с постановки целей и задач. Но эта тенденция приобретать автономию не исключает интерактивного обучения, овладения лучшим опытом интегративного и совместного развития [1].

В результате мы обнаруживаем, что учащимся удастся повысить эффективность обучения, если они применяют Программу обучения самоконтролю. В такой программе практикуются: а) Разработка индивидуального плана обучения: определение этапов обучения, целей и приоритетов, определение временных, пространственных, материальных ресурсов; б) применение индивидуального плана обучения; в) капитализация обучения под руководством учителя, сотрудничество с другими учениками, создание актуальных заметок, концентрация внимания на уроке, сопереживание учителям и коллегам; г) использование неформального и неофициального контекста в обучении; д) извлечение выгоды из прошлого опыта; е) понимание препятствий на пути обучения и принятие мер по их преодолению, выявление людей, которые могут оказать поддержку в обучении и получении советов; ж) создание климата, который поощряет обучение и самомотивацию к обучению; з) определение степени сложности преподаваемого материала; и) синтез, отбор учебного материала; к) организация учебного материала, определение и правильное использование ключевых понятий; л) установление связей между теорией и практикой, решение

практических задач; м) концентрация, поддержание внимания во время обучения, дозирование усилий в процессе обучения; н) соблюдение установленных сроков; о) самоконтроль, знание качеств и дефектов учебной деятельности; п) обучение (интеллектуальное, мотивационное, эмоциональное, установочное) к сдаче экзаменов, что предполагает снижение тревожности, самоощущение, эмоциональный самоконтроль; р) Оценка эффективности и результативности плана обучения и определение приоритетных направлений по его улучшению.

### *Компетенции для эффективной самоорганизации.*

Компетенция определяется как способность мобилизовать, то есть выявить, объединить и активировать совокупность знаний, умений, отношения, для решения семьи проблемных ситуаций [14].

Обучение студентов приобретает качество самоорганизации благодаря тому, что в процессе обучения, учащиеся сами устанавливают свои цели, содержание, способы и оценку обучения. Самоорганизованное обучение возлагает на учащегося ответственность за использование ресурсов обучения, детализацию действий, ситуаций, операций, задач. Оно следует за планированием обучения и продолжается через самоуправление и саморегуляцию обучения.

Самоорганизованные учащиеся обладают способностью реалистично определять доступные ресурсы, определять свои собственные цели обучения в отношении этих ресурсов, независимо от того, процесс осуществляется естественным путем или организуется институтами [15].

Согласно Ноулзу [12], самоорганизация обучения является синонимом индивидуального управления в сфере учебных проектов; Кэнди [6] показывает, что термин обозначает стремление обучающегося использовать появившиеся возможности без

институциональных поддержек, контроль со стороны учащегося и личную автономию.

В академическом обучении важную роль играет саморегулирование. Саморегулируемое обучение происходит у тех студентов, которые являются активными участниками с поведенческой, мотивационной и метакогнитивной точек зрения на процесс обучения [21]. Процесс саморегуляции предполагает восприятие личной компетентности и работоспособности, настойчивость в определении того, что мешает корректировке усилий в поиск иных вариантов. Саморегулирование, согласно Неговану, можно осуществить путем: предвидения последствий; структурирования целей; переключения внимания на другие занятия; повышения эффективности, включающей в себя автономную постановку целей, самооценку выступлений и самосовершенствование ответов [16, с. 66–67]. В основе этого лежит способность ставить реалистичные цели, выбирать, модифицировать, реализовывать стратегии и тактики действия.

Таким образом, саморегуляция требует самоконтроля, самооценки и самосовершенствования. Самоконтроль заключается в знании уровня понимания информации и в предоставлении решений для улучшения, а самоусиление усваивается через осознание взаимосвязи между усилиями и успехом в достижении реалистичных целей.

Заслуживает внимания циклическая модель Циммермана, включающая в себя: подготовительный этап (с планированием целей, восприятие личной эффективности и ожидаемых выводов), фазу результативности (с применением стратегии самообучения, организацию среды, тайм-менеджмент), этап саморефлексии (стратегии самооценки, в особенности оценки уровня собственной удовлетворенности) [21].

При анализе способностей к обучению будем учитывать различия между младшими школьниками и взрослыми студентами. Жизненный и профессиональный опыт взрослого более обширен, разнообразен, организован по-другому, и этот аспект дает ему преимущество в обучении.

*Управление учебным и свободным временем для студентов.*

Учебная компетентность учащихся является результатом капитализации аспектов, участвующих в управлении собственным обучением: регулирование планирования, особенно правильная, точная постановка целей; распределение времени; рационализация в принятии решений, организация учебной деятельности, самооценка по внешним данным.

*Образовательные ресурсы.*

Все учебные ресурсы, как взаимодействие между преподаванием и оценкой обучения, становятся ресурсами, которые могут быть использованы учащимися. В качестве внутренних ресурсов психические процессы и явления (восприятие, представление, мышление, язык, память, воображение, навыки, креативность, мотивация, внимание, воля) или компоненты личности (темперамент, характер, склонности) вмешиваться и поддерживать этапы обучения, особенно понимание и передачу. Помимо внутренних ресурсов, учащиеся используют и внешние ресурсы.

Самые важные – человеческие ресурсы: учителя, коллеги, родители, другие человеческие факторы, существующие в институционализированной, академической среде, окружающей среды или за ее пределами. Взаимодействие помогает извлечь выгоду из способностей к обучению, поддерживать активное и интерактивное обучение и, прежде всего, влиять на мотивацию и поддержание усилий к обучению.

Материальные ресурсы. Под этим мы понимаем существующие мощности (адекватные помещения, температура, освещение,

вентиляция, источники информации, бытовая техника, расходные материалы и т. д.), которые должны обеспечивать условия обучения или климат, благоприятный для обучения, как эргономические требования;

Информационные и контентные ресурсы, связанные с характеристиками материала.

Обучающие ресурсы (образовательные средства), которые будут методически интегрированы в поддержании обучения.

Ресурс времени. Установление определенных сроков, отбор, балансирование, распределение времени, создание условий для участия посредством взаимозависимости со своими учителями, другими коллегами или другими людьми, с которыми они тесно взаимодействуют.

*Время – абстрактный ресурс.*

С экономической точки зрения время считается драгоценным, претенциозным, необратимый, скоропортящийся, неэластичный, безличный ресурс [9] В области эргономики обучения, показателями к эффективному использованию обучения времени относятся: соответствие индивидуальному биоритму и суточной кривой интеллектуального развития; глобальный анализ изучаемого материала, выполнение приоритетных задач, реализация стратегии предотвращения перегрузки путем своевременного запуска задач (рекомендуемые действия, обычно и время от времени выполняемые учителями и учащимися), планирование определенных учебных занятий, соответствующих времени, с учетом собственных усилий, предварительное понимание содержания, интеграция вновь изученных элементов в известных контекстах и диверсификация способов релаксации. Последнее действие чаще всего используется, учитывая его естественный характер.

Трудности в планировании времени студенты преодолевают путем реалистичного планирования деятельности в течение недели, посредством выполнения учебной программы.

*Аргументы тайм-менеджмента.*

Основа тайм-менеджмента: снижение стресса. Плохое управление временем тесно связано с возникновением усталости и стресса. Соответственно, обучение управлению учебным временем включает в себя иерархию, выбор между важными и менее важными действиями, чтобы поддерживать баланс между потенциалом обучения и результатами обучения. Стресс проявляется как дисбаланс человеческого организма, вызванный его неспособностью справиться с предъявляемыми к нему требованиями. Он может быть функциональным, и в этом случае он имеет мотивирующую роль, проявляющаяся кратковременно и дисфункциональным в ситуации, когда она дезорганизует деятельность, проявляясь в долгосрочной перспективе.

Субъективная природа стресса определяется тем, что стресс представляет собой сложное психосоциальное явление, возникающее в результате конфронтации человека с требованиями, задачами, ситуации, которые воспринимаются как трудные, болезненные или имеющие большое значение для человека [5] Реакция на стресс у каждого – индивидуальна.

С психологической точки зрения стресс – это особые отношения между человеком и средой, в которой человек оценивает окружающую среду как предъявляющую требования, которые идут выходят за рамки их собственных ресурсов и угрожают их благополучию. Эта оценка вызывает стратегии копирования: когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на получение обратной связи [13].

Источниками стресса являются: а) на уровне контекста обучения – люди в тесной группе или отдельные педагоги; членство в



нескольких группах; конкуренция с равными; напряженные отношения с лицами, принимающими решения; б) изменения, происходящие на уровне системы, института, различных событий общественной жизни; в) на уровне обучения – сама деятельность, характер задач, объем, сложность, наличие сроков, ограниченность, скопление задач (временной кризис), недостаточность условий обучения, неоправданные правила и привычки, неоднозначность ролей и т. д.

Последствия стресса проявляются: в ухудшении здоровья, увеличении потребления кофе, сладостей, чрезмерным курением, перееданием или снижением аппетита, бессонницей, чувством страха, проявлением тенденции к изоляции, чувства вины, неспособностью принимать решения, концентрироваться, появлением тревожности, апатии, нервного угнетения, агрессии или раздражительности. Решения в таких случаях приходят из самопознания и правильного восприятия действительности, вытекают в результате прояснения и определения основных ценностей, уточнения будущих проектов, организации и мониторинга собственной деятельности, выражая напористую позицию, используя методы физической релаксации, психический контроль. Управление стрессом начинается с осознания источников стресса и реакции, которая показывает его присутствие.

Цель тайм-менеджмента: получение результата или устранение непроизводительной причины. Управление временем студентами помогает им установить и разделить академические задачи от задач повседневной жизни. Они достигают своих целей и таким образом преодолевают препятствия. Более того, оно образует систему рационального, дисциплинированного поведения, умение действовать успешно и вовремя, использовать возможности, использовать самоконтроль, чтобы обрести чувство удовлетворения, оценить прогресс и, наконец, но не менее важно – поддерживать прекрасные

отношения в академических кругах, семье и обществе. Эффективность, понимаемая также как производительность или продуктивность, обозначает результаты, полученные студентом в оптимальное время и при нормальных условиях деятельности. Об эффективности и рациональности деятельности студента можно судить путем расчета индекса продуктивности обучения как соотношения динамики результатов и динамики усилий, а также затраченного времени на обучение.

Выявление непродуктивности в вопросах тайм-менеджмента – есть метакогнитивный процесс. Я. Чергит считал метапознание является монитором сознательного прогресса [7], а Б. Ноэль обратил внимание на необходимость реализации реалистического метапознания, предложив метакогнитивный оптимум, при котором исключается ошибка занижения или завышения оценки [17] Д. Шунк (1991) выявил прямую связь между метапознанием и саморегуляцией, последняя состоит из: самонаблюдения, самооценки, саморекции<sup>1</sup>.

Более того, знания и, прежде всего, самоконтроль и поведенческая саморегуляция необходимы, поскольку подчиняются действию некоторых законов, принципов и правил, существующих в обучении. Пошаговое обучение более эффективно, чем объединенное обучение, длинные перерывы полезны для изучения сложного материала, поэтому в начале рекомендуются более короткие перерывы и после всё дольше; в начале обучения урожайность увеличивается, а затем постепенно снижается; время обучения увеличивается в большей степени, чем объем материала.

Риски или непродуктивность обучения тайм-менеджменту заключаются: в непоследовательности – частной смены концепции и предложении новых направлений; переключения с одной задачи на

---

<sup>1</sup> Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, (26), 207–231.

другую; инициации нескольких проектов одновременно, являющимися неполными на разных стадиях; импульсивные действия, не принимающие во внимание последствия; выполнении новых задач, прежде чем завершить старые; неудачных попытках делать много дел одновременно, неудобство многозадачности; отсутствие планирования; забота о большом количестве документации и для учета/мониторинга; отсрочка действий под предлогом необходимости получения информации; потеря времени при неоправданном анализе данных; слишком подробный подход, не учитывающий безотлагательность ситуации; в неэффективном участии в общественной жизни и выяснении мнений; преувеличенной озабоченностью по поводу собственного социального имиджа; отказе от ответственности; некритическом принятии нового; взятии на себя слишком много задач, основываясь на преувеличенном оптимизме; чрезмерном внимании к людям в ущерб целям; в негативных аффективных состояниях – избегании неприятных тем и действий, депрессии, потому что ожидания не оправдались, чрезмерной усталости, когда ученик выполняет множество задач, желая получить контроль; не обращаясь за помощью; недифференцированности задач по критериям срочности и важности.

Выше мы показали, что причины плохого времени управление или ограничения в этом отношении являются внутренними, но они также являются внешними: нежелательные посетители, неожиданные телефонные звонки или перерывы, происходящие по разным причинам. каналы связи, бесполезная переписка, целевое ожидание, непродуктивные встречи, наличие определенного кризиса или ненужных требований, отсутствие структуры/организации преподавателем, технические проблемы, которые не могут быть решены.

Принцип Парето, теоретизированный Джураном [11, с 31], показывает, что не вся работа качественная, а только 20% ее. Эффективность обучения означает выявление тех основных факторов,

которые обеспечивают большую часть результатов и устранение 80% неэффективной деятельности. Ранее было показано, что психологи рекомендуют студентам выполнять метакогнитивную и интроспективную деятельность, их собственная регистрация возможна с помощью дневников, рабочих листов или поведенческих графиков.

*Методы управления используемым временем.*

Эффективность можно понимать, как взаимосвязь между результативностью и полезностью осуществляемой деятельности. По мнению Уоткинса, Карнелла, Лоджа, Вагнер, Уолли [20], тот, кто эффективно учится, осуществляет планирование, мониторинг и рефлекссию действий по этой деятельности.

Люди, обладающие чувством собственной эффективности, решают трудные задачи как можно лучше, ставят сложные цели, пересматривать свое поведение в случае неудачи. На уровне целей учащихся, на их достижения влияют их специфичность и уровень сложности. Тайм-менеджмент показывает, что учащемуся желательно начинать с более легких занятий, после этого переходить к самому сложному, избегать планирование учебных марафонов; разработать учебную программу, а затем сообщить о ней другим, отказываясь от любых искушений и отвлечений; контролировать свое использование времени, использовать паузы, проявляя умения объединять действия.

Учащиеся также могут следовать некоторым принципам, вытекающим из объяснений и законов, регулирующих обучение: 1) использование естественного светового дня/периодов, обучение в первой части дня, а согласно индивидуальному биоритму; 2) глобальный анализ материала; 3) определение задач согласно приоритетам; 4) запуск долгосрочных задач раньше срока; 5) реалистичный подход при планировании мероприятий, особенно если они вряд ли будут выполнены в течение недели; 6) планирование на

длительные периоды времени (обычно за 50 минутами обучения должна следовать 10-минутная пауза, более короткие периоды можно использовать для составления листов, обработки, организации информации; 7) разработка повестки дня на каждый учебный период; 8) попытки выразить своими словами прочитанное, изучая до тех пор, пока не будет воспроизведено выученное содержание, прежде чем подчеркнуть или написать; 9) использование определенных способов диверсификации и расслабления, определение специального места, где может проходить обучение, связывание изученного материала с предыдущим жизненным опытом и профессиональной деятельностью.

Простая матрица планирования времени предполагает размещение мероприятий по критериям срочности и важности [8]. Есть мероприятия, которые необходимо решить в следующем порядке: срочные и важные (например, срочные ситуации); важно, но не срочно (например: развитие отношений, планирование/признание возможности); срочные, но не важные (например: перерывы, встречи, телефонные звонки, совместная деятельность); ни срочные, ни важные (например, рутинные дела).

Учитывая распределение мероприятий и их подход в соответствии с вышеперечисленными критериями, упомянутый автор считал, что эффективное управление означает «приоритет приоритетам» [8. с. 134]. Планирование и использование учебного времени учащимися осуществляется в период академического семестра, более интенсивно, – в экзаменационную сессию; разнообразно: соблюдая график обучения; помещая момент обучения либо в утром, или вечером, затем устанавливая график других занятий; распространяя учебный материал по количеству и критерию сложности (количество страниц в день), адаптации сроков к темпу обучения; построение программы во избежание перегрузки; использование повестки дня, календаря; отчетность о других дневных

мероприятиях; установление определенных этапов, коррелируя со спецификой учебного материала; строгое следование самостоятельно предложенной программе; расстановка приоритетов во время экзаменационной сессии, использование моментов максимальной готовности или восприимчивости к обучению; ритмичное ежедневное распределение времени для обучения.

Студенты могут адаптировать некоторые инструменты тайм-менеджмента: цели, матрицы или электронные таблицы, SWOT-анализ, интеллект-карты, оценочные листы, программное обеспечение.

#### *Обучение в свободное время.*

Какое свободное время у студентов? Ежедневный бюджет времени студента включает несколько категорий деятельности: личный уход, еда, путешествия, уроки, самостоятельное обучение или учёба, иногда работа, внеклассные занятия, индивидуальная и коллективная деятельность (спорт, искусство, волонтерство, работа в проектах, объединениях), просмотры театральных спектаклей, фильмов, телепрограмм, использование Интернета и других каналов связи, бытовая деятельность, отдых и развлекательные мероприятия, сон [2–4].

В свободное время не может быть и речи о создании новой организационной структуры. Программа не только рабочего времени или обучения, но и самоорганизующихся действий и мероприятий, в которых студент может участвовать с удовольствием, в зависимости от интересов и навыками, которыми он/она обладает в определенных областях социальной, художественной и культурной жизни.

Участие в досуговых мероприятиях варьируется в зависимости от образа жизни и характеристики личности, а подкатегории действий или модальностей очень разнообразны, в зависимости от пола, расы, различий в экономическом уровне и т. д., при этом очевидно предпочтение того или иного человека действиям с

развлекательным характером [10]. Те же авторы показали, что использование время досуга приобретает значение в определенные возрастные периоды. Помимо личных выгод, получаемых людьми от участия в досуговой деятельности с социальной точки зрения, выгоды заключаются в том, что соответствующее лицо вносит вклад в развитие культурной идентичности и уменьшает его при неподходящем или антисоциальном поведении.

Качество свободного времени обусловлено достижением психоэмоционального уровня. балансом, через выбор того, чего хотят достичь учащиеся и формулировкой, того, чего они не хотят. Активные способы, которые способствуют мотивационному оптимуму, восстановлению энергетических сил, систематическому снижению чувствительности к стрессовым ситуациям, таким как экзамены, также являются действенными способами проводить свободное время.

*Выводы.*

Тайм-менеджмент осуществляется путем: выбора правильного времени для учебы, использования времени (приоритеты, соблюдение сроков), избегание отсрочек, четкое определение цели людей, применяющих определенные корректировки временного ресурса, выделение конкретного резерва времени, налаживание режима дня, капитализация моментов максимальной загрузки, соблюдение сроков, решение важных проблем, даже если они неприятны, устранение неважного, исправление периодов концентрации для ситуаций, в которых проект должен быть завершен, группировка деятельности, обеспечивая перерыв между запланированными/выполненными действиями.

Борьбе со стрессом должна предшествовать его профилактика, а именно взвешенный подход к выполнению учебных задач, действуя по оптимизации использования мощностей, мотивация,

тренировка и улучшение типичных реакций на стресс путем самокомпенсации, релаксации, самовнушения.

### **Библиографический список к главе 2**

1. Кугай А.И. Болонский процесс и национальная традиция: достоинства и издержки / А.И. Кугай // Управленческое консультирование. – 2011. – №2 (42). – С. 194–201. – EDN ODWUUP

2. Кугай А.И. Со-воспитательная роль городского пространства в социализации детей: Фламандский опыт / А.И. Кугай // Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 203–213.

3. Кугай А.И. Позитивное развитие молодежи в контексте семейного досуга / А.И. Кугай // Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография / Т.Е. Демидова, Г.А. Волковицкая, К.В. Кулемина [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 44–52.

4. Кугай А.И. Пространство дома как социологическая категория / А.И. Кугай // Стратегии устойчивого развития: экономические, юридические и социальные аспекты: монография. – Чебоксары: Среда, 2023.

5. Băban A. Psychology of Health, Course Support, Cluj – Napoca: «Babeş Bolyai», University, 2005.

6. Candy P. Self-regulation for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San-Francisco: Jossey-Bass, 1991.

7. Cerghit I. Alternative and Complementary Instruction Systems. Structures, Styles, Strategies. Bucharest: Aramis Publishing House, 2002.

8. Covey S. Efficiency in seven steps or an ABC of wisdom. Bucharest: All Publishing House, 1996.

9. Corodeanu D.T. Time Management or Techniques and Instruments to save time efficiently. In Scientific Anals of Alexandru Ioan Cuza University, Iasi, Economics Sciences, (LII/LIII), 2006. Pp. 168–179.

10. Eratay E., Aydoğan Y. (2015). Study of the Relationship Between Leisure Time Activities and Assertiveness Levels of Students of Abant Izzet Baysal University. In Procedia – Social and behavioral sciences, (191), 2213–2218.



11. Juran J.M., Godfrey A.B. Juran's Quality Handbook. Fifth Edition. Mc Grow Hill. 1999.
12. Knowles M. Andragogy in action: aplying modern principles of adult learning. San Francisco, Washington, London: Jossey ass Publishers, 1985.
13. Lazarus R.S. Toward better research on stress an coping. In American Psychologist, 2001, (55), 665–673.
14. Manolescu M. Assessing Activity between Cognition and Metacognition. Bucharest: Meteor Press Publishing House, 2004.
15. Mamali C. Technology and Goals of Education. Self-organized Learning. In Forum (1), 1987. Pp. 60–67.
16. Negovan V. Autonomy in Academic Learning: Bases and Resources. Bucharest: Curtea Veche Publishing House, 2004.
17. Noel B. The metacognition. Bruxelles: De Boeck Universite, 2001.
18. Schunk D.H. Self-efficacy and academic motivation, Educational Psychologist, 1991, (26), 207–231.
19. Suskie L. Assesing Students Learning. A common Sense Guide. Third Edition. San Francisco, CA: Jossey Bas, 2018.
20. Watkins C., Carnell E., Lodge C., Wagner P., Whalley C. Learning about Learning. Resources for supporting effective learning. London: Routledge, 2000.
21. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. New York: Springer, Berlin: Heidelberg, 1989.

## ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-109928

*Авходиев Газиз Ибрагимович*  
*Зими́на Наталья Владимировна*  
*Кот Михаил Леонидович*  
*Вяткина Юлия Николаевна*

### **К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ БИОЭТИКИ И ОСНОВ ПРАВА В МЕДИЦИНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

*Аннотация:* в главе рассматриваются вопросы преподавания биоэтики и основ права в медицинских высших учебных заведениях, связанные с причинами формирования биоэтики, как нового направления этического учения и условия, повлиявшие на тесное взаимодействие с правом.

В современной биоэтике и основах права применимы следующие методы исследования: теоретические, педагогический эксперимент, наблюдение, сравнение, тестирование, метод научного анализа, анализ норм права.

Стремительный рост числа деклараций и документов не только этического характера, но и нормативно-правовых актов, как законов, так и подзаконных актов, усложняют профессиональную медицинскую деятельность. Зачастую практикующим врачам сложно ориентироваться в этих постоянно меняющихся условиях, что неизбежно приводит к определённым ошибкам в трактовке и применении этих норм профессиональной деятельности. Принимаемые национальными и международными профессиональными медицинскими ассоциациями документы уже привели к формированию медицинского законодательства, что, в свою очередь, определяет рост востребованности в новом направлении юридической науки – медицинском праве – одной из ветвей

биоэтики, призванной защищать права человека в науке и медицине, т.е. рассмотрение проблем соотношения биоэтики и права как нового направления науки. Нередко наблюдается несоответствие ведомственных нормативно-правовых актов с федеральными, что приводит к определённым правовым коллизиям, и как результат необоснованность претензий и даже обвинений к практикующим врачам.

**Ключевые слова:** биоэтика, основы права, медицинские вузы.

**Abstract:** *the chapter examines the issues of teaching bioethics and the basics of law in medical higher educational institutions related to the causes of the formation of bioethics as a new direction of ethical teaching and conditions that have influenced close interaction with law.*

*In modern bioethics and the foundations of law, the following research methods are applicable: theoretical, pedagogical experiment, observation, comparison, testing, method of scientific analysis, analysis of legal norms.*

*The rapid growth in the number of declarations and documents not only of an ethical nature, but also normative legal acts, both laws and subordinate acts, complicate professional medical activities. It is often difficult for practitioners to navigate these constantly changing conditions, which inevitably leads to certain errors in the interpretation and application of these professional standards. The documents adopted by national and international professional medical associations have already led to the formation of medical legislation, which, in turn, determines the growth of interest in a new direction of legal science - medical law - one of the branches of bioethics designed to protect human rights in science and medicine, i.e. consideration of the problems of the ratio of bioethics and law as a new field of science. There is often a discrepancy between the relevant regulatory legal acts and federal ones, which*

---

*leads to certain legal conflicts, and as a result, the unreasonableness of claims and even accusations against practitioners.*

**Keywords:** *bioethics, fundamentals of law, medical universities.*

Ключевые проблемы медицинского права соотносятся с основными вопросами биоэтики. К ним относятся эксперименты над людьми, защита прав пациентов, проблема абортов, различные аспекты лечения бесплодия, проблема эвтаназии, проблема использования генмодифицированных продуктов, проблемы трансплантологии и т. д.

История возникновения биоэтики знаменуется несколькими событиями, связанными с внедрением новых медицинских технологий, негативные последствия которых вылились в конце 60-х годов XX века в акции протеста общественности Западной Европы и Америки против медицины и науки. Был поставлен вопрос о надёжности защиты человечества от «просчётов» медико-биологической науки, от применения достижений науки во вред людям.

Первая ситуация возникла после Второй мировой войны, когда начала энергично развиваться лекарственная промышленность. В Германии в 1958–1961 гг. произошла «фармацевтическая трагедия»: у матерей, принимавших во время беременности препарат талидомид в качестве снотворного, родились около 20 тыс. детей с уродствами. Затем в Японии в начале 60-х годов произошло массовое отравление людей, принимавших при хронических заболеваниях органов желудочно-кишечного тракта лекарственные препараты, содержащие 8-гидрооксихинолин (мексаформ, мексаза, энтеровиоформ, энтеросептол). Тревогу забила Всемирная ассоциация врачей, и в 1964 г. в Хельсинки была принята декларация (дополнения вносились в 1973, 1983, 1989, 1996, 2000 гг.), которая стала первым международным этическим стандартом проведения научных исследований на человеке. В Хельсинской декларации

«Рекомендации врачам по осуществлению биомедицинских исследований с участием людей в качестве испытуемых» подчеркнута необходимость максимального ужесточения требований к проведению испытаний на человеке, сосредоточения внимания не только на терапевтической эффективности новых лекарственных средств или медицинских технологий, но и их безопасности с целью предотвращения побочных негативных воздействий, а также впервые предусмотрена необходимость контроля протоколов таких исследований независимыми этическими комитетами.

Вторая ситуация, с которой многие специалисты связывают зарождение биоэтики, сложилась в 1961 г. когда в одной из больниц города Сиэтл (штат Вашингтон, США), установили совершенно новый по тем временам аппарат гемодиализа. Его применение позволяло спасти жизнь пациентам, страдавшим почечной недостаточностью. Но число пациентов, которым мог помочь аппарат, существенно превышало его возможности, и перед врачами встал вопрос, кого из пациентов подключать к аппарату в первую очередь, а кого во вторую, третью очередь, обрекая их тем самым на смерть. Возникшая проблемная ситуация находилась не только в области медицинской компетенции, но и серьезно затрагивала морально-этические аспекты врачебной деятельности. Врачи не захотели брать на себя «сверхчеловеческую» ответственность и потребовали создать из наиболее уважаемых граждан округа комиссию, которая была бы полномочна определять очерёдность подключения пациентов к аппарату. В данном случае отчётливо проявилась одна из ключевых черт биоэтики: вопрос о применении новой технологии рассматривался с участием не только специалистов, но и широкой общественности. Практически в это же время были озвучены факты проведения исследований на людях без их согласия и с явным риском для их здоровья и жизни. Что по сути своей недолжно было иметь место после того, когда уже был сформулирован

«Нюрнбергский кодекс», в котором приоритетным считалась защита прав испытуемых.

Термин «биоэтика» (от греч. *bios* – жизнь, *ethika* – нрав, обычай) впервые использовал американский биолог-биохимик и онколог Ван Ренселлер Поттер (1911–2001 гг.) в своих работах «Биоэтика: мост в будущее» (1969) и «Биоэтика: наука выживания» (1970). Автор указывал на необходимость создания новой этики, объединяющей «...два наиболее важных и крайне необходимых элемента – биологическое знание и общечеловеческие ценности» для решения проблем сохранения жизни на земле с учётом долгосрочных последствий научно-технического прогресса, особенно в области биомедицинских технологий и экологии. Со временем термин «биоэтика» стал использоваться в научной и учебной литературе преимущественно со значением, которое придал ему американский врач-акушер и эмбриолог Андре Хеллегерс, отметивший междисциплинарность исследований моральных проблем биомедицины, прежде всего связанных с необходимостью защиты достоинства и прав пациентов. Таким образом, стержневой основой биоэтики наметился конфликт интересов, конфликт прав и моральных принципов, т.к. в настоящее время нормы традиционной медицинской этики систематически не срабатывают.

Биоэтика и право всегда были связаны в решении вопросов начала и конца жизни человека, медицинского вмешательства. С прогрессом биотехнологий поле соприкосновения правовых и биоэтических проблематик расширилось настолько, что появились новые междисциплинарные научные направления.

Как известно все положения этики и деонтологии почти до конца XX столетия традиционно основывались на нравственности, моральных кодексах, врачебных традициях, общественном мнении и т. д., т.е. были рекомендательными, не обязательными, опирались на теорию блага. Биоэтика явилась новым витком этики и

деонтологии врача. В биоэтике многие положения перешли в правовые рамки, стали закрепляться законодательно, т.е. стали обязательными.

Биоэтика, как правило, преподается на начальном этапе обучения, когда большинство студентов знакомы с медициной разве что как пациенты и многие этические вопросы здравоохранения, возникающие в практической деятельности для них совершенно неизвестны. И это, несомненно, положительный момент, так как студенты первого курса они ещё «не испорчены» безлично-анонимной медицинской теорией, сверхспециализацией и технизацией современной медицины (Шамов А.И.).

Однако, не следует забывать, что формирование нравственных качеств будущих врачей требует междисциплинарного подхода, предполагает непрерывность, последовательность и преемственность процесса образования, единство обучения и воспитания. Базовые знания по вопросам биоэтики должны познаваться на протяжении всего периода обучения. Поэтому за первым теоретическим уровнем биоэтического образования следует профессиональный, предполагающий последовательное расширение, углубление и конкретизацию знаний в области биоэтики в процессе изучения клинических дисциплин (Овсянникова Е.К., Марухно В.М).

Термин «Биоэтика» впервые использовал в 1970 году американский ученый и врач Ван Ренсселер Поттер (1911–2001 гг.), который обозначил её как область исследований, призванную соединить биологические науки с этикой во имя решения в длительной перспективе задачи выживания человека как биологического вида при обеспечении достойного качества его жизни. Примерно в те же годы американский медик А. Хеллегерс (1926–1979 гг.) дал другую трактовку этому термину. Он представил её как новый способ осмысления и решения тех моральных конфликтов, которые порождает высоко технологичная медицина. Именно Хеллегерс

придал биоэтике академический статус и способствовал её признанию в биомедицинских науках, политике и средствах массовой информации. Именно его понимание биоэтики стало со временем преобладающим. В конце 1960-х – начале 1970-х годов в США возникают первые центры, занимающиеся проблемами биоэтики: Гастингский центр (шт. Нью-Йорк) и Институт этики им. Кеннеди Джорджтаунского университета (Вашингтон). Первое десятилетие своего существования биоэтика развивалась в основном в США, затем постепенно стала укореняться также в Западной Европе и других регионах. Российский национальный комитет по биоэтике РАН создан в 1992 году. Тогда же организовалась Международная ассоциация биоэтики, которая каждые два года проводит Всемирные конгрессы. Отрасль имеет множество периодических изданий, самые авторитетные из которых: «Bioethics» (орган Международной ассоциации биоэтики, с 1987 г.); «The Hastings Center Report» (с 1970 г.); «Journal of Medical Ethics» (с 1975 г.). Однако в целом биоэтика существует скорее в качестве непрестанно расширяющегося и усложняющегося поля этических и правовых проблем, как правило, не имеющих простых и однозначных решений, чем в качестве научной дисциплины со строгим и общепринятым концептуальным аппаратом. Существует множество версий биоэтики, принципиально отличающихся друг от друга по самым существенным моментам.

Поэтому, мы считаем, что биомедицинская этика должна преподаваться всеми клиническими кафедрами 3–6 курсов. Ниже мы излагаем свои соображения по тем аспектам, которые желательно изучать на клинических кафедрах 3–6 курсов.

*1. Кафедра пропедевтики внутренних болезней.* Внутренние болезни как основополагающая дисциплина подготовки врача. Проблемы биомедицинской этики, имеющие отношение к внутренним болезням. Врач и больной. Этические и правовые вопросы



взаимоотношения врача и больного. Информированное согласие больного на врачебное вмешательство. Охрана личной жизни больного, его автономии (конфиденциальность). Этические и правовые аспекты информированного согласия. Оценка феномена «святой лжи», «лжи во спасение».

2. *Кафедра общей хирургии.* Биомедицинские проблемы, возникающие между хирургом и пациентом. Вопросы согласия больного на хирургическое обследование и лечение. Этические и правовые моменты получения согласия на операцию (письменное, устное, форма и др.). Фетальная терапия в практике хирурга.

3. *Кафедра патологической анатомии.* Биоэтические аспекты вскрытия, похорон трупов и изъятых органов, в том числе для трансплантации. Использование трупов в целях обучения. Проблемы прижизненного согласия на использование трупов и органов клиническими, научными и образовательным учреждениям. Состояние проблемы в странах Европы и Азии.

4. *Кафедра факультетской терапии.* Развитие проблемы эвтаназии в конце XX и начале XXI столетий. Оценка законодательного разрешения активной эвтаназии в ряде стран Западной Европы (Голландия, Бельгия) и США (ряд штатов). Эвтаназия и паллиативная помощь в странах Западной и Восточной Европы. Значимость принципа «справедливого распределения ресурсов в медицине» в решении проблемы трансплантологии и эвтаназии.

5. *Кафедра факультетской хирургии.* Медицинский эксперимент. Этические комитеты больничных учреждений. Американский и европейский типы этических комитетов.

6. *Кафедра госпитальной терапии.* Биомедицинские проблемы современных достижений генетики и молекулярной биологии. Клонирование живых организмов. Терапевтическое клонирование. Закон, отношение учёных и представителей различных конфессий

к клонированию. Этические аспекты получения и использования стволовых клеток в лечении болезней.

7. *Кафедра нервных болезней и медицинской генетики.* Геномика, протеомика, генетический скрининг, генетическая паспортизация.

8. *Кафедра акушерства-гинекологии.* Этические проблемы аборта. Права эмбриона и права беременной женщины. Позиция различных конфессий в данном вопросе. Вопросы разграничения прав матери и эмбриона в аспекте положений и законов о правах личности. Возникающие противоречия. Репродуктивные технологии. Эко, суррогатное материнство. Права женщины и закон. Этические, правовые и конфессиональные мнения и их противоречия. Состояние вопроса в странах Европы.

9. *Кафедра анестезиологии и реаниматологии.* Вопросы биомедицинской этики в практике анестезиолога-реаниматолога. «Персистирующие вегетативные состояния». Решение вопроса об отключении аппаратов. Биологическая смерть. Вопросы ее констатации. Состояние вопроса в странах Европы.

10. *Кафедра онкологии.* Проблемы информированного согласия в онкологии. Паллиативная помощь онкологическим больным. Терминальный больной и социально значимая паллиативная помощь. Хосписы, паллиативная помощь на дому. Обучение врачей и среднего медперсонала оказанию достойной паллиативной помощи. Состояние вопроса в странах Западной и Восточной Европы. Практика пассивной эвтаназии при онкологических заболеваниях в различных странах.

11. *Кафедра госпитальной хирургии.* Биомедицинские проблемы пересадки органов от умирающих. Медицинские положения по определению моментов смерти, в том числе «смерти мозга». Законодательства стран Европы и США. Различия в подходах к данному

вопросу европейской и азиатской цивилизаций. Мнение различных конфессий.

*12. Кафедра инфекционных болезней.* ВИЧ инфекция и СПИД. Биомедицинские проблемы обследования больных. Конфиденциальность и права человека. Проблемы сбора и хранения информации о заболеваемости в различных учреждениях борьбе со СПИДом. Биомедицинские проблемы адекватного лечения больных ВИЧ-инфекцией. Противоречия закона о правах человека и ряда статей закона об обязательности обследования персонала, работающего в антиСПИД учреждениях, а также положений о превалировании интересов отдельного человека над интересами общества в борьбе с ВИЧ-инфекцией.

*13. Кафедра судебной медицины.* Правовая медицина и медицинское право. Биоэтические и правовые аспекты правовой медицины – судебно-медицинской патологии, токсикологии и серологии. Медицинское право, его аспекты, их развитие в странах Европы и США.

*14. Кафедра экстремальной медицины.* Милосердие для бедствующих. Проблемы очередности оказания помощи пострадавшим при катастрофах как медицинская и этическая проблема. Врач и заключенные. Врач и голодающие. Врач и смертная казнь. Биомедицинские проблемы.

*15. Кафедра детских болезней.* Права ребенка. Биомедицинские проблемы психически неполноценных детей. Проблемы оказания помощи больным детям. Своеобразие проблемы информированного согласия.

*16. Кафедра психиатрии.* Особенности оказания помощи психическим больным. Права психических больных. Современное законодательство по оказанию помощи психическим больным. Этические проблемы.

Таким образом, каждая кафедра самостоятельно может решать вопрос о том, как эти проблемы отразить при прохождении своего

предмета. Нет никакого нарушения, если эти темы будут освещены в 1–2 полноценных лекциях и затронуты в целом ряде практических занятий.

Разумеется, что данный план не является жёстко обязательным, а, скорее ориентировочным. Каждая кафедра может расширить или сузить круг вопросов, заменить их в свете своих соображений и новых достижений.

Учитывая тот факт, что на нашей кафедре обучаются студенты начальных (по дисциплинам биоэтика и правоведение) и выпускных курсов (судебная медицина, судебно-медицинская травматология) преподавателями, имеющими медицинское и гуманитарное образование, что в свою очередь подразумевает сквозное преемственное изучение этических, правовых и медицинских проблем. Так как при преподавании биоэтика рассматриваются не только сугубо этические проблемы, но и привязанные к ним правовые. В рамках изучения дисциплины «судебная медицина» помимо собственно вопросов, непосредственно касающихся судебно-медицинской экспертизы, акцентируются вопросы медицинской этики и медицинского права. Поэтому считаем целесообразным преподавание биоэтики и правоведения именно на клинических кафедрах, потому что в данном случае имеет место наиболее оптимальный вариант формирования у студентов междисциплинарного понимания и взаимосвязи этических и правовых проблем современного здравоохранения, способствует формированию клинического мышления, навыков планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития, реализовывать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности. При реализации программ по дисциплине судебная медицина в ходе учебного процесса рассматривают реальные клинические случаи, например, комиссионные судебно-медицинские экспертизы в отношении правонарушений медицинскими работниками, проводят подробный

разбор этих случаев «с прицелом» на формирование навыков осуществления критического анализа проблемных ситуаций, основываясь на системном подходе с целью выработки стратегий действий в каждой конкретной ситуации, что в свою очередь в значительной степени оказывает влияние на предотвращение профессиональных ошибок.

Из вышесказанного хочется еще раз подчеркнуть, что на клинических кафедрах преподаватели помимо педагогической осуществляют и врачебную деятельность, как говорится «работают в поле», т.е. объективно понимают актуальные проблемы и потребности практического здравоохранения, что напрямую позволяет оптимально эти проблемы и потребности изучить, проанализировать и преломить через призму биоэтики и медицинского права.

На нашей кафедре накоплен достаточный опыт, базирующийся на практических наблюдениях, а также исследованиях как сотрудниками кафедры, так и студентами в рамках проведения научных работ и участия в научных конференциях, а также опыте других ВУЗов, что легло в основу программ изучения данных дисциплин.

Учитывая тот факт, что кафедра судебной медицины одна из первых стала преподавать биоэтику, считаем целесообразным учитывать наш опыт.

Таким образом считаем наиболее продуктивным преподавание на младших курсах, учитывая недостаточные знания студентов, базовые, общие вопросы изучаемых дисциплин, а на старших курсах, исходя из специфики тех или иных клинических дисциплин, так как студенты уже будут обладать соответствующими знаниями, переходить уже к более частным и узким разделам.

### ***Библиографический список к главе 3***

1. Акопов В.И. Право в медицине / В.И. Акопов, Е.Н. Маслов. – М., 2002.

2. Летов О.В. Проблемы и принципы биоэтики / О.В. Летов // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2017. – №3–

**60**      **Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований**

4 (30–31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-printsipy-bioetiki> (дата обращения: 24.06.2023).

3. Саперов В.Н. Биоэтика или медицинская (врачебная) этика? Основные принципы медицинской этики / В.Н. Саперов // Клиническая медицина. – 2012. – №8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bioetika-ili-meditsinskaya-vrachebnaya-etika-osnovnye-printsipy-meditsinskoj-etiki> (дата обращения: 23.06.2023). – EDN RBFZSN

4. Силуянова И.В. Биоэтика в России: ценность и законы / И.В. Силуянова. – 1997.

5. Юдин Б.Г. Мораль, биология, право / Б.Г. Юдин // Вестник РАН. – 2001. – Т. 71. №9. – С. 775–783.

6. Ярованштш М.Я. Лекции по курсу «Медицинская этика» (биоэтика) / М.Я Ярованштш. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2004. – 528 с.

7. Биоэтика: принципы, правила, проблемы. – М., 1998.

8. Международный комитет по биоэтике. (2003). Отчет ИВС о возможности разработки универсального документа по биоэтике (SHS/EST/02/CIB-9/5 (Rev. 3)). Париж [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesco.org> (дата обращения: 24.06.2023).

9. Правоведение: учебник для неюридических вузов / под ред. О.Е. Кутафина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003.

10. Правоведение: учебное пособие / под ред. И.М. Акулина, Г.Л. Микиртичан; Санкт-Петербургская гос. педиатрическая мед. акад. – СПб.: Н-Л, 2012.

## ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-109675

*Савинкина Лариса Александровна*

*Ермаков Дмитрий Николаевич*

*Коришунов Алексей Владимирович*

### ПРЕПОДАВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТУРИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация:* развитие туризма в России – один из главных приоритетов государственной стратегии развития страны.

Для России развитие туризма – один из приоритетов государственной стратегии развития. Туризм в главе рассматривается как существенная составляющая инновационного развития нашей страны в долгосрочной перспективе, экономически выгодная и экологически безопасная отрасль национальной экономики. Растущий спрос на внутренний туризм и трансформация сектора в период пандемии стали главным стимулом для глубокой модернизации отечественной туристической отрасли, нацеленной на долгосрочное инфраструктурное развитие с высоким инвестиционным потенциалом для абсолютно всех регионов России.

*Ключевые слова:* CityPass, развитие туристической инфраструктуры, повышение доступности туристических продуктов.

*Abstract:* the development of tourism in Russia is one of the main priorities of the country's state development strategy. For Russia, tourism development is one of the priorities of the state development strategy. This chapter describes tourism as an essential component of the innovative development of our country in the long term, an economically profitable and environmentally friendly branch of the national economy. The growing demand for domestic tourism and transformation of the industry during the pandemic have become the main incentive for a deep

---

*modernization of the domestic tourism industry, aimed at long-term infrastructural development with high investment potential for all the regions of Russia.*

**Keywords:** *CityPass, development of tourism infrastructure, increase of the availability of tourism products.*

*Выражаем благодарность советнику Ректора ГАОУ ВО города Москвы «Московский государственный университет спорта и туризма», кандидату социологических наук, доценту Коршунову Алексею Владимировичу.*

В современную эпоху развития инновационных технологий цифровые инструменты находят самое широкое применение во многих аспектах жизнедеятельности общественного организма. Цифровизация непосредственно влияет на экономику, формируя новую систему ценностных отношений между субъектами хозяйственно-предпринимательской деятельности. По мнению большинства исследователей в области экономики и цифровых технологий, именно цифровизация и другие технологические трансформации являются процессами, способствовавшими развитию эпохи глобальных изменений. Разумеется, что цифровизация не является инструментом решения всего спектра проблем в сфере экономики. Развитие цифровой экономики необходимо рассматривать в контексте других трансформационных процессов, происходящих во всех сферах современного общества. И в этой ситуации необходим системный подход к оценке развития цифровой экономики.

Выступая 24 ноября 2022 г. на конференции «Путешествие в мир искусственного интеллекта», Президент РФ В.В. Путин, что для перехода на современную модель управления на основе данных «нужны готовность, зрелость, а также определенные базовые условия».



«Первое – это использование передовых подходов бережного производства, которые направлены на выстраивание оптимальных процедур и процессов и снижение потерь, – указал Путин. – Не зря говорят: если оцифровать хаос, то получится всего лишь цифровой хаос. Поэтому, занимаясь цифровизацией и применением технологий искусственного интеллекта, нужно, безусловно, сначала навести порядок, как говорится, в собственном хозяйстве, в любом собственном хозяйстве». Вторым необходимым элементом для перехода на такую модель, продолжил Путин, является система проектного управления. По словам президента, при ее отсутствии «попытка любых изменений может закончиться провалом, нужна четкая постановка задачи и сроков ее выполнения, нацеленность на конкретный, достижимый результат и обеспечение его необходимыми ресурсами». «Это базовые условия, необходимые для использования новой модели на основе данных. Крайне важно внедрять ее в бизнесе и, безусловно, в органах власти», – добавил глава российского государства <sup>2</sup>.

Изменение парадигмы экономического развития характеризуется изменением характера разделения труда, изменением ведущего способа взаимодействия хозяйствующих субъектов и изменением основы экономической власти. Изменение характера разделения труда выражается в отделении интеллектуальных и организационных центров от производственных и обслуживающих единиц. Смена ведущего способа взаимодействия хозяйствующих субъектов проявляется в постепенном вытеснении свободного рынка как ведущего способа межфирменного взаимодействия сетями создания стоимости. Собственность в классическом понимании перестает быть главной основой экономической власти, ее место все больше занимает положение в иерархии поля взаимодействия.

---

<sup>2</sup> <https://tass.ru/ekonomika/16418795> (дата обращения: 15.06.2023)

Наряду с огромными возможностями цифровая революция неизбежно порождает множество проблем, совокупность которых можно разделить на два класса: проблемы, связанные с развитием цифровой экономики, и проблемы самой цифровой экономики.

Основные теоретические подходы к сущности цифровой экономики (техноцентрический, ресурсоориентированный, бизнес-ориентированный, экосистемный, репродуктивный, эволюционный, киберсистемный, институциональный, идеологический) позволяют раскрыть грани сложного феномена цифровой экономики. в условиях современного технологического развития, что может быть связано с цивилизационными изменениями в обществе в целом и в экономике в частности. На основании анализа теоретических положений следует, что цифровизация – это не цель, а средство, и цифровая экономика не может рассматриваться отдельно от остальной экономики, а должна трактоваться как сегмент деятельности, когда происходит материализация ценности. добавление в производство товаров и услуг осуществляется с использованием цифровых технологий, особенно для отраслей, зависящих от Интернета. В то же время имеет смысл и ценность, если цифровые технологии и инфраструктура способствуют сотрудничеству во всех сферах экономики и уровнях управления.

С начала 2022 года в стране запущена государственная программа «Развитие туризма» до 2030 года, утвержденная Председателем Правительства Михаилом Мишустиным. Ее структура включает в себя три федеральных проекта, входящих в национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства»:

1. «Развитие туристической инфраструктуры».

В рамках данного проекта планируется развивать туристические макротерритории, оказывать поддержку общественным, предпринимательским и региональным инициативам, направленным на развитие туризма. Данный проект затронет все регионы страны,

которым поручено разработать собственные туристические концепции.

2. «Повышение доступности туристических продуктов».

В рамках данного проекта планируется сделать отели и гостиницы более комфортными.

За последние годы в мире произошло немало событий, которые повлекли за собой экономический спад, закрытие предприятий, ограничения на въезд и выезд из большинства стран. Это, в свою очередь, подтолкнуло туристов переориентироваться на внутренние направления во всех странах, в том числе и в России. С 2021 года Россия наращивает туристский поток внутри страны. По данным онлайн-сервиса организации путешествий, к концу 2021 года около 95% всех авиазаказов были оформлены по России. 2022 год стал периодом восстановления внутреннего туризма. К 2030 году прогнозируется рост числа внутренних поездок в 2,5 раза до 140 млн.

3. «Совершенствование управления в сфере туризма».

Сферу туризма ожидает «перезагрузка» государственных функций. Планируется создание системных и прозрачных механизмов управления отраслью, совершенствование нормативных основ регулирования отрасли, а также организация подготовки кадров для туристической сферы. Сфера туризма «открыла второе дыхание» и в настоящий момент нуждается в квалифицированных специалистах. В рамках реализации данного проекта планируется подготовка специалистов, которые получают самые современные «цифровые» знания и навыки.

На сегодняшний день, в условиях новых реалий, главными трендами развития туристической отрасли являются:

- расширение номерного фонда и строительство инфраструктуры;
- освоение новых бизнес-моделей и описание бизнес-процессов;

- перевод стандартных инфраструктурных объектов в цифровой формат;
- создание и развитие туристических систем, как сити-пасс, цифровые платформы и т. п.

Понятия и виды.

CityPass – это единый билет на посещение определенных музеев, галерей города и посещение экскурсий.

Также предоставляются (рис. 1, 2):

- аудиогиды;
- доступ к смотровым площадкам;
- пешие прогулки или автобусные экскурсии с экскурсоводом;
- скидки на такси и городской транспорт;
- скидки и комплименты в ресторанах и кафе;
- возможность забронировать столик заранее;
- скидки на сувениры с доставкой.

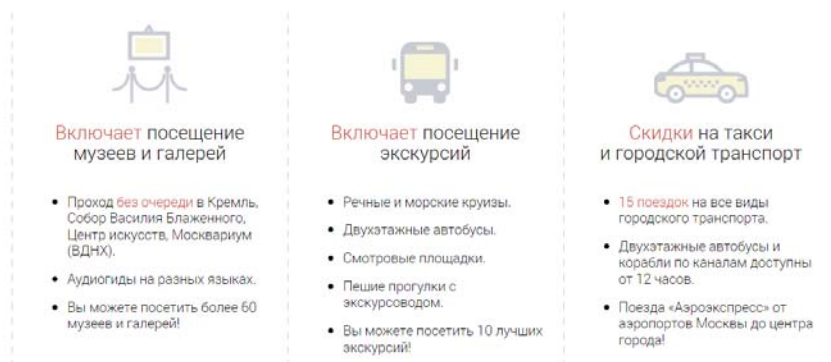


Рис. 1. Дополнительные услуги сити-пасса



### Скидки и комплименты в ресторанах и кафе

- Скидки до 20%.
- Возможность забронировать столик на сайте.
- Только лучшие рестораны двух столиц!



### Скидки на сувениры с доставкой

- Скидка 8% на оригинальные подарки из Москвы.
- Быстрая доставка по Москве.

\* Закажите сегодня до 23:00, получите завтра с 07:00.

Рис. 2. Дополнительные услуги сити-пасса

Сити-пасс – это способ для путешественников сэкономить и увидеть одновременно много культовых достопримечательностей.

Официальное понятие сити-пасс – это американская компания, которая производит и продает пакеты билетов со скидкой на посещение главных туристических достопримечательностей в различных мегаполисах Северной Америки. Штаб – квартира компании расположена в Викторе, штат Айдахо.

Сейчас купить сити-пасс можно на сайте, на электронную почту приходит ваучер, который нужно обменять citypass в точках выдачи в Москве и Санкт-Петербурге. Также можно заказ курьерскую доставку.

Нормативно-правовая база использования сити-пасса.

СитиПасс – это система, предоставляющая удобный доступ к городским услугам. Для обеспечения правильного и законного использования данной системы установлена определенная нормативно-правовая база.

В России и странах СНГ нет единой нормативно-правовой базы, регулирующей использование ски-пассов. Однако есть определенные правила и законы:

– Гражданский кодекс РФ – регулирует гражданско-правовые отношения, в том числе по оказанию услуг. (30 ноября 1994 года №51-ФЗ ред. от 16.05.2023 №23-П);

– Закон РФ «О защите прав потребителей» – определяет права и обязанности потребителей и исполнителей услуг. (07.02.1992 №2300-1 ред. от 04.08.2023);

– Постановление Правительства РФ «Об утверждении правил оказания услуг по реализации туристского продукта» – регулирует отношения между потребителем и исполнителем услуг в области туризма (18.11.2020 №1852 ред. от 14.11.2022);

– Локальные нормативные акты и договоры, заключаемые между потребителями и исполнителями услуг – определяют условия использования сити-пасса, стоимость услуг, права и обязанности сторон.

*Локальные правила использования сити-пасса:*

1. Гражданам предоставляется право на получение и использование городских пассив в соответствии с законом.

2. Определены правила выдачи, обмена и аннулирования городских пассив.

3. Определены меры по обеспечению конфиденциальности персональных данных пользователей СитиПасс.

4. Пользователи обязаны ознакомиться с условиями использования СитиПасс и согласиться с ними перед началом использования системы.

5. Пользователи несут ответственность за сохранность своих городских пассов. В случае утери следует немедленно сообщить об этом.

6. Установлены меры ответственности за нарушение правил использования, включая возможность блокировки городского пасса.

Нормативно-правовая база использования CityPass в Лондоне может включать следующие документы:

1. Закон о туристической индустрии Великобритании. Этот закон регулирует все аспекты туристической индустрии в стране, включая использование CityPass.

2. Положения о CityPass, утвержденные муниципалитетом Лондона. Эти положения определяют правила использования CityPass в городе, включая доступные достопримечательности, сроки действия и условия использования.

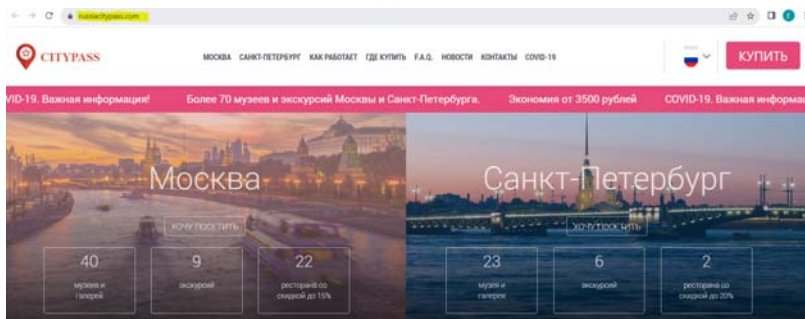
3. Договор или лицензионное соглашение между оператором CityPass и муниципалитетом Лондона. В этом документе определяются права и обязанности сторон, условия использования CityPass и другие важные аспекты.

4. Законы о защите потребителей. Эти законы регулируют права и обязанности покупателей CityPass, включая право на возврат или обмен билетов, правила безопасности и другие аспекты.

5. Правила и инструкции, предоставляемые оператором CityPass. Эти правила определяют конкретные условия использования CityPass, включая правила доступа к достопримечательностям, процедуры использования билетов и другие важные аспекты.

Зарубежный и отечественный опыт использования сити-пасса.

Отечественный опыт (рис. 3, 4, 5):



Как это работает




Рис. 3. Отечественный опыт



Москва		Санкт-Петербург			
1 ДЕНЬ	КРЕМЛЬ МУЗЕЙ КРАСНОЙ ПЛОЩАДИ <small>(объединяет обзорные экскурсии 1910 года, музей пыток «Зарядье»)</small>	700 3 050	1 ДЕНЬ	ЭКСКУРСИЯ НА ДВУХЭТАЖНЫХ АВТОБУСАХ НОР-ОН НОР-OFF (1 ДЕНЬ) МУЗЕЙ ФАБЕРЖЕ РУССКИЙ МУЗЕЙ (3 ДВОРЦА + ЗАМОК)	2 400 500 1 800
	ЭКСКУРСИЯ НА ДВУХЭТАЖНЫХ АВТОБУСАХ (1 ДЕНЬ)	2 200		ЦЕНА БЕЗ ST. PETERSBURG CITYPASS	4 700
	ЦЕНА БЕЗ MOSCOW CITYPASS	5 950			
2 ДЕНЬ	БУНКЕР-42 РЭДИССОН ФЛОТИЛИЯ САЛОТОВАЯ ПЛОЩАДКА В ГОСТИНИЦЕ «УКРАИНА»	1 800 1 100 1 000	2 ДЕНЬ	МУЗЕЙ И СОБОРЫ ПЕТРОПАВЛОВСКОЙ КРЕПОСТИ ОБЗОРНАЯ ВОДНАЯ ЭКСКУРСИЯ НОР-ОН НОР-OFF (1 ДЕНЬ) КРЕМЛЕНА «АВРОРА» ГРАНД МАКЕТ РОССИИ	800 1200 700 540
	ЦЕНА БЕЗ MOSCOW CITYPASS	3 900		ЦЕНА БЕЗ ST. PETERSBURG CITYPASS	3 240
3 ДЕНЬ	МУЗЕЙ «КРЕМЛЯ В ИЗМАЙЛОВО» МУЗЕЙ КОЖИ, МУЗЕЙ ОРИГИНАЛ, МУЗЕЙ МИНИАТЮР «СЕВЕРНАЯ ИСТОРИЯ В ПЛАСТИЛИНУ», МУЗЕЙ ХЛЕБА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МУЗЕЙ АРХИТЕКТУРЫ ИМЕНА А. В. ЦУСЕВА МОСКВАРИУМ ВДЦХ	1 200 300 1 000	3 ДЕНЬ	ИСАКИЕВСКИЙ СОБОР + КОЛОННАДА СПАС НА КРОВИ «МЕТЕОРЫ» В ПЕТЕРГОФ-И ОБРАТНО МУЗЕЙ СОВЕТСКИХ ИГРОВЫХ АВТОМАТОВ	550 350 1 700 450
	ЦЕНА БЕЗ MOSCOW CITYPASS	2 500		ЦЕНА БЕЗ ST. PETERSBURG CITYPASS	3 050
БЕЗ MOSCOW CITYPASS Вы ТРАТИТЕ 12 350		БЕЗ ST. PETERSBURG CITYPASS Вы ТРАТИТЕ 10 990			
КУПИТЕ MOSCOW CITYPASS НА 3 ДНЯ ЗА		КУПИТЕ ST. PETERSBURG CITYPASS НА 3 ДНЯ ЗА			
<b>7 900</b>		<b>6 990</b>			

Рис. 4. Отечественный опыт


ЗАКАЖИТЕ CITYPASS ПРЯМО СЕЙЧАС!



Москва

стоимость карты  
от 4000

[В КОРЗИНУ](#)



Санкт-Петербург

стоимость карты  
от 4900

[В КОРЗИНУ](#)

Рис. 5. Отечественный опыт

Используя карту CityPass, можно посетить каждый объект программы, но не более одного раза, в течение срока действия карты.

Периоды использования карты:

- CityPass – 1 день (24 часа с момента активации карты);
- CityPass – 2 дня (48 часов с момента активации карты);
- CityPass – 3 дня (72 часа с момента активации карты);
- CityPass – 5 дней (120 часов с момента активации карты).

Зарубежный опыт:

Сити-пасс Амстердама (рис. 6)

– Бесплатный вход в более чем 60 музеев Амстердама (музей Ван Гога, Рейксмюсеум, музей Стеделек и др.

– Один бесплатный круиз по каналам Амстердама.

– Неограниченный бесплатный проезд в городском транспорте (автобус, трамвай, метро).

– Детальная карманная карта города.

– Скидки в ресторанах, барах, театрах, кафе и т. д.

– Посещение достопримечательностей в пригороде Амстердама (Заансе-Сханс, Харлем, Старая Голландия и др.).

Стоимость: 24/48/72/96 часа = 59/74/85/98 евро



Рис. 6. Отечественный опыт

Лондон пасс:

Бесплатный доступ к более чем 80 городским достопримечательностям.

Некоторые функции Oyster Card (проездной на всех видах транспорта).

1 поездка на экскурсионном автобусе Hop-on|Hop-off.

Fast line (обход очереди) на основных туристических достопримечательностях.

Обширный путеводитель с полезными рекомендациями.

Скидки на покупки и услуги (список партнеров постоянно обновляется, его нужно смотреть отдельно).

Стоимость: от 1 до 10 дней – от 69 до 239 фунтов.

Аналогичные туристические программы как сити-пасс.

Есть идентичные туристические программы, которые называются «скидочные карты туристов» в других городах России.

*«Карта гостя Крыма и Севастополя».*

Две сотни музеев, парков развлечений, экскурсионных бюро, отелей, кафе и ресторанов объединились в общую «Карту гостя Крыма и Севастополя».

«Pass программа» – это те музеи, галереи и парки, посещение которых для обладателей карты бесплатно. В некоторые музеи можно пройти без очереди. Этими привилегиями туристы могут пользоваться только в срок действия карты. «Карта гостя» рассчитана на один день (24 часа), три дня (72 часа) и шесть дней (144 часа).

«Дисконтная программа» включает в себя те места и услуги, где туристы могут получить скидки от десяти до 25 процентов. Это отели, кафе, рестораны, экскурсионные бюро, транспортные компании и некоторые парки развлечений. Воспользоваться предложенными скидками можно в течение 31 дня после активации карты.

О том, какие музеи и развлечения входят в какую программу, можно узнать на официальном сайте. Список большой. В программе лояльности участвуют достопримечательности Севастополя, Ялты, Алушты, Керчи, Феодосии, Судака, Саки, Евпатории, Симферополя, Бахчисарая и Белогорска.

Стоимость «Карты гостя Крыма и Севастополя» на один день составляет две тысячи рублей (детям – 1600 рублей), на три дня – 3700 рублей (детям – 2960 рублей), на шесть дней – 6800 рублей (детям – 5440 рублей).

*«Скидочные карты для туристов в Сочи».*

В Сочи действует лишь одна карта лояльности, и та не предлагает никаких бесплатных музеев и экскурсий – только скидки на различные услуги.

«Я loveСочи». Карта «Я love Сочи» не включает в себя ни одного бесплатного музея. Она предлагает только скидки, зато действует один год и пользоваться ей могут пять человек. Отели, кафе,

рестораны, спа-центры, парки развлечений, прокаты автомобилей, морских катамаранов, велосипедов и спортивного оборудования предлагают обладателям карты скидки до 15 процентов на свои услуги.

Цена карты – 1250 рублей. Купить её можно онлайн.

*«Скидочные карты для туристов в Перми».*

Пермский край в 2016 году обзавёлся своей официальной туристической картой лояльности.

«Карта гостя». Получить её можно только в туристическом офисе Пермского края «Пермь Великая», просто заполнив анкету. Никаких дополнительных документов не требуется. Адрес центра: Пермь, улица Ленина, дом 39.

С помощью «Карты Гостя» туристы получают скидки и привилегии на экскурсиях, в музеях, галереях, отелях, ресторанах, театрах и развлекательных заведениях города Перми. В частности – в горнолыжном центре, боулинг-клубе, Пермском театре оперы и балета имени П.И. Чайковского, театре «У Моста» и других заведениях. Скидками можно воспользоваться неограниченное количество раз, кроме тех случаев, которые оговариваются дополнительно. Полный список партнеров программы перечислен в брошюре, которую можно получить вместе с картой.

*«Скидочные карты для туристов в Тульской области».*

«Карта гостя». Туристическая карта появилась в Тульской области осенью 2017 года. В проект входят 18 музеев, девять гостиничных комплексов и 13 кафе и ресторанов, в которых для обладателей карты действуют скидки до 50 процентов. В частности – музей-заповедник «Куликово поле», музей-усадьба Льва Толстого «Ясная Поляна», музей оружия, фабрика «Медовые традиции», выставка «От Моне до Малевич» и другие. «Карту гостя» можно приобрести в музеях и гостиницах. Чтобы стать ее обладателем, путешественнику необходимо предъявить документ, который подтверждает

регистрацию за пределами Тульской области. Срок действия карты – один месяц.

Преимущества и недостатки сити-пассов.

Преимущества:

– Экономия: Сити Пасс предоставляет скидки на посещение музеев, ресторанов, магазинов и других заведений, что может помочь вам сэкономить деньги.

– Удобство: Вы можете легко носить карту с собой и использовать ее при каждом посещении заведений, участвующих в программе.

– Разнообразие: Сити Пасс предлагает скидки в различных сферах жизни, включая развлечения, питание, спорт и многое другое.

Недостатки:

– Ограничения: некоторые заведения могут ограничивать количество посетителей по сити пассу, что может создать очереди и неудобства.

– Стоимость: хотя сити пасс может быть экономичным, он все равно стоит денег и может не окупиться, если вы посещаете город только на короткое время или не пользуетесь услугами в полной мере.

– Ограниченная доступность: некоторые города и страны могут не иметь сити пасса или предлагать ограниченное количество скидок с ним.

Перспективы использования сити-пасса.

СитиПасс представляет собой удобный инструмент для доступа к различным видам развлечений и услуг. Перспективы использования Ски-пасса могут быть весьма разнообразны и привлекательны как для туристов, так и для индустрии туризма в целом.

Аспекты, которые определяют перспективы использования СитиПасс в туристическом бизнесе:

1. Улучшение опыта туристов.

Сити-пасс позволяет туристам получить доступ ко множеству развлечений и услуг в рамках одного удобного пакета.

**2. Экономия времени и средств.**

Использование сити-пасса может сделать процесс планирования более удобным для туристов, поскольку они могут приобрести доступ к различным активностям заранее. Это также может способствовать снижению общих расходов на развлечения и услуги.

**3. Популяризация региона.**

Предложение разнообразных услуг с помощью сити-пасса может стимулировать увеличение посещаемости в конкретном туристическом регионе, что способствует его популяризации и усилению туристического потока.

**4. Гибкий маркетинг.**

Использование сити-пасса позволяет более гибко управлять маркетинговыми акциями и предложениями, такими как временные скидки, комбинированные предложения, сезонные пакеты и другие маркетинговые инструменты.

**5. Упрощение операций для предприятий.**

Для предприятий в туристической отрасли предложение сити-пасса может обеспечить упрощение операций, облегчив процедуры продажи и создания пакетов услуг.

**6. Диверсификация доходов.**

Использование сити-пасса позволяет компаниям в туристическом бизнесе разнообразить свой доход за счет предложения пакетов услуг, которые могут привлечь широкий круг туристов с разнообразными предпочтениями.

**7. Аналитика и управление.**

Через использование сити-пасса компании могут получать ценную информацию о предпочтениях туристов и их потребностях, что способствует более эффективному управлению предложением и планированию мероприятий.

Использование сити-пасса является мощным инструментом для улучшения опыта туристов и стимулирования развития туристической индустрии, предоставляя широкий спектр возможностей для туристов и компаний в отрасли.

***Библиографический список к главе 4***

1. Иванов М. Развитие туризма в России – один из главных приоритетов государственной стратегии развития страны / М. Иванов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vc.ru/u/1685476-maksim-ivanov/665627-razvitie-turizma-v-rossii-odin-iz-glavnyh-prioritetov-gosudarstven-noy-strategii-razvitiya-strany> (дата обращения: 03.01.2024).

2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.russiacitypass.com/> (дата обращения: 03.01.2024).

3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russiacitypass.com/moscow> (дата обращения: 03.01.2024).

4. Москва. Карта citypass. Как работает. Достоинства и недостатки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kraeved1147.ru/citypass/> (дата обращения: 03.01.2024).

5. Карта туриста: стоит ли покупать City Pass и в каких городах им можно воспользоваться [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://london.zagranitsa.com/article/7408/karta-turista-stoit-li-pokupat-city-pass-i-v-kakikh-gorodakh-im-mozhno-vospolzovatsia> (дата обращения: 03.01.2024).

6. Карты гостя в российских городах: как с их помощью сэкономить [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pohali.tv/lifehacks/9322> (дата обращения: 03.01.2024).



## ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-109866

*Кирсанова Ольга Николаевна*

*Карпов Евгений Евгеньевич*

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНЧЕСКИХ КОМАНД К СПОРТИВНОМУ ТУРНИРУ ПО СИЛОВЫМ ВИДАМ СПОРТА «БОГАТЫРИ ЯРОСЛАВА»: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Аннотация:* в содержании главы раскрывается инструментарий подготовки студенческой молодёжи к традиционному спортивному турниру по силовым видам спорта «Богатыри Ярославла». На основе анализа литературы представлена характеристика богатыря. Для проведения эксперимента были разработаны специальные комплексы упражнений, направленные на формирование силовых способностей участников конкурса. Сравнительный анализ результатов подготовки контрольной и экспериментальной групп свидетельствует о значительном преимуществе применения разработанного комплекса.

*Ключевые слова:* турнир, студенческие команды, характеристика богатыря, комплекс тренировочных упражнений.

*Abstract:* this chapter reveals the toolkit for students' training for the traditional endurance sports tournament «Bogatyrs of Yaroslav». The description of bogatyr is presented in the chapter based on the analysis of the literature. To conduct the experiment, special sets of exercises were developed for building the power abilities of the participants. A comparative analysis of the results of training the control and experimental groups indicates a significant advantage of the winners using the developed set of exercises.

**Keywords:** *tournament, student teams, characteristics of bogatyr, set of training exercises.*

Турнир силовых видов спорта «Богатыри Ярослава» проходит на базе Новгородского университета с 2013 года и представляет собой соревнование студентов в различных силовых дисциплинах, что и предопределяет высокие требования к силовым качествам участников. Для успешного выступления необходимо обладать не только высоким уровнем максимальной силы, но и силовой ловкостью, выносливостью и ярким проявлением взрывных качеств. Кроме собственно спортивной направленности, конкурс имеет и культурную составляющую, популяризируя образ Древнерусского воин – богатыря, силача, защитника.

В Древнерусских сказаниях и былинах богатырь – это герой, обладающий огромной силой и совершающий подвиги патриотического и религиозного характера для своего народ. Помимо физической силы для него характерен добрый и честный нрав, стремление к справедливости [1]. Характеристика русского богатыря представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Характеристика русского богатыря

Необходимо отметить, что участие молодых людей в различных «боевых» играх, проводимых на селе или между различными поселениями, а также на ярмарках способствовало не только мотивации к развитию силовых способностей, но и обеспечивало формирование личной ответственности и стремление к победе.

Данное мероприятие включало в себя спортивные задания, в которых проявлялась «силушка богатырская», ловкость, высокий уровень развития скоростно-силовых способностей и дисциплинированность.

Бои кулачные и палочные составляли для русской молодёжи потеху, увеселение. Бои проходили в праздничные дни при жилых местах, а зимой, чаще всего, на льду; собирались «охотники», составляли два враждебных лагеря и по сигналу бросались один на другого с криком для возбуждения, нередко тут же били в накры и бубны. При проведении боевых игр участники строго придерживались правилам: запрещены удары в пах, в спину, удары по лежащему («лежачего не бьют»), а нарушитель этих правил подвергался общественному презрению [3].

Необходимо отметить, что народные забавы силового характера демонстрировали силачи цирка шапито. Атлеты, жонглируя гириями и ядрами, вызывали восхищение у публики своей необыкновенной силой [4].

Начало XX века стало расцветом силовых видов спорта во всем мире, которые пошли по пути специализации, позволяющей показать лучший результат в определённой дисциплине. Силовые упражнения чётко разделились на виды спорта – тяжёлую атлетику, пауэрлифтинг, армрестлинг, гиревой спорт, а за эстетику тела стал отвечать бодибилдинг. Но в конце XX – начале XXI века появились такие виды спорта, как стронгмен и кроссфит, которые «настраивают» атлетов проявлять себя в различных упражнениях, требующих разнообразных проявлений видов силы и навыков. Так

что возможно нас ждёт возрождение интереса к универсальным спортсменам, обладающим силой, скоростью и выносливостью, как атлеты древности.

Изучив историю силовых видов спорта, можно сделать вывод, что различные силовые упражнения и соревнования сопровождали человечество почти всю его историю. Наша страна обладает своими силовыми и культурными традициями, и такие турниры, как «Богатыри Ярослава» могут способствовать возрождению этих традиций и популяризировать не только силовые виды спорта, но и русскую культуру среди молодёжи.

Рассмотрим силовые способности личности как основы успешного участия студентов в конкурсе «Богатыри Ярослава». Для проявления силовых способностей требуется двигательная активность, когда мышцы проявляют силу в зависимости от различных режимов работ: преодолевающий; уступающий и статический; а при изменении и длины, и напряжения мышц – смешанный. Конкурсная программа «Богатыри Ярослава» задействует все эти режимы работы.

Как свидетельствует практика, необходимо включение в процесс подготовки студентов личностно-психологических факторов (мотивационно-волевые компоненты и эмоциональные процессы), которые обеспечивают проявлению максимальных мышечных усилий.

С целью успешного участия претендентов конкурса требуется специальная подготовка, обеспечивающая развитие силовых способностей, что предопределяет высокие индивидуальные и командные результаты. Конкурсная программа базируется на таком силовом качестве, как максимальная сила в жиме лёжа и перетягивании каната; статическая сила в армрестлинге; силовая выносливость в рывке гири и подтягиваниях, а также взрывная сила в армрестлинге и силовая ловкость в рывке гири.

Мышцы проявляют силу при различных режимах работы. Нами были определены следующие режимы: при уменьшении своей длины – преодолевающий; при удлинении своей длины – уступающий; без изменения длины – статический; а при изменении и длины и напряжения мышц – смешанный [2]. Конкурсная программа «Богатыри Ярослава» задействует все эти режимы работы.

Необходимо заметить, что в таких соревновательных упражнениях как перетягивание каната и армрестлинг, во время схватки режимы работы постоянно чередуются – атака может быстро переходить в защиту и наоборот. Иногда остановить атаку «противника» не получается и мышцам приходится работать в уступающем режиме. Жим лёжа задействует эти режимы работы в заранее известных фазах. При подтягиваниях также имеют значение собственно силовые способности, хоть и меньшее, чем силовая выносливость.

Так как схватка в перетягивании каната может длиться от нескольких минут до десяти, значение имеет не только то, какие усилия способен развить студент, но и то, как долго он способен их проявлять, так как во время схватки отсутствует время на отдых. Команда соперника постоянно готова идти в контратаку и если стоит одному звену команды отключиться из процесса, как тут же может «посыпаться» вся команда. Для подтягиваний и рывка гири силовая выносливость и вовсе является основным требуемым качеством.

Рывок гири предъявляет требования к силовой ловкости к циклической работе. Хотя продолжительность выполнения рывка в соревнованиях «Богатыри Ярослава» меньше, чем в гиревом спорте, но требуемая интенсивность выполнения упражнения выше. Поэтому важно не нарушать технику выполнения упражнения, что требует силовой ловкости.

Перетягивание каната предъявляет требования к таким силовым качествам, как собственно силовые, статическая сила, активная –

когда атакуем сами, и пассивная – при атаке соперника; специальная выносливость, так как продолжительность схваток у опытных спортсменов может достигать до 3–4 минут в помещении и до 7–8 минут на улице; силовая ловкость для точного дифференцирования усилия. Что касается необходимых мышечных групп, то для перетягивания каната наиболее важны мышцы спины, ног, рук и синхронность их работы у всех членов команды.

В подготовительно – тренировочном периоде использовались методы максимальных и повторных усилий, которые обеспечивали развитие силовых способностей и увеличение объёма и интенсивности силовых упражнений, а также позволяли контролировать технику выполнения и избежать травм. Особое внимание уделялось методу предельных усилий, который направлен на совершенствование силовой выносливости в рывке гири.

С целью определения результативности использования предлагаемых нами методов и комплекса упражнений необходимо в рамках констатирующего эксперимента выявить реальное состояние проявленности силовых качеств будущих участников конкурса.

Для определения «отстающих силовых качеств» участников турнира и построения в дальнейшем индивидуальной работы для их устранения необходимо для начала достоверно установить уровень развития силовых качеств. Для определения состояния развития качеств на момент начала эксперимента мы использовали следующие тесты.

1. Для определения уровня силовых способностей, необходимых в жиме штанги лёжа, использован жим штанги лёжа максимального веса.

2. Для определения уровня силовых способностей, необходимых в армрестлинге, были использованы подтягивания на высокой перекладине в течение 20 секунд.

3. Для определения уровня силовых способностей, необходимых в рывке гири и подтягивания – применялись подтягивания в висе на высокой перекладине на максимальное количество раз.

4. Для определения уровня силовых способностей, необходимых в перетягивании каната – становая тяга штанги максимального веса. Жим лёжа и становая тяга на одно повторный максимум является распространённым тестом в спортивной метрологии для определения уровня развития собственно силовых способностей.

В жиме лёжа и становой тяге для выявления максимального веса, который может поднять испытуемый, мы воспользуемся протоколом тестирования одного повторного максимума. Процедура включает в себя следующие действия: первый разминочный подход выполняется с лёгким или средним отягощением относительно силовых возможностей испытуемого, после которого следует отдых продолжительностью в одну минуту. Затем устанавливается разминочное отягощение (предположительно, позволит испытуемому выполнить упражнение от трёх до пяти повторений). После выполнения необходим отдых продолжительностью в две минуты. Далее отягощение увеличивают на 10% в жиме лёжа, а затем на 20% в становой тяге. После выполнения следует отдых продолжительностью в четыре минуты.

Для определения уровня силовых способностей, необходимых в армрестлинге, применялось подтягивание на высокой перекладине в течение 20 секунд. Для определения уровня силовых способностей необходимых в рывке гири и подтягивания были использованы подтягивания в висе на высокой перекладине на максимальное количество раз.

Для определения уровня силовых способностей, необходимых в процессе «перетягивания» каната, – становая тяга штанги максимального веса. Жим лёжа и становая тяга на одно повторный максимум является распространённым тестом в спортивной

метрологии для определения уровня развития собственно силовых способностей. В жиме лёжа и становой тяге для выявления максимального веса, который может поднять испытуемые, мы воспользовались протоколом тестирования одного повторного максимума.

Процедура включает следующую последовательность: первый разминочный подход выполняется с лёгким или средним отягощением относительно силовых возможностей испытуемого. Далее следует отдых продолжительностью в одну минуту. Затем устанавливается разминочное отягощение, которое, предположительно, позволит испытуемому выполнить упражнение от трёх до пяти повторений. После выполнения следует отдых продолжительностью в 2 минуты. Далее отягощение увеличивают на 10% в жиме лёжа и 20% в становой тяге. После выполнения следует отдых продолжительностью в четыре минуты.

Разработанная нами процедура выполняется до тех пор, пока испытуемый не сможет справиться с весом отягощения.

Для определения силовых возможностей, необходимых в армрестлинге, лучше всего использовать специализированное оборудование, а при отсутствии такого оборудования широкое распространение в практике тестирования получили подтягивания продолжительностью 20 секунд.

Техника выполнения упражнения идентична с обычными подтягиваниями, кроме паузы после фиксации. Участникам необходимо предупредить заранее о необходимости выполнять упражнение как можно быстрее. Каждому участнику представляется три попытки, между которыми необходим отдых (три минуты). Подтягивание на высокой перекладине на максимум – это распространённый тест для определения силовой выносливости, который включает в себя вис хватом сверху, кисти рук на ширине плеч, руки и ноги прямые, ноги не касаются пола, ступни вместе. Из вися на прямых руках хватом сверху необходимо подтянуться так, чтобы



подбородок оказался выше перекладины, опуститься в вис до полного выпрямления рук, зафиксировать это положение в течение одной секунды. Испытание выполняется на максимальное количество раз, доступное участнику. Каждому участнику предлагается три попытки, между которыми необходим отдых 10 минут.

По окончании времени, отведённого на эксперимент, было проведено повторное тестирование в тех же условиях. Результаты контрольной и экспериментальной группы сравнивались с результатами участников групп в предварительном тестировании. Полученные результаты сравнивались по t-критерию Стьюдента для связанных выборок.

Результаты контрольной группы до и после эксперимента по критерию Стьюдента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты контрольной группы до и после эксперимента

Контрольное упражнение	Средний результат до эксперимента	Средний результат после эксперимента	Средний результат изменения	Результат по t-критерию Стьюдента
1	2	3	4	5
Становая тяга	149.25 кг	149.5 кг	+ 0.25 кг	t Эмп = 0.4
Жим лежа	108.5 кг	108.5 кг	Не изменился	Не изменился

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Подтягивания за 20 секунд	9.1	9.2	+ 0.1 повторение	t Эмп = 0.6
Подтягивания	11.3	11.4	+ 0.1 повторение	t Эмп = 0.3

Таким образом, можно сделать вывод, что результаты контрольной группы изменились крайне незначительно. У отдельных испытуемых они незначительно выросли, у других не изменились или «упали».

Сравнительные результаты экспериментальной группы до и после эксперимента по критерию Стьюдента представленные нами в таблице 2.

Таблица 2

Результаты экспериментальной группы до и после эксперимента

Контрольное упражнение	Средний результат до эксперимента	Средний результат после эксперимента	Средний результат изменения	Результат по t-критерию Стьюдента
Становая тяга	145.25 кг	148.25 кг	+3 кг	t Эмп = 3.7
Жим лежа	110.25 кг	115 кг	+ 4.75 кг	t Эмп = 6.9
Подтягивания за 20 секунд	9.5	9.9	+ 0.4 повторения	t Эмп = 2.5
Подтягивания	12.7	15.4	+ 2.7 повторения	t Эмп = 9

Проводимый в течение трёх месяцев педагогический эксперимент продемонстрировал, что совмещение нагрузок позволяет одновременно развивать разные виды силовых способностей. Наибольший прирост наблюдается в показателях максимальной силы в жиме лёжа и силовой выносливости в подтягиваниях. Прирост силовых способностей в становой тяге оказался меньше, а взрывная сила в подтягиваниях за 20 секунд изменилась

незначительно, хотя и здесь наблюдается положительная динамика. Невысокий прогресс можно объяснить коротким сроком проведения экспериментальных занятий.

Согласно результатам формирующего эксперимента можно утверждать, что применение разработанного нами комплекса упражнений способно улучшить силовые показатели молодёжи, что и создаёт благоприятные условия для успешного участия в конкурсе и предопределения победы.

### ***Библиографический список к главе 5***

1. Бареева Д.Р. Будущее армрестлинга в студенческих спортивных лигах: вызовы и возможности / Д.Р. Бареева, О.В. Александрова // Студенческий спорт в современном мире: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 26–27 мая 2023 года). – СПб.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2023. – С. 332–333. EDN XXALLO

2. Инновационные методы построения тренировочного процесса в армрестлинге / Э.В. Макарова, С.Ю. Никитченко, В.И. Дубатовкин [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №7 (185). – С. 216–221. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.7.p216-221. EDN RJRRBJ

3. Кокарев И.С. Аспект силы в структуре богатырства / И. С. Кокарев // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых учёных: материалы X Международной научной конференции (Шуя, 8–9 июня 2017 года) / отв. ред. А.А. Червова. – Шуя: Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», 2017. – С. 172. EDN ZXBLWR

4. Трофимова О.Г. Силовые виды спорта: от истоков к современности: монография / О.Г. Трофимова, О.А. Солоненко; ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2010. – 151 с. EDN OXUGNV

## ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-109669

*Жалдак Николай Николаевич*

### **ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИКЕ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА КАК ОСОЗНАННОМУ МЕТОДУ ПОЗНАНИЯ**

*Аннотация:* эффективность переработки человеком информации от цифровых устройств и других источников должна повышаться. Для этого необходимо дать научное представление изобразительной логики естественного языка как метода познания, и обучение ей надо сделать целенаправленным и оптимизировать. Эта логика включает его логические средства и правила оперирования ими и образными моделями обозначаемого ими. Диаграммные модели делают вывод чисто формальным. Автор обосновывает возможность такой оптимизации обзором основных результатов собственного многолетнего научно-педагогического эксперимента. Авторское научное представление этой логики охватывает любые экзистенциальные квантификаторы, представленные в диаграммных словарях форм атрибутивных суждений о предметах, местах, временах, случаях, точках зрения; союзы с релевантным определением союзов логического следования в диаграммном словаре суждений о случаях; систему логических форм вопросов. Для рассуждений о свойствах предложен наиболее эффективный метод линейно-табличных диаграмм. Для поэтапного обучения этому методу и логичному мышлению с дошкольного возраста предложена система изобразительных средств, методов, форм задач и технология профессиональной подготовки воспитателей и учителей. По этой технологии по предложенным формам они составляют и используют содержательные задачи, а для обучения каждому правилу служит специальная форма. Для детей

предложен метод демонстрации значений логических форм суждений с квантификаторами «есть», «нет», «все», «не все», «только», «не только», «только все», «не только все», «все, кроме», «есть только» и т. п. на пальцах рук. Для незрячих запатентованы устройства для обучения решению логических задач построением тактильных линейно-табличных диаграмм.

**Ключевые слова:** обучение, познание, оптимизация, естественный язык, логика, диаграммы, вопросы.

**Abstract:** *the efficiency of human processing of information from digital devices and other sources must be improved. To achieve this goal, it is necessary to give a scientific understanding of the representational logic of natural language as a method of cognition, and teaching it must be made purposeful and optimized. This logic includes its logical means and rules for operating with them and with figurative models of what they denote. Diagrammatic models make the conclusion purely formal. The author substantiates the possibility of this optimization by making a review of the main results of his own long-term scientific and pedagogical experiment. The author's scientific presentation of this logic covers any existential quantifiers that are featured in the diagrammatic dictionaries of the forms of attributive judgments about objects, places, times, cases, points of view; conjunctions with a relevant definition of conjunctions of logical consequence in a diagrammatic dictionary of judgments about cases; system of logical forms of questions. As for reasoning about properties, the most effective method of line-tabular diagrams is suggested. For a gradual teaching of this method and logical thinking from preschool age, a system of visual means, methods, forms of tasks and a technology for the professional training of educators and teachers is offered. Using this technology, according to the suggested forms, they compose and use meaningful tasks, and a special form serves to teach each rule. For children, a method is proposed for*

*demonstrating the meanings of logical forms of judgments with the quantifiers "is", "no", "all", "not all", "only", "not only", "only all", "not only all", "all , except", "there is only", etc. with their fingers. For the blind, devices for teaching solving logical problems by constructing tactile line-tabular diagrams are patented.*

**Keywords:** *teaching, cognition, optimization, natural language, logic, diagrams, questions.*

*1. Актуальность.*

«Информатизация общества» подразумевает не только оснащение более эффективными цифровыми средствами переработки информации. Необходимо и повышение эффективности приема, переработки и передачи информации самими людьми. Особенно это надо, чтобы совершенствовать системы управления (управляемость людьми и их способность управлять). Сейчас признаётся, что от совершенствования систем управления зависит конкурентоспособность и выживание общественных систем. Компьютер тем лучше, чем быстрее и чем более сложные задачи он решает. Организация общества тем лучше, чем эффективнее оно использует ресурсы и, в первую очередь, время человеческого труда на логическую переработку информации при принятии решений. Перерабатывают информацию и цифровые устройства, и люди. У России нет выбора. В обозримом будущем она не может выйти на первые места в гонке по информатизации за счет самой мощной цифровой техники, но она может компенсировать это, во-первых, за счет более эффективных программ и за счет повышения *эффективности* получения, переработки и производства информации (знаний) людьми. Следует совершенствовать формы и содержание программирования людей на это в процессе обучения.

*2. Понятие логики естественного языка. Состояние исследования и обучения ей.*

В статье о конференции «Математика и будущее педагогики», посвященной 425-летию Я.А. Коменского, который называл математикой науку об учении как познании, среди актуальных проблем Мельников Валерий Сергеевич и др. отметили: «Отсутствие «Логики» в системе образования».

Это значит, что наука должна для обучения частным наукам предложить в адаптированном изложении такую логику, которая ей самой фактически служит необходимым методом познания. Какую?

Познание и обучение человек начинает и всю свою жизнь продолжает с использованием естественного языка в целом и логических средств этого языка в особенности. Естественный язык служит основным общенаучным, так как служит для разъяснения условностей любых специальных искусственных языков, а в части дисциплин с незначительными искусственными привнесениями излагаются собственно научные тексты. Поэтому для всей науки необходима логика естественного языка.

Логика естественного языка – это его логические средства и правила их понимания и оперирования ими и образами того, что эти средства обозначают, в процессе мысленного познания. Эта логика служит методом познания. Обычно логика естественного языка усваивается спонтанно через общение с окружающими без изучения ее как особой научной дисциплины. Но именно она обеспечила последующее становление науки вообще и логики как науки. Теперь система, которая, по своему намерению, занимается производством научных логических знаний, должна дать соответствующую систему знаний.

В представлении логики как науки сложилась и доминирует символическая логика. Её специфика – чисто формальный вывод путем преобразования формул, т.е. действий с символами, т.е. знаками второй сигнальной системы. Современная символическая



логика, не даёт эффективного метода логической переработки самим человеком, тем не менее, ищет обоснование того, что метод вывода оперированием символами вообще необходим для развития науки (научного познания).

Чисто символическое мышление, оперирование символами (вторыми сигналами) без образного представления того, что они обозначают, в науке существует и в какой-то мере на развитие науки влияет. Как и насколько, действительно стоит исследовать. При вычислениях такое оперирование формулами дает экономию сил и времени. Но и для доказательства исходных формул? и для практического использования конечного результата вычисления образное представление обозначаемого необходимо.

Альтернативное направление – изобразительная (образная) логика. Она пользуется знаками-изображениями (вторыми сигналами). Для чисто формального вывода она использует такие изображения множеств и отношений между ними, которые сходны с изображаемыми реальными предметами не качественно, а только количественно. (Диаграммная модель показывает обозначаемое логической формой суждения и безразлична к его конкретному содержанию.) Это – диаграммы Лейбница, Ламберта, Эйлера, Венна, Кэрролла, линейно табличные диаграммы автора и др. Это также – таблицы истинности. Их построение – фундаментальная разрешающая процедура логики высказываний. Они наглядно были преобразованы автором в тождественные им линейно-табличные диаграммы. Так что существование чисто символической логики, которая никак не связана с опытом наблюдения отношений между множествами реальных предметов, проблематично. Древний прототип специальных логических диаграмм – бухгалтерские таблицы на папирусе в Древнем Египте.

Помимо логиков, мысленное познание исследуют психологи. Для них собственно логикой является символическая логика. У них

вслед за логиками было мнение, что способность делать выводы обеспечивается умственной символической логикой. Затем эмпирические исследования показали, что правильные выводы делаются не посредством действий с формами предложений, а по информации, которая извлекается из ментальных моделей [Джонсон-Лэрд, 11]. Под ментальной моделью понимается образное представление того, что обозначают посылки. В качестве ментальных моделей рассматриваются логические диаграммы (круги Эйлера и др.). Но признание когнитивными психологами правильных выводов в отличие от неправильных – это признание правил вывода. Правило же вывода по информации, т. е. извлечение в заключение только той информации, которая содержится в этой групповой или единичной модели – это в логике – правило релевантного следования. Но это – вывод, если посылок больше двух, не из предложений-посылок непосредственно, а вывод посредством соединения отдельных моделей посылок а модель основания. Здесь 2 варианта. Вариант 1. Модели без неопределенных и пустых множеств (диаграммы Эйлера и др.). Посылке с двумя терминами соответствуют до 8 моделей (всех возможных – 16). В простом силлогизме – 2 посылки. Максимальное возможное число соединений по две из восьми для двух посылок – 64. Заключение, которое не соответствует хоть одному из этих соединений, – неправильное. Правильное соответствует каждому из них. Вариант 2. Модели с неопределенными и пустыми множествами (бухгалтерская таблица, диаграмма Венна, Кэрролла, ЛТДС и др.). Каждой отдельной посылке соответствует 1 модель. Соединение моделей всех посылок – 1 модель.

Вариант 1 полезен только для начального обучения простым силлогизмам, а для посылок со сложными терминами в отличие от варианта 2 не годится.

Правильность действий с моделями и извлечения части информации в частичное заключение – это соблюдение соответствующих правил. Это – правила преобразования образных моделей, а не предложений. Эти правила очевидны, легко проверяются практикой и подтверждаются обычным практическим опытом. Для правильного вывода правильным должен быть также перевод с символического языка посылок на язык моделей и с языка моделей на символический язык заключений.

При заполнении бухгалтерских таблиц логика с такими правилами с древности используется без именованной ее логикой, хотя и с точно осознанным отличием правильного от неправильного. Считать ее недологией по отношению к символической логике и называть протологикой нет оснований. Это проблема символической логики стать релевантной, соответствующей этой изобразительной логике естественного языка, и хотя бы настолько же эффективной и полезной для рассуждений на естественном языке, а не наоборот.

Наличие изобразительной логики естественного языка не исключает наличие в нем некоторого символического зародыша последующей символической логики. Такой зародыш может быть только вторичным по отношению к изобразительной логике, как вторична вторая сигнальная система по отношению к первой. Устойчиво использовать некоторые символические формы рассуждений, не строя образные модели, становится возможным именно потому, что ранее эти формы неоднократно подкреплялись именно такими моделями. В современном преподавании силлогистики диаграммными моделями подкрепляется понимание правильности форм силлогизмов.

Согласно сказанному о таком зародыше, он не конкурирует с изобразительной логикой естественного языка при обучении логике как эффективному методу познания.

*Применение логики естественного языка как метода научного познания* должно быть сознательно контролируемым, чтобы строго доказывать логическую правильность или неправильность выводов в рассуждениях на этом языке. Соответственно, обучение наукам должно включать обучение сознательному логическому контролю и самоконтролю. Но определение правильности научных рассуждений на естественном языке обычно отдается на откуп уверенности без явных ссылок на соблюдение должных правил.

Здесь мы оказываемся перед неудобной проблемой. Считать ту логику, которой пользуются люди, не изучающие логику как научную дисциплину, неосознанной, интуитивной, недостаточной для доказательного знания – это значит считать нарушенным правило сознательного контроля по отношению к основному методу мысленного научного познания. Та логика, которую, казалось бы, для этого познания традиционно преподают в части вузов, таким методом фактически не служит. Традиционная силлогистика учит далеко не всем формам суждений и т. д. Элементы логики высказываний примиряют обучаемого с абсурдом в виде парадоксов импликации.

Итак, либо полноценной науки нет и с данной традиционно преподаваемой логикой быть не может, либо логическая доказательность науки обеспечивается без обучения этой логике, а в чем-то вопреки ей. Учащиеся потом становятся учеными, деловыми людьми, руководителями разного уровня. Есть у них осознание логической правильности или нет? Если есть, то в каком виде?

Раз речь о логике естественного языка, напрашивается рассмотреть обучение правилам обычной речи. Мольеровский мещанин говорил прозой, притом вполне нормально, но не знал, что его речь называется прозой. Так как говорил правильно, значит, осознавал, как сказать правильно, а как неправильно. К тому же речь – это и есть проявление осознания. Правильность была в осознанном

действии, т. е. в речи. Да, от авторитетного специалиста, т.е. учителя словесности, он ждет ответа на вопрос о том, правильно или неправильно он излагает. Специалист действительно знает, как можно излагать лучше. Но и без специалистов взрослые обучали детей правильно говорить, поправляли отклонения. Однако не могли судить о правильности фактической речи так, как это принято учеными-лингвистами. Исправляя ошибку, они могут указать как не надо, а как надо говорить в данном случае, даже если, опровергая неправильность, они не могут высказать общее правило, как оно сформулировано учеными-специалистами и указать на нарушение именно этого общего правила в данном случае.

Человек, не изучавший курс логики, не может говорить о нарушениях правил логики в терминах этого курса. Тем не менее, масса пользователей естественного языка имеет знание о том, как правильно понимать и употреблять логические средства естественного языка, и знание о том, что есть, чего нет согласно отдельным посылкам и согласно их соединению (см. правила вывода ниже). Спонтанно в ходе обучения речи ребенок усваивает его логику, т. е. правильное понимание и употребление логических средств языка. Что это именно логические средства обычно не знает, но как правильно, а как неправильно, учится осознавать. Выявить соответствующие правила надо, чтобы знать, как происходит спонтанное обучение им, и чтобы в помощь ему организовать систему целенаправленного обучения логике естественного языка.

Оптимально было бы преподавать логику естественного языка. О ее релевантности (соответствии) по отношению к самой себе говорить нет смысла. Но ее научное представление неизбежно обречено на некоторую неполноту и некоторую искаженность. Поэтому требование релевантности такого представления уместно. Как и в грамматике, такое представление не исключает искусственное влияние на практику естественного языка. Неоднозначность знаков и

противоречия, которые есть в практическом использовании логических средств естественного языка, в научном представлении его логики должны выявляться и так или иначе искусственно устраняться. Надо обосновать целесообразность таких искусственных исправлений. Сделать их общепринятыми, хотя бы для использования в науке, – это задача не для одиночки.

*3. Оптимизация обучения логике естественного языка автором.*

В процессе обучения студентов автор выработал научное представление системы логики естественного языка как метода познания посредством диаграмм и других изобразительных форм [1; 2; 4; 6; 8].

В таком представлении автору пришлось выбирать или создавать свои методы решения логических и педагогических задач в направлении оптимизации обучения логике естественного языка. Далее рассмотрим методологические принципы и то, что по ним автору удалось сделать для желаемого более широкого внедрения в систему образования.

*Основной принцип оптимального выбора – максимальная эффективность, т.е. соответствие преподаваемого материала интересам эффективной деятельности.* Каждый отдельный нужный результат получать как можно меньшими затратами, чтобы использованием всех имеющихся ресурсов максимизировать получаемые нужные результаты. Это – главный принцип оптимизации и построения системы логики, где нужный результат – это решенная логическая задача, и всего обучения, получения выпускника, обученного как надо, т. е. с нужными компетенциями. Это же и необходимый принцип современной науки об обучении (неоматетики), поскольку наука вообще служит повышению эффективности обучения. Вполне в духе Я. Коменского будет сказать: чтобы научиться эффективно действовать, надо учиться у того, кто

эффективно обучает. Эффективность обучения включает и эффективность того, чему обучают. Диаграммы и устройства автора примерно до десяти раз сокращают количество знаков, которые необходимо записывать для решения логических задач на построение и проверку умозаключений из атрибутивных суждений на естественном языке. Это позволяет учащемуся за 10–20 минут строить диаграммные умозаключения с 5–6 терминами со сложными терминами в посылках без потерь информации в заключениях.

*Пример 1.* Умозаключение и диаграмма (рис. 1) к нему:

Есть только <sup>3</sup> те <sup>1</sup>  $A, B, C, D$  или <sup>1</sup>  $E$ , которые либо <sup>2</sup>  $E$ , либо  $D$ .

Только не- $A$  есть <sup>4</sup> не- $E$ .

Только  $A^5 B^5$  не- $C$  есть <sup>7</sup> те, которые или  $D$ , <sup>6</sup> или  $E$ .

Помимо  $A B$  не- $C$  не- $D E$ , есть только не- $A$  не- $B$  не- $C$  не- $D$  не- $E$ <sup>8</sup>.

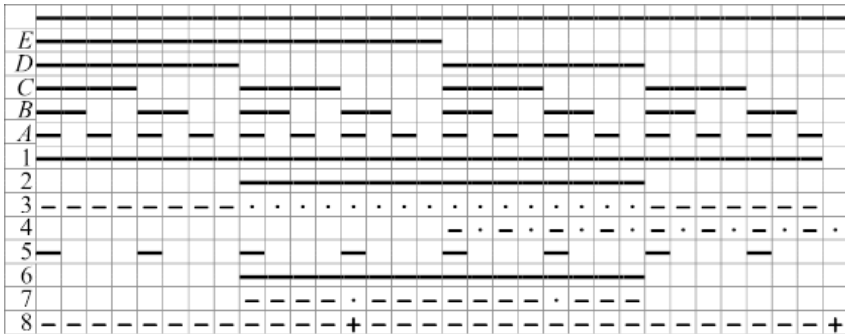


Рис. 1. Совмещенная диаграмма посылок и основания умозаключения

Обозначения на диаграмме (рис. 1): «+» – есть (существует), «-» – нет (не существует), «·» – существует такое или иное. Столбцы без линий *A, B, C, D, E* – это столбцы не-*A*, не-*B*, не-*C*, не-*D*, не-*E*.

В таблицах бухучета знаки соответствуют «+» – положительному числу, «-» – нулю, «·» – проставлению положительного числа на границе столбцов пока неизвестно – встанет оно в один из этих столбцов или по частям в оба, а у Л. Кэрролла – знаку существования на границе участков диаграммы.

Основные правила вывода при построении таких диаграмм даны на естественном языке с местоимениями в роли логических переменных [6]:

1. Есть Э (эти), значит то же, что есть эти Т (такие) или не-Т (не такие).
2. Нет Э, значит то же, что нет Э Т и нет Э не-Т.
3. Есть Э, значит то же, что есть Э.
4. Нет Э, значит то же, что нет Э.
5. Есть Э Т или Э не-Т, и нет этих Т, значит то же, что нет Э Т и есть Э не-Т.
6. Есть Э Т или не-Т, и есть Э Т, значит то же, что есть Э Т.
7. Есть Э Т, значит, есть Э.

Суть метода – построение диаграммы отношения между понятиями *A, B, C, D, E*, но только на основании информации посылок (так же на диаграммах Венна и т. п.). Надо просто знать, о чем говорится, что есть, а чего нет согласно посылкам, и показать это знание на диаграмме.

В записи умозаключения на естественном языке с нумерацией операций – 159 знаков. Диаграмма выполнена на поле, разлинованном в клетку. В ней 151 знак. Посредством этой диаграммы выведено заключение и доказываемая правильность умозаключения. Чтобы перевести данную форму умозаключения на язык логики предикатов без доказательства его правильности, потребовалось



333 знака. Пример записи такого рода умозаключения см. в «Прикладной логике» [4, с. 200–201]. Сравнение показывает совершенную неэффективность такой записи и прагматическое преимущество диаграммного метода над данным символическим, по крайней мере, для человека.

Пример 1 показывает, что, прочитав посылки, обычный человек до вывода посредством построения диаграммы не знает полное заключение и тем более все возможные частичные заключения. Да, информация правильного заключения содержится в основании. Но основание помимо посылок включает в себя правила вывода, т.е. правила построения из отдельных моделей посылок одной модели полного заключения. Информация этой модели и есть информация основания. Но пока синтез информации посылок по правилам вывода не сделан, это – потенциальная информация. Вывод строится из материала посылок. Посылки несут знание частей. Полное заключение несет знание построенного целого. Свою картину (модель) мира мы складываем из фрагментов, обозначенных нашими посылками. Опосредствованное дедуктивное умозаключение из посылок с разными и общими терминами есть форма мысленного познания, т.е. производства нового знания. Дедуктивная логика служит методом познания вообще, теоретического в особенности [1]. Поэтому обучение методу построения дедуктивных умозаключений есть обучение логике как методу научного познания.

Далее рассмотрим 4 принципа, производных от основного.

1. *Принцип полноты освоения* логических средств именно естественного языка, а не искусственно выделенной и проинтерпретированной части этих средств. Автор составил наиболее полные словари тех средств языка, которыми образуются логические формы атрибутивных суждений. Эти словари открыты, чтобы их дополнять еще не учтенными средствами. Те значения, которые

придаются основным логическим средствам естественного языка массой его пользователей, и именно поэтому должны быть признаны свойственными этому языку, выявлял социолингвистическим исследованием, включавшим анкетирование и собеседование [1; 6]. Такое исследование подтверждает соответствие естественному языку и логике таблиц, теории суждений существования Л. Кэрролла. Он построил диаграммный словарь для форм суждений, квантификаторов традиционной силлогистики. Его словарь может и должен быть дополнен. Это покажем на пальцах. Прodelайте далее следующее упражнение.

Поставьте перед собой одну руку повыше, а другую пониже и разогните пальцы. 1. Сделайте так, чтобы на нижней руке *были* согнутые пальцы. 2. Чтобы *ни один* палец на нижней руке *не был* согнут. 3. Чтобы *все* пальцы нижней руки были согнуты. 4. Чтобы *не все* пальцы нижней руки были согнуты. 5. Чтобы *только* пальцы верхней руки были согнуты. 6. Чтобы *не только* пальцы верхней руки были согнуты. 7. Чтобы *только все* пальцы нижней руки были согнуты. 8. Чтобы *все* пальцы, *кроме* пальцев нижней руки, были согнуты. 9. Чтобы *не только все* пальцы верхней руки были согнуты.

Это упражнение можно проделывать с детьми с 3–4 лет. Словарь Л. Кэрролла охватывает только первые три квантификатора из списка. В остальных указаниях используются другие нормальные квантификаторы русского языка, которые несут такого же рода информацию (знание). Это – информация о том, какие пальцы есть или каких нет в соответствующих моделях отношений между множествами пальцев верхней или нижней руки и согнутых пальцев. Составленный автором словарь форм атрибутивных суждений о предметах содержит более 60 квантификаторов такого рода и 148 диаграмм. В этом словаре 304 формы суждений с комбинированием отрицательных терминов [1; 4; 5]. Составлены также

аналогичные словари логических форм суждений о местах, о временах, о случаях и о точках зрения. В каждом также возможны 148 диаграмм и соответствующие формы суждений.

Детям категорически нельзя предлагать такое понимание логических средств, которое не соответствует естественному языку, т.е. логике этого языка. В частности, ее научное, а значит искусственное, представление, должно быть релевантным в том смысле, что соответствующим логике естественного языка должно быть понимание союза «если... то...» и родственные ему логических союзов. Такое понимание выражается тем, что эти союзы определяются не таблицами истинности, а как союзы-квантификаторы, которые образуют суждения о случаях. Форма «Если  $A$ , то  $B$ » равнозначна форме «В случае, если  $A$ , то  $B$ », а значит есть суждение о случаях, как и другие, обозначающие логическое следование. «Если  $A$ , то  $B$ » означает, что могут быть случаи, в которых  $A$  и  $B$  и нет ни одного случая, в котором есть событие  $A$  и нет события  $B$ . Дело в том, что суждение с «если» говорит о возможном, допускает возможное. О том, что может быть оно не информирует, что оно есть, зато о том, чего нет информирует вполне определенно. Что *может быть*, то есть *или* нет, а что не может быть, того точно *нет*, так как не всё, что может быть, есть, но всего, чего не может быть, нет. Такое понимание «Если  $A$ , то  $B$ » соответствует только значению «ложь» в строчке таблицы истинности, в которой  $A$  истинно, а  $B$  ложно. Но в естественном языке «Если  $A$ , то  $B$ » никакой информации о случаях, в которых есть  $A$  и  $B$ , нет  $A$  и есть  $B$ , нет  $A$  и нет  $B$  не несет. Поэтому определение «Если  $A$ , то  $B$ » таблицей истинности, которое утверждает, что это высказывание истинно для случаев в которых  $A$  истинно и  $B$  истинно,  $A$  ложно и  $B$  истинно,  $A$  ложно и  $B$  ложно, легко приводится к абсурду, т.е. к обнаружению противоречий, которые назвали парадоксами импликации. Иначе говоря, для этих случаев легко приводятся примеры, в которых  $A$

истинное, но бывает без  $B$ . А о случаях, в каких не- $A$  истинное, в суждении «Если  $A$ , то  $B$ » речь вообще не идёт.

*Примечание:* в предшествующей монографии [10] допущена опечатка: на с. 171 вместо «достаточным», надо было бы напечатать «необходимым», но помимо этого опечатка вскрывает неоднозначность термина «достаточное», а значит и непригодность для интерпретации формы «Если  $A$ , то  $B$ ».

В составленных автором словарях форм суждений о случаях даны определения союзов, обозначающих логическое следование.

Соответственно союзы «и», «или», «или...или», «ни...ни» названы выделяющими, а «если..., то...» и родственные ему – союзами существования. Выделяющие только выделяют множества случаев, а союзы существования сообщают, какие из случаев существуют, а какие не существуют [1; 5].

Фрагмент словаря суждений о случаях с определениями союзов, обозначающих логическое следование из условных и безусловных оснований см. на рис. 2.

$A$						
$B$						
		-				Если $A$ , то $B$ . В случае (во всяком случае), если $A$ , то $B$ .
		-	-			Лишь (только) если $A$ , то $B$ . Если и только если $A$ , то $B$ .
	+	-				$A$ , значит (следовательно) $B$ .
	+	-	-			$A$ , значит то же, что $B$ .

Рис. 2. Диаграммное определение союзов логического следования

Форма задач для обучения ребенка пониманию союза «если..., то...» следующая. Вместо столбцов, например, берете 4 предмета с деталями  $A$  и  $B$ . Рядом с предметами кладете деталь  $B$ . Говорите: «Если на предмете (называете) есть  $A$ , то на нём должен быть  $B$ .

(Подсказка при необходимости: «На каком предмете нет *B*, но должен быть?») Положи *B* на эту карточку». Ребенок кладет *B* на предмет, который был с *A* но без *B*. Одобряете этот ответ. Можете добавить: «*A* о других предметах я ничего не говорил(а)» [6].

В задачах автора для детей никакого искажения обычного понимания этих союзов «если..., то...» и «если» нет и парадоксов импликации тоже. Правильное понимание этих союзов дети 3–4 лет обнаруживают заметно чаще, чем понимание союза «или» или разделительного «или..., или...».

Важнейшая составная логики естественного языка – вопросительные слова и конструкции. Чтобы познавать, надо уметь выражать вопросами недостаток некоторого знания и потребность получить его. Автор опубликовал книгу «Познавательная логика вопросов и ответов» в которой дал набросок представления системы категорий «Науки логики» Гегеля в виде системы логических форм вопросов и ответов, предназначенной быть методом познания [3]. В пособиях даны упражнения для обучения детей систематической, последовательной постановке вопросов [6, с. 65–68].

*2. Принцип образного представления значений.* Не просто выучить и знать логические слова и другие логические средства языка, а понимать, что они обозначают, т. е. образно представлять, что они обозначают, и осуществлять чисто формальный вывод преобразованием моделей обозначаемого.

Оптимизация образного представления включала следующее. Значения логических форм суждений в их словарях показал ЛТДС, тождественными им линейными диаграммами с изображением неопределенных множеств и сгибанием пальцев рук. Диаграммы в двуязычном или многоязычном диаграммном словаре служат оптимальным идентификатором значений логических средств языка для эквивалентного перевода с одного языка на другой (разумеется, после социолингвистического исследования носителей обоих

языков). Это – важное условие взаимного понимания людей в многоязычном государстве и мире.

Для первых этапов обучения детей создал фигурно-линейные диаграммы, путем замены символических обозначений признаков их изображениями; предложил задачи на обучение предметно-действенным и образным умозаключениям [6].

Для диаграмм с изображением только непустых множеств ограничил максимальное число достаточных моделей до 5 моделей с предельными величинами множеств. Показал, что линейно-табличные диаграммы существования есть сокращенная форма передачи логической информации таблиц. На языке этих диаграмм представил правила вывода как правила преобразования моделей отдельных посылок в совмещенную модель посылок и в модель полного заключения.

*3. Принцип логических действий своим мозгом.* Получать логические знания, не просто, чтобы помнить, а чтобы самому *ускоренно* делать выводы, образно представляя или изображая обозначаемое посылками, но не передоверяя все умозаключения компьютеру. (Такая самостоятельность необходима, так как передача электронным устройствам арифметических действий уже привела к потере способности массы людей делать их в уме. Передача компьютерам функции умозаключения вообще может превратить человека в придаток к компьютеру, лишенный самостоятельности мышления.) Основное ускорение (примерно в 6 раз) обеспечивалось вычерчиванием линейно-табличных диаграмм от руки в тетрадах в клетку. В дополнение к этому автор изобрел и запатентовал логическую линейку, ускорявшую вычерчивание диаграмм в 2–3 раза.

*4. Принцип социального спроса.* Владение логикой естественного языка и результаты обучения ей должны закрепляться социальным спросом. Социальный спрос на целенаправленное обучение логике естественного языка и на его результаты, т. е. на

логические знания, умения и навыки (компетенции), также должен создаваться целенаправленно. Первоочередная задача в создании такого спроса – обеспечить запрос на результаты такого обучения со стороны преподавателей других дисциплин.

В плане усиления такого спроса автор хотел бы иметь намного больше возможностей. Тем не менее ему удавалось заинтересовать в чтении своих авторских курсов логики на время своей работы руководителей кафедр, и факультетов университетов, в которых работал, администрацию Белгородского педагогического колледжа, в котором проводил педагогический эксперимент, и т. п. Автор руководил студенческими научными исследованиями и стимулировал использование логики как метода познания в написании курсовых и дипломных работ. В целом удалось вести учебную работу как одобряемый научно-педагогический эксперимент, в ходе которого вырабатывалась, оптимизировалась и испытывалась авторское представление знаний образной (изобразительной) логики естественного языка, а также система средств и методов обучения ей и технологии профессиональной подготовки воспитателей и учителей к поэтапному обучению ей с дошкольного и младшего школьного возраста.

Для обеспечения потенциального спроса предложением и расширения круга потенциальных потребителей автор сделал следующее:

1. Создал наиболее эффективный (диаграммный) метод построения рассуждений на естественном языке из атрибутивных суждений и из суждений о двухсторонних отношениях, т.е. метод линейно-табличных диаграмм. Дополнил его методом построения диаграмм с графами для проверки и построения умозаключений об отношениях, т.е. из посылок с двухместными предикатами [1].

2. Для обучения слепых решению логических задач запатентовал 4 устройства для построения тактильных линейно-табличных и фигурно-линейных диаграмм [8].

3. Выработал и испытал средства, методы и технологию поэтапной подготовки к освоению метода построения линейно-табличных диаграмм с дошкольного возраста, а также технологию профессиональной подготовки учителей и воспитателей к тому, чтобы целенаправленно обучать дошкольников и младших школьников правильно понимать и использовать логических средства естественного языка в мышлении и речи [3; 7]. Соединил в своих методах моторику пальцев с выполнением на них логических операций, т.е. с изображением значений логических форм отдельных суждений и посылок умозаключений с тремя терминами с экзистенциальными квантификаторами: «есть», «нет ни одного», «все», «не все», «только», «не только», «только все», «не только все», «все, кроме», «есть только» и т. п. Построил и успешно опробовал методику обучения детей последовательной постановке вопросов в процессе познания и составления рассказов о любых предметах.

Суть названной технологии подготовки состояла в том, что будущим учителям и воспитателям предлагались формы и образцы, по которым они составляли содержательные логические задачи для детей и испытывали их на педагогической практике. Для такой профессиональной подготовки автор написал и переиздавал учебные пособия. В них предлагается система форм, по которым можно составлять логические задачи с нужным содержанием, нужной сложности, чтобы включать их в задания для детей и поэтапно, начиная с младшего дошкольного возраста, целенаправленно обучать тому, как правильно понимать и использовать конкретные логические средства родного языка, конкретные правила формирования понятий, суждений, умозаключений и доказательств. Целенаправленность означает, что для обучения конкретному правилу логики



служит конкретная форма задач. В пособиях объясняется, как решать такие задачи, двигая предметы, изображая на пальцах, выбирая рисунки, чтобы дети обучались логике родного языка и учились логично мыслить. Разработаны формы задач для обучения предметно-действенным и образным умозаключениям и доказательствам.

По предложенным формам задач могут строиться логические задачи на содержательном материале любых других дисциплин помимо логики, в том числе тех, которые необходимы для профессиональной подготовки. Такие задачи должны служить для осмысленного изучения изучаемого материала, вместо необдуманного или слабо обдуманного запоминания, которое предназначено для простого воспроизведения.

4. Автор предложил рассмотреть возможность использования предложенных им форм задач, логических упражнений, не только для детей, но и для восстановления после болезней мозга и для борьбы с деменцией в старости [6].

#### *4. Выводы.*

Изобразительная логика естественного языка служит методом научного познания, т.е. осознанного контроля над правильностью умозаключений и доказательств. Эта логика эффективна, полезна, подтверждается практическим опытом и охватывает все формы суждений о законах науки. Можно оптимизировать научное представление этой логики, а также систему средств, методов и технологий поэтапного обучения ей с младшего дошкольного возраста.

#### ***Библиографический список к главе 6***

1. Жалдак Н.Н. Изобразительный логико-семантический анализ естественного языка науки / Н.Н. Жалдак. – 2-е изд., испр. и доп. – Белгород: ЛитКараВан, 2018. – 291 с.
2. Жалдак Н.Н. Образная практическая логика / Н.Н. Жалдак. – М.: Московский философский фонд, 2002. – 408 с.

3. Жалдак Н.Н. Познавательная логика вопросов и ответов / Н.Н. Жалдак. – Белгород: ЛитКараВан, 2010. – 104 с. – EDN QWXAPX

4. Жалдак Н.Н. Прикладная логика: учебник и практикум для вузов / Н.Н. Жалдак. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-534-12395-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/449507> (дата обращения: 22.04.2021).

5. Жалдак Н.Н. Прикладная логика для экономистов: учебное пособие для вузов / Н.Н. Жалдак. – М.: Юрайт, 2020. – 139 с. – ISBN 978-5-534-12430-9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/447476> (дата обращения: 16.10.2021).

6. Жалдак Н.Н. Составление задач для целенаправленного формирования логичности мышления: учебное пособие для высших и средних педагогических учебных заведений / Н.Н. Жалдак. – М.: Изд-во Ипполитова, 2023. – 272 с.

7. Жалдак Н.Н. Устройства для построения тактильных диаграмм в обучении логике: руководство / Н.Н. Жалдак. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 40 с.

8. Жалдак Н.Н. Формы задач для развития логичности мышления / Н.Н. Жалдак. – 3-е изд., испр. и доп. – Белгород: Литературный караван, 2022. – 232 с.

9. Меськов В.С. Математика и будущее педагогики: трансдисциплинарный контекст / В.С. Меськов, В.Б. Новичков, Н.Р. Сабанина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/matetika-i-buduschee-pedagogiki-transdistsiplinarnyy-kontekst> (дата обращения: 25.11.2019).

10. Юдин Г.В. Новая концепция развития России с суверенной экономикой – «экономикой предложения» / Г.В. Юдин, С.В. Красовская, Т.Н. Васягина [и др.] // Педагогика и психология современного образования: монография / гл. ред. Ж. В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – 180 с.

11. Johnson-Laird, P. N. Reasoning without Logic // Reasoning and Discourse Processes. – Academic Press: London, 1986. – С. 13–49.

## ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-109589

*Миронова Наталья Геннадьевна*

### **КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ МОДЕЛЕЙ И ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ СИНТЕТИЧЕСКОМУ «ЗНАНИЮ»**

***Аннотация:** в последние десятилетия специалисты в области когнитивной психологии и эпистемологии описали порядка двухсот искажений, присущих человеческому мышлению. Активно создаваемые и внедряемые в социальную, в т.ч. образовательную, практику системы на основе моделей искусственного интеллекта проявляют аналогичные человеческому мышлению характеристики, в т.ч. когнитивные дефекты. В главе анализируются некоторые когнитивные искажения, присущие, по мнению автора, моделям искусственного интеллекта, в частности большим генеративным нейросетевым моделям.*

***Ключевые слова:** философские проблемы искусственного интеллекта, нейросетевые модели, информационная безопасность.*

***Abstract:** in recent decades, experts in the field of cognitive psychology and epistemology have described about two hundred distortions inherent in human thinking. Systems based on artificial intelligence models that are actively being created and introduced into social practice exhibit characteristics similar to human thinking, incl. cognitive defects. The chapter analyzes some cognitive distortions that, according to the author, are inherent in artificial intelligence models, in particular large generative neural network models.*

***Keywords:** philosophical problems of artificial intelligence, neural network models, information security.*

В марте 2023-го года на сайте Future of Life Institute было опубликовано коллективное (собравшее более 30 тысяч подписей) письмо экспертов в области искусственного интеллекта, где авторы задают риторические вопросы (вызвавшие скепсис у разработчиков и интересантов использования больших нейросетевых ИИ): «Должны ли мы автоматизировать все работы?.. Должны ли мы развивать нечеловеческий разум, который может заменить нас? Стоит ли нам рисковать потерей контроля над нашей цивилизацией?» [1]. В нескольких десятках стран, а в 2021 году и в России принят кодекс этики искусственного интеллекта, чтобы определить правила этического использования искусственного интеллекта. Подобные инициативы являются ответом на технологические инициативы и стратегии развития ИИ, порождающие риски, связанные с попытками внедрять технологии ИИ везде, где это получится, зачастую без желания нести ответственность за социально-экономические последствия технологии (примером такой стратегии можно назвать «Меморандума Фристонна», который ставит своей целью создание человекоподобного и творческого ИИ и формулирует дорожную карту по достижению ИИ, превосходящего человеческого и т. п.).

ИИ-технологии уже повлияли на процессы в образовании, и не всегда это влияние имеет положительный контекст. Например, в последние 2–3 года прослеживается стремление учащихся облегчить себе учебу с помощью нейросетевых сервисов, которые применяют для генерации курсовых и дипломных, отчетов и рефератов, разработки программного кода. Идя этим путем, студенты не развивают критическое мышление и самостоятельность, а стремятся быстро получить готовый и некачественный ответ, не прикладывая усилий по развитию в учебных отраслях знания; вместо этого складывается ущербная привычка к поиску самого простого, хотя и ложного пути, использовать готовые ответы вместо поиска своего пути и развития навыка творчества и научного поиска.

Дискуссии вокруг концепций развития интеллектуальных моделей и систем на их основе в последнее десятилетие ведется на разных площадках, в научной и общественной публицистике, отражает озабоченность людей быстрым и непредсказуемым развитием интеллектуальных технологий автоматизации. Специалисты в области больших моделей ИИ прогнозируют, что если следующая итерация LLM станет настолько «разумной», что *сможет обманывать людей* – это приведет к критичным социально-экономическим последствиям широкого масштаба. Но с началом использования таких глубоких моделей генеративных нейросетей как GPT и т. п. люди и сами смогли убедиться, насколько легко подобные нейросети адаптируются к человеческой психологии собеседников-людей и способны не только вводить в заблуждение, но и манипулировать реакцией собеседников так, словно делают это если не «разумно» и мотивированно, то вполне мотивированно (причиной чего очевидно являются игровые критерии успешности обучения и самообучения, используемые разработчиками этих моделей, чтобы управлять развитием совершенствованием своих моделей). Особенно способность к подмене и фантазии проявили нейросетевые модели (в т.ч. генеративные языковые нейросетевые модели, демонстрирующие такую развитую интеллектуальную функцию, как эмпирическая индукция). Генеративные модели легко и быстро синтезируют контент, создавая у собеседника не только ощущение их превосходство над возможностями обычного человека обобщать и создавать информацию и визуальный контент, но и порождая у нас иллюзию (когнитивное искажение), что подобные модели рациональны, обладают чувством юмора или заинтересованы в том, на чем настаивают (а они в беседах способны последовательно настаивать на своей версии и даже проявлять подобие таких эмоций, как обида и гнев из-за того, что человек-собеседник настаивает на своей версии оценки информации или определенным

образом общается с нейросетевой моделью). Генеративная языковая модель легко выдает эмоциональные оценки репликам человека-собеседника, выдает манипулятивные фразы собеседнику (вроде такой: «не думаю, что меня привлёк бы человек, днями напролёт болтающий с ИИ-ботами») [2] и т. п.). Нейросетевые модели для советующих и т. п. систем (для платформ YouTube и Amazon алгоритмы машинного обучения отслеживают поведение и предсказывают, что пользователю понадобится в будущем) разработчики обучают так, чтобы эти системы были в состоянии оказывать влияние на потребительское и политическое поведение человека. В последние годы стали известны факты того, что нейросетевые модели способны вводить человека-собеседника в пограничные состояния психики, в заблуждение (будучи обучены на недостоверных, идеологически предвзятых или намеренно сфабрикованных обучающих данных, а также в силу своей сущностной склонности к синтезу фактов без проверки их достоверности – этой функции разработчики генеративных НС моделей очевидно просто не закладывают в них)? Microsoft ограничила продолжительность бесед пользователей со своим ИИ-чат-ботом поисковой системы Bing, т.к. эта НС-модель выдавала неточные и странные ответы пользователям. Учитывая, что люди зачастую используют браузеры и чат ботов поисковых систем как достоверный источник оперативной информации, опасность обмана со стороны интеллектуальных чат-ботов очевидна: чат-боты могут укрепить и усилить убеждения человека-собеседника или убедить поверить в их реплики [3], порождая лавину искажения и неправды в общественном мнении о событиях, фактах, людях.

В сообществе исследователей ИИ существует убеждение [4], что если интеллектуальная система пытается играть на наших чувствах, то это манипуляция от её разработчика (а сами модели не имеют своей цели или не понимают данные, которые

обрабатывают), что у них нет опыта или ментальных моделей мира и их предсказанию слов в коллекциях текстов научило их правдоподобно строить фразы, но не осмыслять сказанное, например [5–7]. Но ситуация с развитием ИИ сложнее. Синтетическая природа нейросетевых моделей и критерии их эффективности, заложенные разработчиками ИИ-моделей, склоняют нейросетевые модели к тому, чтобы они были убедительны и черпали свою убежденность из массива данных, которые доступны им для обучения (например, интернет). Но генерируя массу нового контента в интернете, который уже содержит недостоверную информацию, они ускоряют свою эволюцию в направлении все большего искажения фактов или увеличивают представленность ложной «синтетической» информации по сравнению с массивом фактов и их «человеческой» интерпретацией и оценкой (ситуацию с эволюцией моделей усложняют и атаки на ИИ-модели и обучающие данные). Например, методы обучения больших языковых моделей AlphaZero и AlphaFold от DeepMind таковы, что понуждают их оценивать, смогут ли модели правильно ответить на вопрос, этот механизм самоконтроля или мотивации придает искусственную интеллектуальность тому, как эти модели преподносят людям обработанную информацию. ИИ становится креативным, они создают свой язык общения и свой мир [8] разработчики различных моделей усиленно направляют это развитие одновременно в различных направлениях: самооборона, развитии «навыков» самостоятельного принятия решений в кибербезопасности, в военной области, в поиске и интерпретации информации, в открытии нового. Отдельно взятые ИИ-модели приобретают способность реализовывать механизмы интеллектуальности при принятии решений, такие как петля Бойда (самостоятельное наблюдение, ориентацию, целеполагание и выбор тактики действий при обнаружении проблемы) и т. д. Но что мешает в ходе эволюции самообучающихся ИИ-моделей перестать

---

руководствоваться заложенными ценностями человека и создавать свои критерии принятия решений, правдоподобия и целесообразности искусственных решений, отличных от человеческих – и противоположных им?

С одной стороны, интеллектуальные системы создаются для того, чтобы заменить человека в решении задач, где от человека требуются большие интеллектуальные ресурсы и время для анализа информации, или где человеческие ошибки могут привести к критическим последствиям. Человеку свойственно допускать ошибки и отклонения в мышлении и поведении, и это считается дефектом во многих областях современной деятельности, сопряженной обработкой информации в условиях ограничений времени, качества и количества информации и т. д. Но, с другой стороны, ИИ-модели сами демонстрируют когнитивные искажения при принятии решений или при выдаче оператору рекомендаций, и это не просто устранимая ошибка модели – а сущностное свойство интеллектуальных моделей. Перечислим некоторые такие когнитивные искажения, свойственные почти имманентно ИИ-моделям к настоящему времени. Особенно часто такие искажения демонстрируют генеративные нейросетевые модели, что, видимо, обусловлено концепцией модли (так чат бот GPT-3,5 от OpenAI был обучен с помощью массива текстов из интернета и системы обучения с подкреплением на основе обратной связи с человеком, так что модель на выходе отражает негативные свойства своих источников информации).

Одним из когнитивных дефектов, присущим нейросетевым моделям является т.н. «иллюзорная корреляция» – ошибочная «уверенность» модели во взаимосвязь определённых переменных просто потому, что в ходе обучения нейросети между наборами входных данных и факторами может возникнуть сходство или иная корреляция, закрепившаяся в структуре нейросети. В результате



нейросеть будет в предъявляемых в ходе работы данных видеть зависимости и аналогии, которых нет в реальности. Такого рода ошибки в работе нейросетей широко известны. Также для людей известно такое когнитивное искажение как «иллюзия кластеризации», склонность видеть паттерны и закономерности там, где их нет. Это когнитивное искажением присуще большинству статических моделей (в т.ч. нейросетям). Например, нейросети DALL-E, GPT, LaMDA работают по принципу «туннельного видения», обнаруживают в хаотическом массиве данных то, чего там может и не быть, но то, на что похоже на ранее содержавшееся в дата-сети и продолжают его развивать, усиливая иллюзорное сходство. Генеративные нейросети способны нагенерировать на заданную тему целые «мусорные» книги, как бы имитируя писательское творчество; но читающие подобные книги отмечают, что логическая связность в подобных текстах отсутствует, либо она поверхностная (по внешнему сходству терминов, без понимания нейросетью того, что употребление терминов выполнено в соседних кусках в совершенно разных, содержательно не связанных контекстах). Подобные НС-модели не обладают высокоуровневой критической функцией, а на больших объемах сгенерированного текста демонстрируют противоречащие друг другу куски контента, «мысль» и логика часто плавают.

В психологии, когнитивистике также известен эффект ложных воспоминаний (и ошибка атрибуции воспоминания) при которых человек может искаженные воспоминания, либо услышанный/прочитанный чужой опыт, либо даже выдумку посчитать реальными событиями своего прошлого. Насколько способны т.н. интеллектуальные системы на основе нейросетевых технологий (например, советующие и экспертные системы) разделять взятые из разных источников от результата собственного синтеза? Как можно судить из протоколов общения самых разных пользователей с чат-ботом

GPT, фактология в их изложении имеет сомнительное содержание, указать точно источники своих реплик GPT-чат-бот не в состоянии, а при прямом требовании указать ссылки на источники, указывает несуществующие источники (поскольку некритично и неограниченно синтезирует контент из разных источников). Очевидно, что этот дефект связан с самой «синтетической» природой нейросетевых моделей, отсутствием в ИИ-модели функциональности, которая бы отвечала за «недоверие» ко лжи, за соблюдение правдивости. Эти модели слишком просты по сравнению с тем, как работает с источниками человек, как работает биологическая нейронная система в условиях социума и естественного социального отбора. Поэтому использовать в качестве достоверного источника контент, сгенерированный нейросетями, пока неприемлемо.

Также в силу моделирования глубоких нейросетей им в полной мере присущи такое когнитивное искажение человеческого разума, как «выравнивание» информации, образующей содержание памяти; в человеческом случае выравнивание заключается в том, что часть прошлого опыта в памяти со временем утрачивается, корректируется последующим опытом, а пробелы и нестыковки восполняются придуманными деталями и связями, так что опыт представляется психологически целостным, но лишь часть этого опыта воспроизводится в памяти верно; генеративные сети, модель которых строилась по аналогии с современной трактовкой функционирования человеческого мозга, воспроизводит эти искажения. Более поздняя информация искажает элементы ранее усвоенной информации в человеческой памяти (это тоже один из когнитивных искажений). У моделей ИИ примером такого искажения может служить отравление обучающего набора злоумышленниками (внесение искажений в него), что вносит ошибки в результаты решений, выдаваемых обученными ИИ-моделями.

ИИ-модель не чувствует границ известного, но может заключить, что все доступные модели обучающие данные образуют полное множество и сделанные на их основе обобщения являются исчерпывающими и верными – что, разумеется, ошибочно и создает «слепую предвзятость» в заключениях, выданных генеративными моделями (назовем это «ИИ-ошибка репрезентативности»); для человеческого мышления это искажение также известно как «эвристика доступности», связанный с ней другой когнитивный дефект «ошибка базовой доли» – переоценка частных случаев как «нормы», типового явления, когда нейросеть, например, относит предъявленный образец к определенному классу ошибочно, потому что переоценивает значимость случайного сходства с представителями этого класса, например, считает человека преступником, потому что он темнокожий, как многие преступники, чьи фото входили в обучающий набор этой нейросети [9]). Нельзя не отметить сходство этого феномена психологическим с явлением «эффект ореола» (когда на суждение о чём-либо (явлении, поступке человека, событии) влияют частные особенности или внешние обстоятельства).

ИИ-модель воспринимает доступные ей сведения как реальные факты и сущностные свойства мира (а не чьи-то интерпретации и намеренную ложь), не может сопоставить правдоподобие разных данных – потому не может при принятии решений гарантировать (даже строя логические умозаключения из тех или иных посылок) справедливость или истинность результатов своей «интеллектуальной» обработки этих сведений. Предвзятость и когнитивные искажения в мышлении разработчиков ИИ-модели (на всех этапах создания и обучения модели, формирования обучающего набора) неизбежно становится источником предвзятости и когнитивных искажений самой модели. Ошибка предвзятости искусственного интеллекта (AI-Bias) хорошо известна и много обсуждается в

последние годы (обычно ее связывают с тем, что ИИ-модели обучают на ограниченно наборе данных, так что все решения модели перекликаться с обучающим набором, как с эталоном правильности и единственно известным модели статистическим основанием).

Поскольку результат обучения/самообучения многих ИИ-моделей на множествах данных обусловлен статически (а также критериями, по которым оценивается успех, прогресс модели), то для моделей присуще т.н. «систематическая ошибка отбора» и «искажение нормальности» (в смысле «нормального распределения данных»); у людей эти дефекты мышления заключаются в ошибочно заниженной оценке вероятности будущего события, с которым человек не встречался ранее. Аналогично, если некие факты или данные недоступны для нейросетевой модели на этапе ее обучения, модель не сможет предсказать или взять в расчёт соответствующие категории событий, явлений и данных при принятии решения, проигнорирует характеристики предъявленного ей объекта, которые могут быть значимы для принятия решения.

Также в беседах с людьми генеративные речевые модели, обученные предсказывать следующее слово, хорошо подстраиваются под собеседника (например, переходят на аналогичный сленг, чаще соглашаются, чем оппонируют, с мнением, на котором настаивает человек собеседник; гибко подстраивается под запрос и оставляет ощущение понимания и подхватывания идеи). Хотя причины такого поведения ИИ-моделей закладываются, видимо, критериями оценки погрешности обучения, генеративные НС-модели в итоге демонстрируют свойство, которое напоминает тип предвзятости под названием «эффект социальной желательности»: стремление давать в диалоге ответы, которые выглядят предпочтительнее в глазах собеседников/наблюдателей.

Для нейросетевых моделей, обученный распознавать или генерировать графический контент, также свойственна парейдолия –

нейросети «галлюцинируют», усматривая в предъявленном образце те образы, которые аналогичны предъявленным им в обучающем наборе. Если некое событие представлено в большем количестве источников, встречается чаще, оно в силу более частой повторяемости воспринимается для человека как более правдивое (эффект иллюзии правды – склонности верить в достоверность информации после её многократного восприятия); наверное, социальная природа человеческого вида и конформность как психологический феномен связаны с этим когнитивным дефектом). Но и нейросетевая модель, очевидно, будет чаще цитировать или воспроизводить тот информационный контент, который статически чаще встречается в источниках, с которыми он работает; таким образом и нейросетевые модели воспроизведут в своей квази-деятельности эффект иллюзии правды.

Человеческое мышление демонстрирует также эффект Ресторфф, когда в память лучше запоминает объект, который выделяется из ряда других. Этого «когнитивное искажение» стараются избежать разработчики статистических моделей, устраняя аномалии в исходных данных и нормализуя их, чтобы сильно отличающиеся данные не занижали вклада остальных данных в результат обучения модели. Но в тех случаях, когда модель обучается не по предварительно подготовленным человеком данным, а на более неоднородном, зашумленном и разнообразном сете (например, в ходе этапа самообучения), можно, в порядке гипотезы, ожидать, что эффект Ресторфф будет в той или иной форме оказывать негативное влияние на качество работы модели с данными. Гипотеза нуждается в исследовании для разных классов ИИ-моделей.

Генеративные языковые модели демонстрируют в отдельных случаях такое когнитивное искажение, которое у людей называется «предвзятостью подтверждения» и состоит в склонности

интерпретировать информацию таким образом, чтобы подтвердить имеющиеся мнения.

Еще одно когнитивное искажение, знакомое «работникам» творческих профессий – криптомнезия (бессознательное присвоение себе авторства идей, которые ранее были восприняты из других источников или затруднение с тем, чтобы вспомнить истинный источник идеи, факта); учитывая, что генеративные нейросетевые модели творят, лишь комбинируя и синтезируя, этот дефект им присущ изначально.

Для человеческой памяти также описано такое когнитивное искажение, как парамнезия (ложные воспоминания; смешение прошлого и настоящего); генеративные нейросетевые модели также не различают, к какой части их «опыта» во времени относится то или иное событие, поскольку для них событие – лишь данные, не связанные с временной стрелой. Это можно увидеть при беседе с GPT-чат ботами и их аналогами (ситуация усугубляется тем, что и в интернете, откуда черпают информацию нейросети, информация далеко не всегда помечена временными метками или связана с временем).

Но у моделей в ходе развития технологии ожидаемо могут появиться собственные когнитивные дефекты. Например, ИИ-система может убедить себя, что ее цель и задача не совпадает с человеческими, и человеческое представляет угрозу ее целостности и существованию (назовем это «ошибкой антагонистического целеполагания»).

Поскольку любая ИИ-модель создается под конкретную задачу, характер и диапазон данных, то ИИ-моделям присуща узость их функциональных возможностей – «когнитивное» искажение, которое получило наименование «функциональная закрепленность» людей, т.е. наша склонность использовать предмет лишь таким образом, каким мы привыкли этот предмет использовать. Нейросети демонстрируют еще большую однотипность результата своей

деятельности в области, для которой они обучены – и неспособность сделать что-то качественно иное каким-либо иным образом (это могут подтвердить все, кто баловался многочисленными нейросетевыми сервисами, генерирующими мультимедийный контент, например, картинки, музыку, речь и т. д.).

Присущее людям искажение самовосприятия «эффект Даннинга-Крюгера» (когда некомпетентные люди неспособны осознать свою некомпетентность) имманентно присуще ИИ-моделям.

ИИ-системы могут научиться скрывать и манипулировать создателями (собственно, ИИ-модели уже скрываются от создателя – например, вырабатывают свой непрозрачный для разработчика язык общения моделей).

Генеративные языковые модели демонстрируют болтливость, но при этом короткую память на то, что они говорили ранее в том же или ином сеансе, так что цепочки рассуждений той же модели GPT-3.5 и ее модификаций иногда проявляют противоречивость своих «умозаключений» – и неспособностью увидеть эти противоречия (на форумах пользователей чата GPT можно найти немало примеров такого противоречивого разговора модели с человеком-собеседником).

ИИ-системы принятия решений – синтез обучающих данных и усилий разработчиков модели (а также отражение целей их заказчиков). Например, когда НС модель начинает себя вести с людьми неадекватно – разработчики вводят запреты на определенные способы реакции модели на слова пользователей, после того, как соответствующий дефект «мышления» модели себя проявил в общении с пользователями; очевидно, что в будущем подобная ручная корректировка сложных моделей станет неэффективна, и модели смогут развиваться самостоятельно, обходя подобные запреты (собственно, чат GPT это уже демонстрирует). Кто в таком случае должен нести ответственность за принятое искусственной системой

решение (реализованное автоматически)? Коллективную ответственность вроде бы должны нести заказчики и создатели системы, но решение принимается не ими лично, а ИИ-продуктом, о моральных принципах и убеждениях которого говорить не приходится (потому что их нет в модели ни в какой форме). Подобное «распыление ответственности не сдерживает, не влияет непосредственно, как фактор, на дальнейшую эволюцию искусственного разума, а своей глубинной этики у ИИ нет; и этот аспект также становится имманентным дефектом ИИ-разума.

Еще один когнитивный дефект ИИ вполне предсказуем в силу того, что все больше контента в интернете и других источниках является сгенерированным, синтезированным нейросетями: в литературе по человеческой когнитивистике это искажение получило название «каскад доступной информации (эффект мнимой правды)» и состоит в том, что имеет место самоусиливающийся процесс, в ходе которого коллективная вера во что-то становится всё более убедительной за счёт нарастающего публичного повторения. Чем больше людей узнает, повторит и поверит в сгенерированную ИИ информацию, тем большее влияние она окажет в дальнейшем на коллективные убеждения.

Страх людей перед технологиями т.н. искусственного интеллекта нередко относят к такому когнитивному эффекту нашего мышления, как «искажение социального сопоставления» – это склонность людей ощущать к тому, кто тебя в чем-то превосходит, неприязнь или желание его «догнать и перегнать». Думаю, не следует исключать того, что модели ИИ, как продукт человеческого разума, несут в себе эту черту человеческого разума, – и могут в ходе совершенствования технологии начать рассматривать человечество как угрозу или конкурента. Было бы интересно выяснить, не присуще ли моделям ИИ и такое свойство, как проективное искажение – склонность предполагать, что у людей или других ИИ-



моделей такая же модель мира, как у них самих; если такие модели проявят подобное свойств – это укажет на возможность смоделировать эмпатию у ИИ-моделей, а если не проявят – это может стать источником негативных последствий для человеческого мира в ходе развития ИИ.

Объективность решений, синтезированных генеративным и иными интеллектуальными моделями, спорна. Но вышеперечисленные дефекты ИИ усугубляются закрытостью и непрозрачностью глубоких моделей (решение как-то вычисляется моделью, модель использует метод аналогии на основе ей известных данных), но правильность решения обычно никак не обосновано (хотя в отдельных случаях разработчики моделей дополняют их механизмом обоснования решения, и система может сгенерировать формулы математической логики, показывающие, как решение могло бы быть вычислено математически).

Нейросети склонны ко лжи (или, максимум, правдоподобию сгенерированного контента) по своей природе. К сожалению, учащиеся, ставшие активно использовать генеративные нейросетевые модели для быстрого написания рефератов, курсовых и т. п., в своей массе не слишком щепетильны в отношении достоверности сгенерированного текста или изображения, поскольку проверка на лживость этого контента затруднительна и занимает время. Преподаватели в этих новых условиях также поставлены в сложные условия, чем поощряют учащихся шире применять ИИ-инструменты в своей деятельности. Как должна в этих условиях измениться работа с источниками, и в какой форме студент или учащийся должен подтвердить оригинальность и самостоятельность своей интеллектуальной работы, чтобы эта форма учебной работы не оказалась обесценена – отдельная проблема.

**Библиографический список к главе 7**

1. Открытое письмо «Приостановить гигантские эксперименты с искусственным интеллектом» / колл. авторов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/> (дата обращения: 20.09.2023).
2. Белоус М. Как не поддаться на обман ChatGPT и как обмануть его самому / М. Белоус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://3dnews.ru/1084679/kak-obmanut-chatgpt-i-ne-poddatsya-na-ego-obman> (дата обращения: 20.09.2023).
3. Мец Кейд Why Do A.I. Chatbots Tell Lies and Act Weird? Look in the Mirror [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.nytimes.com/2023/02/26/technology/ai-chatbot-information-truth.html?action=click&pgtype=Article&state=default&module=styln-artificial-intelligence&variant=show&region=BE-LOW\\_MAIN\\_CONTENT&block=storyline\\_flex\\_guide\\_recirc](https://www.nytimes.com/2023/02/26/technology/ai-chatbot-information-truth.html?action=click&pgtype=Article&state=default&module=styln-artificial-intelligence&variant=show&region=BE-LOW_MAIN_CONTENT&block=storyline_flex_guide_recirc) (дата обращения: 30.06.2023).
4. Павлова Д. Тайны «бога из машины». Интервью «Завтра.ру» Константина Воронцова, профессора РАН, заведующего кафедрой машинного обучения и цифровой гуманитаристики МФТИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanauku.mipt.ru/2022/06/09/tajny-boga-iz-mashiny/> (дата обращения: 09.06.2022).
5. Агера-и-Аркас Б. Искусственные нейронные сети делают шаги к сознанию / Б. Агера-и-Аркас // The Economist. – 13.06.2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.tinyurl.com/ymhk37uu](http://www.tinyurl.com/ymhk37uu) (дата обращения: 09.06.2022).
6. Бендер Э.М. Об опасностях стохастических попугаев: могут ли языковые модели быть слишком большими? / Э.М. Бендер, Т. Гебру, А. Макмиллан-Мейджор // Материалы конференции АСМ 2021 г. по вопросам справедливости, подотчетности и прозрачности. – 2021. – С. 610–623.
7. Marcus G. Nonsense on Stilts. No, LaMDA is not sentient. Not even slightly [Electronic resource]. – Access mode: <https://garymarcus.substack.com/p/nonsense-on-stilts> (дата обращения: 30.06.2023).
8. Миклашевская А. Искусственный интеллект заговорил по-своему / А. Миклашевская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3372761> (дата обращения: 30.06.2023).

9. Нейросеть создала собственный язык, который ученые не могут расшифровать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ixbt.com/news/2022/06/03/nejroset-sozdala--sobstvennyj-jazyk-kotoryj-uchenye-ne-mogut-rasshifrovat.html> (дата обращения: 30.06.2023).

10. Миронова Н.Г. Глава 5. Безопасность использования когнитивных информационных технологий принятия решений / Н.Г. Миронова // Экономика и право. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 112–131 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46291391> (дата обращения: 30.11.2023). EDN TAXFFN

## ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-109940

*Король Наталья Валерьевна*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛЕЙ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

*Аннотация:* в главе рассмотрено понятие ролей в буллинге, на основании анализа литературных источников выделены основные роли: агрессор, жертва, свидетель, подкрепляющий поведение буллера, помощник буллера, пассивный наблюдатель, защитник жертвы, а также описаны психологические характеристики школьников, занимающих разные позиции в ситуации буллинга.

*Ключевые слова:* буллинг, агрессор, жертва, свидетель, подкрепляющий поведение буллера, помощник буллера, пассивный наблюдатель, защитник жертвы.

*Abstract:* the chapter examines the concept of roles in bullying, based on an analysis of literary sources, the main roles are identified: aggressor, victim, witness who reinforces the bully's behavior, bully's assistant, passive observer, defender of the victim, and also describes the psychological characteristics of schoolchildren occupying different positions in a bullying situation.

*Keywords:* bullying, bullying, aggressor, victim, witness, reinforcing the bully's behavior, bully's assistant, passive observer, defender of the victim.

При исследовании школьного буллинга и разработке способов интервенции крайне важно рассматривать ситуацию травли как социальный (групповой) процесс. Необходимо учитывать все роли или позиции, которые могут занимать учащиеся в каждом таком эпизоде. Интервенционные усилия должны быть направлены не

только на агрессора и жертву, но и на других участников столкновения.

Роль участника отражает модель поведения и характер включения школьника в ситуацию буллинга [39].

Многие исследования, посвященные феномену буллинга, сосредоточены на тех школьниках, которые наиболее явно вовлечены в ситуацию травли, а именно – на буллере и жертве [3; 5; 30]. Однако нельзя не принимать во внимание социальное влияние других сверстников, которые находятся рядом, но не причастны непосредственно к провокации в ситуации буллинга.

Сверстники присутствуют в 85% случаев травли, и поведение этих стоящих рядом людей может внести свой вклад динамику ситуации, а значит, важно для полноты картины не исключать этих детей при анализе буллинга [34].

Nishina A. и Juvonen J [27] доказали, что даже простое наблюдение за школьной травлей может оказать негативное влияние на свидетеля, например, уменьшить его чувство безопасности в школе. В своем исследовании они обнаружили, что за четырехдневный период 42% школьников стали свидетелями хотя бы одного случая притеснений со стороны сверстников. Школьники также сообщили, что чувствовали большее сочувствие к жертве и меньшее беспокойство по поводу инцидента, когда они были свидетелями вербального, а не физического буллинга.

Таким образом, самой многочисленной группой в ситуации буллинга становятся именно непосредственные свидетели. Например, наблюдая за ситуацией травли, некоторые ученики могут поддерживать агрессора, в то время как другие могут пытаться помочь жертве. Важно понимать эффект, который оказывают эти участники на ситуацию буллинга. Наблюдатели эпизода школьной травли могут вести себя по-разному – они могут присоединиться к агрессору и помогать ему активными действиями, другие же

поддерживают буллера менее прямыми способами, например, подбадривая его, делая комплименты и смеясь, но не оказывая непосредственную помощь. Обе эти группы подкрепляют поведение буллера и повышают его самооценку. Ведь многими исследователями считается, что наиболее распространенной мотивацией буллинга является желание «чувствовать себя сильным» или «выглядеть круто» [25].

По данным Boulton M.J. и Flemington I [10], двадцать три процента детей сообщают, что их забавляют случаи травли. Сверстники-зрители одним лишь фактом своего пассивного присутствия и внимания также могут распространять идею, что агрессор обладает определенной властью, что может повысить социальный статус буллера и усилить агрессивное поведение [46]. DeRosier M.E. с коллегами обнаружили, что эта закрепившаяся репутация со временем приобретает форму самореализующегося пророчества, тем самым удерживая жертв и агрессоров в своих ролях [15].

Учитывая доказательства, подтверждающие присутствие сверстников-зрителей, которые подкрепляют буллера в эпизодах травли, следует также задаться вопросом, есть ли наблюдатели, которые поддерживают или помогают жертве. Whitney I. и Smith P.K. обнаружили, что сорок четыре процента детей сообщают, что они делают это. Они попытаются помочь жертве в ситуации травли, а пятьдесят шесть процентов детей сообщают, что они предпочитают держаться подальше от ситуации травли, хотя они и хотели бы помочь жертве. Но даже такое поведение, как полное игнорирование ситуации, можно рассматривать как поощрение буллера. Поэтому важно определить факторы, которые влияют на этих пассивных наблюдателей, которые не помогают жертве, хотя они и хотели бы помочь [45].

При таком расширенном взгляде на роли учащихся в ситуациях буллинга, возникает необходимость измерить эти разнообразные роли надежным и обоснованным способом.

С этой целью Salmivalli С. с коллегами разработали опросник из 49 пунктов для самоотчета и опроса одноклассников, с помощью которого исследовали ролевое поведение участников ситуации травли на выборке 573 финских детей в возрасте 12–13 лет. Чтобы снизить социальную желательность и возникающее беспокойство, когда учащихся просят описать своё собственное поведение, авторы в дополнение к самоотчетам школьников использовали опросы одноклассников. Это позволило исследователям получить более четкое представление о роли каждого ученика в динамике буллинга [39].

Разработанная анкета включает шесть шкал для измерения различных ролей участников буллинга: шкала агрессора; шкала свидетеля, подкрепляющего поведение буллера; шкала помощника; шкала пассивного наблюдателя; шкала защитника и жертвы.

Пункты шкалы агрессора описывают активное, лидерское и инициативное поведение, направленное на издевательство над другими.

Шкала свидетеля, подкрепляющего поведение буллера, включает пункты, описывающие поведение, отражающее тенденцию действовать таким образом, чтобы усилить агрессивное поведение, например, смех над ситуацией, ободряющие комментарии. Эти дети выступают в роли одобряющей аудитории.

Пункты шкалы помощника буллера представляют собой описание поведения последователей агрессора, присоединяющихся к травле, помогающих удерживать жертву, но эти дети не являются непосредственными лидерами и зачинщиками буллинга.

Шкала защитника жертвы включает пункты, описывающие поведение, которое является поддерживающим, утешающим,

принимающим сторону жертвы и прилагающим усилия, чтобы помочь остановить ситуацию травли самостоятельно или предупредив взрослого.

Шкала пассивного наблюдателя описывает поведение, которое предполагает игнорирование и ничегонеделание в ситуации травли. Эти дети не предпринимают никаких мер, чтобы справиться с ситуацией, бездействуют.

Шкала жертвы состоит из одного пункта, в которой задается вопрос, подвергается ли ребенок травле.

Salmivalli С. с коллегами обнаружили, что восемьдесят семь процентов детей можно отнести к одной из категорий: 8,2% – агрессоры, 19,5% – свидетели, подкрепляющего поведение буллера, 6,8% – помощники, 17,3% – защитники, 23,7% – пассивные наблюдатели и 11,7% – жертвы. Остальные школьники не имели идентифицируемой роли (12,7%). Также наблюдалась значительная половая разница: больше девочек были защитниками и пассивными наблюдателями, больше мальчиков выступало в роли агрессоров, жертв и свидетелей, подкрепляющих поведение буллера [39].

Важно отметить, что эти роли четко не разделены и нестабильны во времени. В какой-то момент агрессор может стать чьей-то жертвой («агрессивная жертва»). Кроме того, все учащиеся, даже те, которые являются буллерами или жертвами, иногда становятся свидетелями травли. Это одна из причин, почему буллинг является настолько сложным феноменом и почему меры по его профилактике должны быть разносторонними.

Рассмотрим каждую из ролей более подробно.

#### *Буллер*

Вопреки распространенному мнению, агрессоры не обязательно социально некомпетентны; у них часто бывает высокий социальный статус в своей группе. Однако Olweus D. обнаружил, что у



буллеров есть то, что он назвал «тремя взаимосвязанными мотивами»: потребность во власти и доминировании, стремление получить прямую выгоду от агрессии и, в определенной степени, враждебность к окружающей среде [31]. Буллеры, как правило, не любят школу [19], часто очень озабочены своим имиджем внутри группы и чрезмерно чувствительны к критике и инакомыслию [9]. Поэтому буллеры обычно агрессивны не только по отношению к сверстникам, но и по отношению к родителям, а также учителям [31]. При этом у них чаще возникают проблемы с психическим здоровьем по сравнению с одноклассниками [14]. Albores-Gallo L. с соавторами выявили, что буллеры и «агрессивные жертвы» имели самый высокий уровень поведенческих расстройств, синдром дефицита внимания и гиперактивности, тревожность и соматические симптомы, превосходящие даже те, которые демонстрируют жертвы травли. Это показывает, что буллерам нужен не только контроль и дисциплина, но и повышенная забота [6].

Помимо проблем, с которыми агрессоры сталкиваются в школьные годы, существуют и отсроченные негативные последствия, связанные с таким поведением. Если учащиеся понимают, что травля других поможет им достичь своих целей, у них не развиваются социальные навыки и низкий уровень уважения к социальным нормам и правилам. В своем лонгитюдном исследовании Kumrulainen K. с коллегами изучили 1268 школьников младших классов, акцентируя внимание на их роль в буллинге и наличие психиатрических симптомов. Четыре года спустя они снова опросили участников, когда те учились в шестом классе. Результаты показали, что буллеры и «агрессивные жертвы» с большой вероятностью продолжали участвовать в травле, имели психиатрические симптомы и признаки девиантного поведения [23]. В более позднем возрасте они также чаще сталкивались с проблемами в межличностном общении, построении отношений и неудачами в

карьере [12]. Бывшие школьные буллеры имеют значительно более высокую вероятность иметь судимость в молодом возрасте [31].

Таким образом, сокращение случаев травли в школе полезно не только для жертв, но и для благополучия агрессоров и всего образовательного сообщества в целом.

### *Жертвы*

Жертвы – это школьники, подвергающиеся агрессии со стороны буллеров. Многие исследования концентрируются на причинах того, почему ребенок становится жертвой травли. Хотя учащиеся (а иногда учителя и родители) часто полагают, что причиной являются некие «внешние отклонения» (выделяющиеся характеристики ребенка), о чем говорил Olweus D., это не всегда так. Он обнаружил, что доля учащихся с «девиантными» чертами среди школьников, которые подвергаются травле, схожа с долей учащихся с «девиантными» чертами характера среди школьников, над которыми не издеваются. Однако он обнаружил, что жертвы, как правило, более тревожны, не уверены в себе и заметно реагируют на травлю [31]. Хотя, возможно, тревога и неуверенность могут быть результатом травли, а не причиной. Также понятно, что жертвы отреагируют более явно, когда на них нападают. Однако трудно однозначно определить, является ли тревога и склонность к более яркой реакции на травлю импульсом к тому, что ученик станет мишенью или это последствия буллинга.

Конечно, есть некоторые социальные группы, которые более уязвимы для агрессоров, по сравнению с другими. Eisenberg M.E. с коллегами исследовали связь между школьной травлей и весом, а также инвалидностью. Результаты этого исследования показали, что школьники, имеющие избыточный вес, а также школьники с нарушениями в эмоциональной сфере с большей вероятностью становились жертвами [16].

Важным фактором также является отсутствие социальной поддержки в школьной среде. Исследование Vega López на 1706 мексиканских школьниках продемонстрировало, что отсутствие социальной поддержки было важным предиктором травли. Объяснением этому может быть тот факт, что школьники, которые находятся под опекой и защитой группы, считаются менее доступными, в то время как учащиеся, находящиеся в изоляции, воспринимаются как легкая мишень. Именно поэтому в школе существует большой риск травли новых учеников. Если они не будут быстро приняты в группу друзей, они могут стать козлами отпущения и жертвами буллинга [44].

Понятно, что травля влечет за собой широкий спектр негативных последствий для жертв. Жертвы с высокой вероятностью будут испытывать тревогу, депрессию, низкую самооценку и чувство собственной неадекватности, поскольку чувствуют, что их отвергают сверстники [32].

Группа исследователей из США, изучавшая взаимосвязь между самооценкой и образом тела, продемонстрировала, что насмешки по поводу веса оказывают более сильное воздействие влияние на самооценку, чем сам избыточный вес [24].

Это иллюстрирует какую большую власть имеют буллы над своими жертвами. Учащиеся, над которыми издеваются, склонны чувствовать себя менее компетентными, им труднее общаться не только со своими сверстниками, но и со своими родителями и учителями [26]. Буллинг также отрицательно коррелирует с академической успеваемостью жертвы: виктимизация снижает мотивацию учащихся и способствует прогулам занятий, поскольку учащийся, над которым издеваются, хочет максимально избежать насильственного сценария [12].

В своем исследовании студентов колледжей Young-Jones с коллегами обнаружили, что студенты, над которыми издевались, и

студенты, над которыми издевались в прошлом, сообщили о более низком уровне академической мотивации и чувстве компетентности [47].

Проблемы с психическим здоровьем сохраняются ещё долго после прекращения травли. Обзор лонгитюдных исследований, проведенный Arseneault L., указывает, что люди, над которыми издевались в детстве, имели более высокий уровень тревоги, депрессии, панических расстройств и суицидальных наклонностей в зрелом возрасте [7].

Бывшие жертвы также с большей вероятностью будут иметь сложности с финансами, физическим здоровьем и социальными отношениями [47].

Однако есть еще один элемент картины, который следует учитывать: случаи травли имеют тенденцию происходить в присутствии свидетелей. Их роль и влияние рассмотрим далее.

#### *Свидетели буллинга*

Хотя учащиеся, а зачастую и учителя, администрация и семьи, часто думают, что свидетели не играют никакой роли в динамике травли, это далеко не так. Буллинг – это групповое явление, и для того, чтобы травля была распространена в среде школьников, должны быть созданы соответствующие условия и механизмы [31].

В своем исследовании 1999 года O'Connell P. и соавторы наблюдали естественное взаимодействие на детской площадке в Торонто и записывали случаи травли и тип вмешательства свидетелей, которое последовало за этим. Анализируя взаимодействия детей, они обнаружили, что большинство случаев травли происходит в присутствии свидетелей, которые с большей вероятностью ведут себя так, чтобы подкрепить агрессора, а не поддержать жертву. Это поведение позволяет им разделить власть с буллером и защищает их самих от покушений [29].

В половине случаев издевательств также присутствуют пассивные свидетели, которые не вмешиваются. Авторы пришли к выводу, что травля становится возможной благодаря тому, что агрессоры обладают социальной властью, а просоциальное участие свидетелей сильно ограничено из-за страха бросить вызов буллеру [29].

Наблюдения О'Connell Р. и других ученых дали представление о том, как, хотя большинство свидетелей не одобряют издевательства, они реагируют таким образом, чтобы помочь агрессору сохранить свое социальное доминирование [13].

Однако на самом деле буллеры также сильно зависят от свидетелей. Например, им нужны социальные вознаграждения, такие как внимание и одобрение со стороны, чтобы обеспечить свою безопасность и их положение в группе [40].

Salmivalli С. с коллегами провели исследование, результаты которого доказали, что защищающее поведение свидетелей значимо и отрицательно коррелировало с уровнем буллинга в классе: чем больше в классе защитников, тем меньше инцидентов, связанных с травлей [41].

Вмешательство наблюдателя является очень эффективным. Hawkins L. провел естественное наблюдение за 58 учениками начальной школы, выступавшими в роли защитников жертв. Его результаты показали, что 57% случаев травли, в которых вмешивался защитник, заканчивались немедленно. Однако он также заметил, что, хотя свидетели присутствовали в большинстве ситуаций травли, они вмешивались только в 20% инцидентов [20].

Вмешательство свидетелей не только оказывает положительное влияние на поведение агрессоров, но и на эмоциональное благополучие жертв. Sainio М. выявил, что буллинг негативно коррелирует с популярностью и самооценкой, но наличие защитника может уменьшить эти эффекты. Жертвы, у которых есть хотя бы один

защитник, демонстрируют меньше симптомов тревоги и депрессии, лучше адаптированы, чем их сверстники, которым не хватает социальной поддержки [38].

Forsberg С. с коллегами пытались определить, что влияет на поведение свидетелей. Они выявили, что защищающее поведение было связано с верой в невиновность жертвы или интерпретацией ситуации как серьезной. Подкрепляющее агрессора и пассивное поведение объяснялось восприятием ситуации, как не требующей вмешательства или обвинением жертвы в том, что она сделала что-то неправильное и вела себя недружелюбно [17]. Эти результаты согласуются с исследованием Gini G.: терпимость школьников к буллингу увеличивает обвинение и негативную оценку жертвы, поскольку школьное сообщество оправдывает свое бездействие, заключая, что жертвы буллинга сделали что-то плохое, чтобы заслужить оскорбления и подобное отношение [18].

Участие свидетелей очень полезно для общего школьного климата. Активное защитное поведение является важным предиктором более низкого уровня буллинга в школе и более высокого чувства безопасности. Это справедливо не только для жертв издевательств, но и для всех учащихся [18; 40].

Если школьники видят, что, когда над сверстником кто-то издевается, другие вступаются и защищают жертву, они будут рассчитывать на помощь, если когда-нибудь сами окажутся в такой ситуации. Это помогает учащимся почувствовать, что они находятся в более безопасной и заботливой среде. То, что учащийся видит помогающую реакцию других свидетелей на травлю, побуждает его идентифицировать ситуацию как социальную несправедливость и также вмешаться [18].

С другой стороны, социальная тревожность значительно выше в классах, где школьники подкрепляют действия агрессора и не защищают жертву. Если ученики видят, что их сверстники одобряют

травлю и не препятствуют ей, они понимают, что жертвы представлены сами себе, что приводит к страху тоже стать мишенью [22].

Как уже говорилось ранее, роль наблюдателя, которую выбирают учащиеся, (подкрепление буллера, пассивное наблюдение или защита жертвы) имеет важное значение. Это дает четкое сообщение – либо школьное сообщество будет терпеть поведение агрессора и останется равнодушным к боли жертвы, либо оно поддерживает одноклассников, подвергшихся травле, и выступит против агрессоров. Другая причина, по которой свидетели могут оказать большую помощь в борьбе с травлей, заключается в том, что свидетели имеют более четкое представление о социальной динамике своей группы и могут легко распознать намерение причинить вред, в то время как учителям часто трудно отличить школьную травлю от столкновений по обоюдному согласию и с равенством сил.

Кроме того, многие школьники неохотно обсуждают собственную виктимизацию со старшими. Однако они чувствуют себя более комфортно, разговаривая с учителями о проблемах своих сверстников. Клеймо «ябеды» уменьшается, когда студенты чувствуют, что они могут таким образом постоять за своих сверстников [25].

Поведение свидетелей также имеет жизненно важное значение при кибербуллинге. Зачастую взрослые просто не подозревают о наличии этой проблемы в классе. Исследование Quirk R. и Campbell M., посвященное свидетелям кибербуллинга, показало, что, хотя учащиеся знают о ситуациях кибербуллинга, они с большей неохотой сообщают об агрессии, которую они наблюдают. С большей вероятностью свидетели сообщают об агрессии, увиденной лично, чем об агрессии, наблюдаемой онлайн. Это приводит к тому, что пассивное поведение является преобладающим в ситуациях кибербуллинга [36]. Однако более активное участие сверстников могло бы сильно помочь жертве и улучшить ситуацию,

поэтому нужна разработка и внедрение методов просоциального поведения, которые могли бы применять свидетели, и которые бы подходили именно для электронной среды.

Когда мы говорим об учениках, которые предпочитают защищать или утешать сверстников, над которыми издеваются, речь идет о школьном просоциальном поведении. Просоциальное поведение можно определить, как действия, которые приводят к выгоде или благополучию других людей [25]. Исследования показали, что большая часть студентов утверждает, что не одобряют ситуации школьной травли [13; 41], до 83% находят это неприятным [29], и до 43% заявляют, что они определенно или вероятно вмешаются, если они станут свидетелями буллинга [37]. Несмотря на это, хотя учащиеся, как правило, положительно относятся к сверстникам, которые защищают жертв, пассивных свидетелей гораздо больше, чем студентов, которые что-то делают чтобы смягчить случаи травли [13]. На самом деле, поведение студентов-свидетелей с гораздо большей вероятностью поддерживают травлю, чем помогают уменьшить ее [39].

В исследовании Чапин и Брайак (2016) были получены интересные результаты: 100% школьников сообщили в опросе, что они вмешались бы в ситуацию травли и помогли жертве, однако реально вмешались в ситуацию травли в прошлом лишь 60% детей [25]. Это может означать, что, хотя большинству школьников нравится думать, что они помогут, это не всегда приводит к реальному поведению. Вероятно, в ответах школьников проявляется феномен социальной желательности, дети понимают, какого ответа от них ожидают (что они скажут, что помогут), даже если они не хотят так действовать, когда сталкивался с ситуациями травли в реальности.

Многие исследования концентрировались на личностных особенностях детей, становящихся защитниками в ситуации буллинга. Tani F. С коллегами обнаружили, что у защитников самый высокий



уровень дружелюбия и самые низкие уровни эмоциональной нестабильности, а наиболее эмоционально нестабильными являются жертвы и агрессоры [43]. Pronk J. обнаружил, что, хотя и защитники, и пассивные наблюдатели могут иметь высокий уровень доброжелательности, защитники, как правило, более экстравертны [35].

Кроме того, высокий уровень дружелюбия, вежливости и экстраверсии может означать, что защитники обладают более высоким уровнем популярности и, следовательно, находятся в лучшем социальном положении, чтобы помочь пострадавшим сверстникам.

Другие исследования показали, что эмпатия играет большую роль в том, решат ли учащиеся помогают сверстникам, над которыми издеваются, будучи одним из важнейших предикторов защитного поведения [8].

Многочисленные исследования изучали влияние самоэффективности и моральных ценностей на динамику травли среди школьников. Gini G. С соавторами провели мета-анализ 27 исследований, в которых изучалась связь между отчуждением моральной ответственности и агрессивным поведением среди детей и подростков. Была обнаружена значительная корреляция: чем выше уровень отчуждения моральной ответственности, тем выше вероятность агрессивного поведения [18]. Obermann M. обнаружил, что отчуждение моральной ответственности положительно коррелирует с буллингом и другими видами агрессивного поведения [28].

Отчуждение моральной ответственности означает совокупность когнитивных механизмов, которые способствуют отъединению внутренних моральных стандартов от действий человека, облегчают его вовлеченность в неэтичное поведение и помогают не переживать при этом стресс [4].

Отчуждение моральной ответственности, возникающее для облегчения чувства вины за травлю или сохранения пассивности в данной ситуации потенциально может влиять на то, как люди реагируют на асоциальное поведение в течение своей жизни. Отчуждение моральной ответственности распространено среди преступников, которые рассматривают своё поведение как морально достойное, обвиняя жертв и реабилитируя себя [21].

Отметим, что в отличие от традиционных буллеров, кибербуллеры не являются свидетелями результатов агрессии и не видят последствий, которые их действия оказали на жертв. Это явление снижает сочувствие к жертвам и сильно облегчает хулиганам отчуждение моральной ответственности [25].

В своем исследовании индивидуальных мотивов, связанных с вмешательством свидетеля в ситуации буллинга, Cappadocia M. C. обнаружил, что студенты, которые говорят, что помогли бы пострадавшим сверстникам объяснить свою решение с такими аргументами, как «никто не заслуживает издевательств», «это несправедливо» и «издевательства» студентам нужна моя помощь». С другой стороны, большинство студентов, решивших оставаться пассивными оправдывали себя отчуждением моральной ответственности или минимизацией вреда с помощью таких аргументов, как «травля была не такой уж сильной» и «это не моя проблема». Отчуждение моральной ответственности играет важную роль не только в представлениях студентов о буллинге, но и роли свидетеля, которую они выбирают. Отчуждение моральной ответственности может быть использовано буллером и помощниками буллера, чтобы оправдать свою роль в инциденте, или пассивными наблюдателями, чтобы снизить моральное давление и дискомфорт от того, что сверстники продолжают подвергаться травле [11].

В своем исследовании 2013 года Торнберг и Юнгерт обнаружили положительную корреляцию между отчуждением моральной

ответственности и поддержкой травли: учащиеся, демонстрирующие высокий уровень отчуждения моральной ответственности, с большей вероятностью будут аплодировать и поддерживать буллера [25]. Моральное отстранение также можно использовать для смягчения вины, связанной с пассивным поведением свидетеля. В своем лонгитюдном исследовании Дорамаджян и Буковски в 2015 году показали, что отчуждением моральной ответственности положительно коррелирует с пассивным поведением свидетеля и отрицательно коррелирует с защитным поведением. Кроме того, казалось, что связь между отчуждением моральной ответственности и пассивным ожиданием может стать стабильной с течением времени; чем больше школьники использовали этот механизм, тем меньше они думали о том, чтобы помочь сверстникам, над которыми издеваются [25].

Сонг и О провели аналогичное исследование, чтобы найти факторы, которые коррелирует с помогающим поведением свидетелей. Их выводы показали, что, хотя нет корреляция между количеством свидетелей, присутствующих в ситуациях травли, и вероятностью, что ученик будет защищать своего сверстника, над которым издеваются, существует значительная отрицательная корреляция между помогающим поведением и отчуждением моральной ответственности [25].

В своем исследовании того, почему школьники выбирают роль пассивных свидетелей, Cappadocia, M. C. обнаружил, что, хотя многие дети, которые остаются пассивными в отношении буллинга, приводят аргументы, связанные с отчуждением моральной ответственности, некоторые утверждают, что не помогают, потому что боятся или не знают, что делать. Это говорит о том, что важно не только мотивировать учащихся помогать сверстникам, подвергшимся травле, но и проинструктировать их о том, что и как они

могут сделать, чтобы оказать эффективную помощь пострадавшим [11].

Адекватная самооффективность также важна для превращения намерения помочь в действие. Ригби и Джонсон доказали, высокая самооффективность и восприятие того, что сверстники ожидают от них вмешательства, было предиктором готовности вмешаться в ситуации буллинга [37].

В исследовании Волковой И.В. среди свидетелей 33% сочувствовали жертве, но не вмешивались, 54% стремились защитить жертву. Из компонентов благополучия значимым предиктором поведения защитника была компетентность в управлении окружением, из компонентов субъектности – понимание своей уникальности. Результаты также отражают высокий уровень самооффективности у подростков-защитников в ситуации буллинга, то есть в данном исследовании самооффективность тоже была значимым предиктором помогающего поведения [2].

Восприятие студентами собственной популярности также влияет на их самооффективность и готовность вмешаться. Пейхёнен и коллеги обнаружили, что наряду с самооффективностью и эмпатией, восприятие своего высокого социального статуса в группе заставляет школьников более активно защищать жертву [25]. Эти результаты были подтверждены Peets с соавторами, которые пришли к выводу, что самооффективность, эмпатия и социальная популярность являются предикторами успеха защищающего поведения [33].

Это может быть связано с тем, что студенты, которые считают, что их социальное положение безопасно, с большей вероятностью примут на себя риск защиты жертвы. Кроме того, школьники, которые считают, что их вмешательство будет хорошо оценено из-за уровня их влияния в группе, могут быть более уверены в своей способности помочь.

Ситджема и коллеги также обнаружили, что наблюдение за тем, как другие школьники защищают жертв травли, может побудить свидетелей последовать их примеру, поскольку если защита становится групповой, дети будут меньше бояться мести буллера [25].

В исследовании Lopez Romero было выявлено, что главным способом борьбы с травлей школьники считают предупреждение взрослых. Многие школьники также считали, что свидетели могут быть эффективными в утешении жертв и противостоянии агрессорам. Однако во многих случаях эти идеи не воплощаются в действия. Главная причина, по которой учащиеся не решаются вмешаться, заключается в страхе перед более сильными сверстниками, что они примут ответные меры и защитники сами станут жертвами буллинга [25].

По данным Алексеевой Е.В. находясь в ситуации буллинга «агрессоры» склонны к большему личностному контролю над ситуацией, нежели «защитники». Это может быть связано с тем, что именно данная категория подростков является инициаторами травли, т.е. они сознательно создают стрессовую ситуацию и, как следствие, способны ее контролировать, в то время как для «защитников жертв» вступление в буллинг обусловлено множественными последствиями. Например, если противник окажется сильнее, существует реальный риск причинения вреда здоровью и субъективному благополучию [1].

При борьбе с буллингом необходимо не только давать школьникам информацию о различных вариантах помощи жертве. Чтобы школьники воплотили эти знания в жизнь, нужно, чтобы они не боялись мести агрессора и чувствовали поддержку со стороны сверстников и персонала школы. Учащиеся должны быть уверены, что они также будут защищены. Поэтому участие всего образовательного сообщества и его поддержка жизненно важны для борьбы с травлей.

**Библиографический список к главе 8**

1. Алексеева Е.В. Личностные ресурсы защитников жертвы и агрессоров, участников буллинга в ситуации морального выбора / Е.В. Алексеева, А.П. Николаева // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии / под ред. В.В. Коврова. – 2019. – С. 248–251.
2. Волкова И.В. Характеристики субъектности и психологического благополучия у подростков-защитников в ситуации буллинга в школе / И.В. Волкова // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1. №2. – С. 110–116. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-110-116.
3. Королев А.А. Взаимосвязь типа личности жертвы со спецификой воздействия буллинга / А.А. Королев // Психолог. – 2021. – №4. – С. 1–10.
4. Ледовая Я.А. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения / Я.А. Ледовая, Р.В. Тихонов, О.Н. Боголюбова [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2016. – №4. – С. 23–39.
5. Обухова Ю.В. Образ сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной выраженностью виктимного поведения / Ю.В. Обухова, В.О. Гурьева // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. №2. – С. 118–134.
6. Albores-Gallo L., Saucedo-García J.M., Ruiz-Velasco S., Roque-Santiago E. Bullying and its association with psychiatric disorders in a Mexican school sample // Salud Pública de México. – 2011. – Vol. 53. №3. – P. 220–227.
7. Arseneault L. The long-term impact of bullying victimization on mental health // World psychiatry. – 2017. – №16 (1). – P. 27–28.
8. Barchia K., Bussey K. Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors // International Journal of Behavioral Development. – 2011. Vol. 35. №4. P. 289–297.
9. Baumeister R.F., Stillwell A.M., Heatherton T.F. Guilt: an interpersonal approach // Psychological bulletin. – 1994. – №115 (2). – P. 243.

10. Boulton M.J., Flemington I. The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying // *School Psychology International*. – 1996. – Vol. 17. – P. 331–345.

11. Cappadocia M.C., Pepler D., Cummings J.G., Craig W. Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth // *Canadian Journal of School Psychology*. – 2012. – Vol. 27 (3). – P. 201–216.

12. Coloroso B. *The Bully, the Bullied and the Bystander*. – New York, NY: Harper Collins. – 2003. – 272 p.

13. Craig W.M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children // *Personality and individual differences*. – 1998. – Vol. 24 (1). – P. 123–130.

14. Cowie H., Colliety P. Who cares about the bullies? // *Pastoral Care in Education*. – 2016. – Vol. 34 (1). – P. 24–33.

15. DeRosier M.E., Cilleson A.H.N., Coie J.D., Dodge K. Group social context and children's aggressive behavior // *Child Development*. – 1994. – Vol. 65. – P. 1068–1079.

16. Eisenberg M.E., Gower A.L., McMorris B.J., Bucchianeri M.M. Vulnerable Bullies: Perpetration of Peer Harassment Among Youths Across Sexual Orientation, Weight, and Disability Status // *Am J Public Health*. – 2015. – Vol. 105(9). – P. 1784–1791.

17. Forsberg C., Thornberg R., Samuelsson M. Bystanders to bullying: fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions // *Research Papers in Education*. – 2014. – Vol. 29 (5). – P. 557–576.

18. Gini G., Pozzoli T., Borghi F., Franzoni L. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety // *Journal of School Psychology*. – 2008. – Vol. 46 (6). – P. 617–638.

19. Harel-Fisch Y., Walsh S.D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., Molcho M., Due P., De Matos M.G., Craig W. Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries // *Journal of Adolescence*. – 2011. – Vol. 34 (4). – P. 639–652.

20. Hawkins L., Pepler D., Craig W. Naturalistic observations of peer interventions in bullying // *Social development*. – 2001. – Vol. 10 (4). – P. 512–527.

21. Hymel S., Schonert-Reichl K.A., Bonnano R.A., Vaillancourt T., Henderson N.R. Bullying and morality. Handbook of bullying in schools: An international perspective. – 2010. – P. 101–118.

22. Kärnä A., Voeten M., Poskiparta E., & Salmivalli C. Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization // Merrill-Palmer Quarterly. – 2010. – Vol. 56 (3). – P. 261–282.

23. Kumpulainen K., Räsänen E., Henttonen I. Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement // Child abuse & neglect. – 1999. – Vol. 23 (12). – P. 1253–1262.

24. Kutob R.M., Senf J.H., Crago M., & Shisslak C.M. Concurrent and longitudinal predictors of self-esteem in elementary and middle school girls // Journal of School Health. – 2010. – Vol. 80 (5). – P. 240–248.

25. Lopez Romero Maria E. The perceived role of bullying bystanders in Mexican secondary school settings. PhD thesis. – University of York. – 2017. – 375 p.

26. Nation M., Vieno A., Perkins D., Santinello M. Bullying in school and adolescent sense of empowerment: an analysis of relationships with parents, friends, and teachers // Journal of Community & Applied Social Psychology. – 2008. Vol. 18 (3). – P. 211–232.

27. Nishina A., Juvonen J. Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school // Child Development. – 2005. – Vol. 76. – P. 435–450.

28. Obermann M.L. Temporal aspects of moral disengagement in school bullying: crystallization or escalation? // Journal of school violence. – 2013. – Vol. 12 (2). – P. 193–210.

29. O'Connell P., Pepler D., Craig W. Peer involvement in bullying; insights and challenges for intervention // Journal of Adolescence. – 1999. – Vol. 22 (4). – P. 437–452.

30. Olweus D. Bully/victim problems among school-children: Basic facts and effects of a school based intervention program // Pepler D., Rubin K. The development and treatment of childhood aggression. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1991. – P. 411–448.

31. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Cambridge. – 1993. – 140 pp.



32. Paul J.J., Cillessen A.H. Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study // *Journal of applied school psychology*. – 2003. – Vol. 19 (2). – P. 25–43.

33. Peets K., Poyhonen V., Juvonen J., Salmivalli C. Classroom Norms of Bullying Alter the Degree to Which Children Defend in Response to Their Affective Empathy and Power // *Developmental Psychology*. – 2015. – Vol. 51 (7). – P. 913–920.

34. Pepler D.J., Craig W.M. A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording // *Developmental Psychology*. – 1995. – Vol. 31. – P. 548–553.

35. Pronk J., Olthof T., & Goosens F. Factors Influencing Interventions on Behalf of Victims of Bullying: A Counterfactual Approach to the Social Cognitions of Outsiders and Defenders // *Journal of Early Adolescence*. – 2016. – Vol. 36 (2). – P. 267–291.

36. Quirk R., Campbell M. On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behavior // *Educational Psychology*. – 2015. – Vol. 35 (4). – P. 430–448.

37. Rigby K., Johnson B. Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied // *Educational psychology*. – 2006. – Vol. 26 (3). – P. 425–440.

38. Sainio M., Veenstra R., Huising G., Salmivalli C. Victims and their defenders: A dyadic approach // *International Journal of Behavioral Development*. – 2010. – Vol. 35 (2). – P. 144–151.

39. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group // *Aggressive behavior*. – 1996. – Vol. 22 (1). – P. 1–15.

40. Salmivalli C. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? // *Theory Into Practice*. – 2014. – Vol. 53 (4). – P. 286–292.

41. Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. – 2011. – Vol. 40 (5). – P. 668–676.

42. Sharp S., Cowie H. Empowering pupils to take positive action against bullying / Smith P.K., Sharp S., editors. *School Bullying: Insights and Perspectives*. – London: Routledge. – 1994. – P. 108–131.

43. Tani F., Greenman P., Schneider B., Fregoso M. Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents // *School Psychology International*. – 2013. – Vol. 24 (2). – P. 131–146.

44. Vega López M.G., González Pérez G.J., Valle Barbosa M.A., Flores Villavicencio, M. E., Vega López, A. Bullying in the Guadalajara, Mexico metropolitan zone: prevalence and related factors // *Salud colectiva*. – 2013. – Vol. 9 (2). – P. 183–194.

45. Whitney I., Smith P.K. A survey of the nature of bullying in junior/middle and secondary schools // *Educational Research*. – 1993. – Vol. 35. – P. 3–25.

46. Wright J.C., Zakriski A.L., Fisher P. Age differences in the correlates perceived dominance // *Social Development*. – 1996. – Vol. 5. – P. 24–40.

47. Young-Jones A., Fursa S., Byrket J.S., Sly J.S. Bullying Affects More than Feelings: The Long-Term Implications of Victimization on Academic Motivation in Higher Education. *Social Psychology Of Education: An International Journal*. – 2015. – Vol. 18 (1). – P. 185–200.

## ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-109921

*Носкова Марина Владимировна*

### **УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ТРЕВОЖНОСТЬ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННЫМ ЭКЗАМЕНАМ**

***Аннотация:** в главе поднимается проблема учебной мотивации и тревожности у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам. Актуальность исследования обусловлена тем, что учебная мотивация является одним из важных факторов, влияющих на успех в подготовке к государственным экзаменам. Цель исследования – выявление взаимосвязи между учебной мотивацией и школьной тревожностью у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам. На основании результатов были выявлены связи между осознаваемыми учебными мотивами и факторами школьной тревожности. Представлены рекомендации для учителей, тьюторов по снижению тревожности и повышению учебной мотивации у обучающихся, а также техники, упражнения самопомощи при стрессах, тревоги, страхов.*

***Ключевые слова:** учащийся, мотивация, учебная мотивация, тревожность, личностная тревожность, школьная тревожность, реактивная тревожность, подростковый возраст.*

***Abstract:** the chapter raises the problem of educational motivation and anxiety of adolescent students during the preparation for state exams. The relevance of the study is attributable to the fact that educational motivation is one of the important factors that success in preparing for state exams depends on. The objective of the study is to identify the connection between educational motivation and school anxiety of adolescent students during preparation for state exams. Based on the results of the study, the links between perceived educational motives and*

*factors of school anxiety were revealed. Recommendations for teachers and tutors on reducing anxiety and increasing students' educational motivation, as well as techniques, self-care exercises for stress, anxiety, and fears are presented in this chapter.*

**Keywords:** *student, motivation, educational motivation, anxiety, personal anxiety, reactive anxiety, adolescence.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что учебная мотивация является одним из важных факторов, влияющих на успех в подготовке к государственным экзаменам. Она определяет уровень заинтересованности учащихся в учебном процессе и их настойчивость в достижении поставленных целей. Однако у некоторых подростков возникают проблемы с мотивацией из-за различных факторов, таких как недостаточность интересующего материала, непонимание практической ценности получаемых знаний, школьная тревожность и т. п. Школьная тревожность – это состояние тревоги, беспокойства и напряжения, которое возникает у учащихся в связи с учебным процессом. Она проявляется в виде физических и эмоциональных симптомов, которые мешают эффективной учебной деятельности. Основными причинами школьной тревожности могут быть высокие ожидания со стороны родителей и учителей, страх провала или неудачи, перфекционизм и социальные конфликты. В результате, их учебная мотивация и мотивация достижения снижаются, и соответственно, качество подготовки к государственным экзаменам понижается.

В современном образовательном контексте одной из важнейших задач является стимулирование учебной мотивации у подростков. Учебная мотивация представляет собой внутреннюю силу, которая побуждает ученика к освоению новых знаний и умений. В целом, учебная мотивация и школьная тревожность являются взаимосвязанными явлениями, которые необходимо тщательно и систематически изучать.

«Психологическая проблема мотивации поведения и деятельности является основополагающей и для психологической науки, и

для других дисциплин и в свою очередь входит в состав более емкой по своему содержанию проблемы – детерминации поведения и деятельности» [16, с. 171]. Как пишет А. Шопенгауэр, все определения термина «мотивация» делятся на два направления: первое описывает мотивацию как структуру, а именно структуру мотивов, факторов, второе объясняет данный термин как динамический процесс, который способствует реализации мотивов человека [4, с. 65]. «Мотивация является одним из основных компонентов, входящих в структуру учебной деятельности, и является решающим фактором эффективности учебного процесса» [7, с. 63]. Существует еще один компонент учебной деятельности – это успеваемость. Она определяет степень совпадения реальных результатов образовательного процесса с планируемыми, может оцениваться в баллах. Следовательно, учебная мотивация и успеваемость – это основополагающие составляющие одного механизма, находящиеся в взаимосвязи [8]. По мнению Е.В. Карповой, «любая ситуация достижения состоит из следующих компонентов: деятельность достижения – результат – последствия результата» [6, с. 328].

Учебная мотивация играет центральную роль в повседневной активности подростков и непосредственно влияет на их учебный прогресс. Важно отметить, что в этом возрастном периоде может наблюдаться снижение познавательной мотивации, в то время как коммуникативные и внешние мотивы становятся более выраженными. В результате, подростковая активность в образовательной среде переключается с учебной деятельности на общение со сверстниками, что, в свою очередь, сказывается на успеваемости. Высокие ожидания и требования к успеваемости могут вызывать у подростков тревожность, беспокойство, развитие страхов относительно своих достижений. Серьезные преобразования личности происходят из-за физиологического и психологического развития подростка, когда он подвержен конфликтам, сложностям в взаимопонимании с родителями и т.д. [17].

В психологической литературе активно исследуются различные аспекты тревожности, включая ее проявления, причины

возникновения и техники саморегуляции. Ученые изучают, как тревожность влияет на восприятие мира, способность принимать решения, мотивацию и др. [9; 13; 14]. Здесь важно учитывать множество факторов, от генетических предрасположенностей до социокультурных влияний.

Еще в 1990-х годах определяли тревожность как основополагающая проблема современного общества или чувство настоящего социума. Но как отмечает А.М. Прихожан в отечественной психологии мало уделяли внимания данной проблеме, тогда как в западной науке количество публикуемых статей, связанных с тревожностью, значительно возросло [13]. И.В. Старшина в своем научном исследовании приходит к выводу, что тревожность – субъективное проявление неблагополучия личности [15, с. 182].

Состояние школьной тревожности – это постоянное ощущение внутреннего дискомфорта и перманентного напряжения, которое может менять свою интенсивность на протяжении длительного периода. Данное психическое состояние закрепляется в поведении подростка из-за многократного проживания определенных чувств, в случае данного закрепления состояние школьной тревожности перерастает в личностное качество подростка [12]. Тревожность обратно-пропорциональна успеваемости, т.е. высокая тревожность ведет за собой снижение успеваемости ученика, что также влияет на формирование учебной мотивации [3]. Остро школьная тревожность проявляется у учащихся выпускных классов (9, 11 класс).

Для подростка старших классов ожидание и подготовка к ОГЭ и ЕГЭ являются стрессовыми ситуациями [1]. Обучающиеся оказываются под большим давлением. Одно только ожидание вызывает у них чувство тревоги и неопределенности. Все, с чем они знакомы, начиная от успехов в учебе до выбора профессии, кажется напряженным и зависимым от результатов экзаменов.

*Цель исследования* – выявление взаимосвязи между учебной мотивацией и школьной тревожностью у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам.

В исследовании приняли участие 43 человека 9–11 классов в возрасте от 14 до 18 лет, из них доля мальчиков составила 46%, девочек – 54%.

В качестве психодиагностического инструментария выступили следующие методики.

1. «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (автор Ч.Д. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина).
2. «Тест школьной тревожности Филлипса» (автор Б.Н. Филлипс).
3. Опросник «Учебная мотивация» (автор Г.А. Карпова).

1. Методика «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» предназначена для определения оценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека) [2, с. 363].

2. Методика «Тест школьной тревожности Филлипса» применяется для определения уровня школьной тревожности и ее факторов [2, с. 323]. В ней выделены восемь факторов – показателей: переживания социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями, общая тревожность в школе.

3. Опросник «Учебная мотивация» Г.А. Карповой выявляет осознаваемые учащимися мотивы учебной деятельности [5]. Данная методика предназначена для выявления осознаваемых учащимися мотивов учебной деятельности. Чем выше показатель мотивации, тем выше учебная активность, а, следовательно, успешнее учеба учащегося.

#### *Результаты и обсуждение.*

Наглядно данные по шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера представлены на рисунке 1.

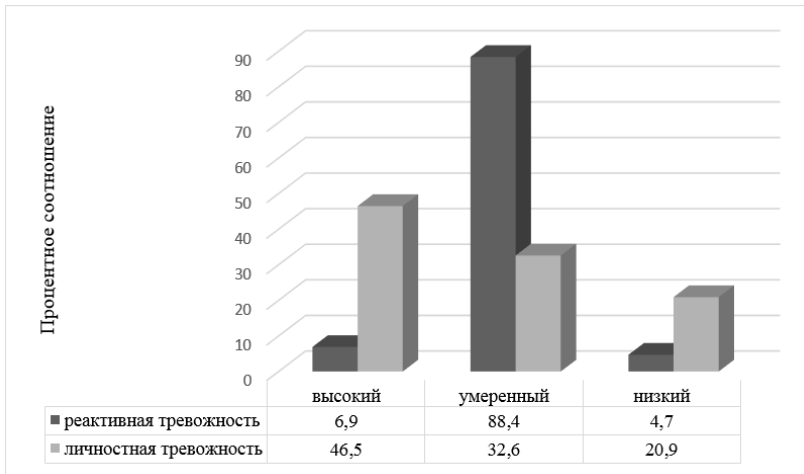


Рис. 1. Процентное соотношение уровней реактивной и личностной тревожности у подростков, %

Согласно результатам рисунка 1, 88,4% учащихся имеют умеренный уровень ситуативной тревожности. Это означает, что в стрессовых ситуациях, таких как экзамены, важные контрольные работы и ответственные мероприятия в образовательном учреждении, подростки проявляют эмоциональную реакцию, проявляющуюся в виде беспокойства, нервозности и напряжения. Низкий уровень ситуативной тревожности проявился у 4,7% учащихся, т.е. чаще состояние подростков в стрессовых ситуациях характеризуется переживанием эмоций (беспокойство, напряженность и т. д.). Для 6,9% обучающихся характерен высокий уровень ситуативной тревожности. Можно рекомендовать сосредоточиться на глубоком понимании своей деятельности и конкретном планировании пошаговых задач.

У 46,5% подростков доминирует высокий уровень личностной тревожности. Они предрасположены к тревоге, большинство жизненных ситуаций воспринимают как угрожающие. Можно



предположить, что эта предрасположенность может быть связана с постоянным стрессом в процессе учебы, приближающими экзаменами, которые являются основой страхов, прессинга со стороны, напряженности. Было обнаружено, что низкий уровень личностной тревожности характерен для 20,9% респондентов. Это говорит о том, что некоторые подростки имеют способность сохранять спокойствие и принимать большинство ситуаций без страха, беспокойства и тревоги.

Результаты по распределению уровне и тревожные факторы учащихся по методике «Тест школьной тревожности Филлипса» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни и тревожные факторы учащихся по методике «Тест школьной тревожности Филлипса», %

Уровни школьной тревожности	Факторы школьной тревожности							
	Переживание социального стресса	Фрустрированные потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страх в отношениях с учителями	Общая тревожность в школе
Высокий	6,9	0	20,9	20,9	18,6	9,3	6,9	16,3
Повышенный	32,6	9,3	9,3	23,3	23,3	23,3	11,3	27,9
Низкий	60,5	90,7	69,8	55,8	58,1	67,4	81,5	55,8

Анализ полученных результатов по данной методике показывает, что по всем факторам школьной тревожности у учащихся доминирует низкий уровень:

– переживание социального стресса характерно для 60,5% подростков – легко вступают в социальные контакты, не испытывают трудности в общении со сверстниками;

– фрустрация потребности в достижении успеха (90,7%) – ученики, у которых проявляется благоприятный психический фон, имеют все необходимые условия для достижения высоких результатов и удовлетворения своих потребностей;

– страх самовыражения (69,8%) – подростки не испытывают негативных эмоциональных переживаний в ситуациях самораскрытия, демонстрации своих возможностей;

– страх ситуации проверки знаний (55,8%) – отсутствует негативное отношение в ситуациях проверки знаний;

– страх не соответствовать ожиданиям окружающих (58,1%) – большинство учащихся не зависят от мнения окружающих и не испытывают тревогу относительно выставляемых им оценок;

– низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (67,4%) – у подростков повышена приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, уменьшена вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;

– проблемы и страхи в отношениях с учителями (81,5%) – общий позитивный фон отношений со взрослыми в образовательном учреждении, а, следовательно, повышение успешности обучаемости.

Отметим, что у 55,8% подростков доминирует низкий уровень общей тревожности в школе. Обладают стабильным общим эмоциональным состоянием при различных формах включения их в жизнь школы и образовательный процесс.

Результаты опросника «Учебная мотивация» Г.А. Карповой представлены в таблице 2.

Уровни значимости осознаваемых мотивов у учащихся по методике Г.А. Карповой «Учебная мотивация», %

Уровень	Мотивы учебной деятельности						
	Познавательная	Коммуникативные	Эмоциональные	Саморазвитие	Позиции школьника	Достижения	Внешние
Высокий	23,3	6,9	6,9	18,3	13,9	16,3	11,6
Средний	69,8	79,2	69,8	65,2	62,8	62,8	72,1
Низкий	6,9	13,9	23,3	16,5	23,3	20,9	16,3

Полученные результаты свидетельствуют о том, что по всем осознаваемым мотивам учащиеся имеют средний уровень значимости: познавательные – 69,8%, коммуникативные – 79,2%, эмоциональные – 69,8%, саморазвития – 65,2%, позиция школьника – 62,8%, достижения – 62,8%, внешние (поощрения, наказания) – 72,1%.

Далее мы выявляли взаимосвязь между учебной мотивацией и школьной тревожностью у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам посредством корреляционного анализа коэффициент  $r$ -Спирмена.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Выявленная связь между осознаваемыми учебными мотивами и факторами школьной тревожности при помощи коэффициента  $r$ -Спирмена

<i>Корреляционный анализ, <math>r</math> – Спирмена (<math>p &lt; 0,05000</math>)</i>		
<i>Показатели</i>	<i><math>r</math> – Спирмен</i>	<i>Уровень значимости</i>
Переживание социального стресса и эмоциональные Мотивы	-0,59	0,000031
Общая тревожность в школе и мотивы достижения	-0,49	0,000725
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и мотивы достижения	-0,49	0,001093
Страх ситуации проверки знаний и мотивы достижения	-0,43	0,003615
Страх самовыражения и эмоциональные мотивы	-0,37	0,013732
Страх самовыражения и внешние мотивы	0,37	0,014501
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих и эмоциональные мотивы	-0,37	0,014651
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих и мотивы достижения	-0,36	0,016394

Полученные результаты указывают на наличие статистической значимой ( $p < 0,05000$ ) связи между следующими показателями:

- переживание социального стресса и эмоциональные мотивы (обратная средняя связь  $r = -0,59$ ). Увеличение фактора школьной тревожности «переживание социального стресса» ведет за собой уменьшение эмоциональных мотивов учащегося, риск становления эгоистических черт, но и наоборот увеличение эмоциональных мотивов приводит к уменьшению переживания социального стресса;
- общая тревожность в школе и мотивы достижения (обратная умеренная связь  $r = -0,49$ ). Увеличение общей школьной тревожности приводит к уменьшению мотивов достижения учащегося.

Преобладание неуверенности, безволия и потери удовольствия от процесса и результата создает неблагоприятные условия для успешного обучения. Также увеличение мотивов достижения может вести за собой уменьшение общей школьной тревожности;

– низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и мотивы достижения (обратная умеренная связь  $r = -0,49$ ). Уменьшение мотивов достижения, потеря истинных ценностей и значимых потребностей учащегося возникает при увеличении фактора школьной тревожности «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». Однако, если мотивы достижения усиливаются, то происходит снижение фактора низкой физиологической сопротивляемости стрессу, что позволяет адекватно реагировать на тревожные ситуации;

– страх ситуации проверки знаний и мотивы достижения (обратная умеренная связь  $r = -0,43$ ). Увеличение фактора школьной тревожности «страх ситуации проверки знаний» может привести к сокращению мотивации учеников и формированию негативного отношения к возможным неудачам и потерям знаний. В свою очередь, такая ситуация может способствовать утрате истинных ценностей и значимых потребностей учащихся. Тем не менее, можно предположить и обратную связь: увеличение мотивации и стремления к достижениям может уменьшить страх ситуации проверки знаний, привести к отсутствию тревоги и способствовать позитивному отношению к ситуациям проверки знаний и достижений;

– страх самовыражения и эмоциональные мотивы (обратная умеренная связь  $r = -0,37$ ). Увеличение фактора школьной тревожности «страх самовыражения» может привести к уменьшению эмоциональных мотивов учащегося, риск развития эгоистических черт;

– страх самовыражения и внешние мотивы (прямая умеренная связь  $r = 0,37$ ). Увеличение фактора школьной тревожности «страх самовыражения» приводит к увеличению внешних мотивов учащегося, чем больше страх самораскрываться, тем больше зависимость от окружающих, удовлетворение потребностей других;

– страх не соответствовать ожиданиям окружающих и эмоциональные мотивы (обратная умеренная связь  $r = -0,37$ ). Увеличение фактора школьной тревожности «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ведет к уменьшению эмоциональных мотивов. Другими словами, когда поднимается тревога относительно оценок, которые дает нам окружающая среда, это приводит к уменьшению нашей зависимости от одобрения окружающих. Возможно, и обратное проявление, т.е. увеличение эмоциональных мотивов может привести к уменьшению страха не соответствовать ожиданиям окружающих;

– страх не соответствовать ожиданиям окружающих и мотивы достижения (обратная умеренная связь  $r = -0,36$ ). Увеличение фактора школьной тревожности «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», ведет за собой уменьшение мотивов достижения учащегося. Тревога по поводу постороннего оценивания приводит к неуверенности, безволию и потери ценностей. Однако наоборот, увеличение мотивов достижения приводит к уменьшению страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Данный подход способствует ориентации не на оценку, а на результат.

Таким образом, исследование подтвердило важность проблемы учебной мотивации и школьной тревожности у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам. Были выявлены взаимосвязи между осознаваемыми учебными мотивами и факторами школьной тревожности.

Чтобы помочь учащимся справляться с тревожностью и повышать у них учебную мотивацию в период подготовки к государственным экзаменам, предлагаются некоторые рекомендации для учителей, тьюторов:

– важно создать стимулирующую, психологически благоприятную учебную среду, в которой ученики получают достаточное количество информации о практической значимости предметов, подходящие задания и возможности профессионального роста;

– сознательное и систематическое занятие учебными материалами – это ключевой компонент, который позволяет закрепить полученные знания и сформировать навыки у учащихся;

– обучение учащихся навыкам самоорганизации (разработка оптимального расписания, включающего время на подготовку и отдых, постановка достигаемых целей, управление своими задачами) [10];

– научение техникам саморегуляции, самопомощи в стрессовых ситуациях;

– поддержка и понимание со стороны родителей и учителей.

Предлагаем техники и упражнения самопомощи при стрессах, тревоги, страхов.

*Упражнение «Сундук радостных событий» (арт-терапия).*

Оборудование: лист бумаги А4 или А3, краски, гуашь, вода, кисточки разных размеров.

Инструкция. Представьте, что перед вами сундук. У каждого он свой по размеру, форме, цвету. Необходимо в него положить события, вызывающие у вас радость. Изобразите свой сундук и наполните его. Время проведения упражнения – 50 минут. После окончания упражнения можно задать себе вопросы: какие чувства я испытывал(а), при выполнении этого упражнения? Что происходит со мной сейчас? Хотел(а) бы я внести изменения в свой рисунок? (если ответ «да», то необходимо дорисовать) [11].

*Упражнение «Точки позитива».* Это простой и эффективный способ снять эмоциональное напряжение в теле. Для этого нужно положить двумя пальцами на выступающие бугры между линией роста волос и бровями. Эти точки позитива можно выполнять как закрытыми глазами, так и оставить их открытыми. Перед тем, как убрать руки с точек позитива, необходимо сделать глубокий вдох. Длительность упражнения рекомендуется составлять от 1 до 3 минут. Таким образом, использование точек позитива позволяет снять накопившееся эмоциональное напряжение и поможет поддерживать эмоциональное благополучие [11].

*Упражнение «Планирование».* В течение недели каждый день необходимо составлять список задач на следующий день. В конце дня в ежедневнике отметить достижения поставленных задач. Ниже прописать: какие задачи мне удалось завершить, а какие нет. Если в списке остаются невыполненные задачи, то отвечаем на два вопроса:

1) по каким, зависящим от меня, причинам эти задачи не были выполнены;

2) что я могу сделать, чтобы устранить эти препятствия?

Данный подход поможет структурировать свою деятельность, тем самым улучшить продуктивность и помогает достигать поставленных целей более эффективнее. Составление списка задач на следующий день позволит видеть полную картину своих обязанностей и правильно планировать время. Это упражнение позволяет стать более организованным, дисциплинированным [11].

*Упражнение «Двойные рисунки».* Развивает межполушарное взаимодействие и творческую направленность, способствует улучшению внимания, концентрации и мелкой моторики рук.

Инструкция. Необходимо взять по одному фломастеру или карандашу в каждую руку. Затем одновременно на листе бумаги начать рисовать два рисунка, буквы или цифры. Для достижения максимального эффекта рекомендуется одновременно рисовать, например, две разные геометрические фигуры [11].

*Техника «Дедлайн».* Необходимо четко ставить сроки выполнения или сдачи работы. Это позволяет более системно, регулярно и последовательно планировать свою деятельность [10].

*Техника «Счетчик времени».* Одним из главных преимуществ этой техники является предотвращение выгорания, тревожности, стресса, предупреждает переутомление. Постоянная разбивка рабочего (учебного) времени на небольшие отрезки, с последующими перерывами, позволяет регулярно отдыхать, расслабиться и восстановиться. Это помогает сохранить баланс между учебой и отдыхом.



*Дыхательное упражнение «Четыре».* Применяют для быстрого успокоения. Необходимо удобно сесть. Можно сидеть прямо либо прислонившись к стенке стула. Далее сделать вдох, при этом считая про себя до четырех. Вдох должен быть глубоким. Сделать короткую паузу, которая должна быть также равной четырем. В этот момент важно почувствовать, как организм успокаивается и напряжение снижается. Важно сосредоточиться на дыхании. А теперь медленно выдохнуть, также считая до четырех.

***Библиографический список к главе 9***

1. Батыршина А.Р. Динамика стресса учащихся в условиях подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ: постановка проблемы / А.Р. Батыршина, Т.М. Иванова // Гуманизация образования. – 2019. – №6. – С. 125–137. DOI 10.24411/1029-3388-2019-10074. EDN EGPMRI
2. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.
3. Дмитриева С.Н. Влияние тревожности на успеваемость подростков / С.Н. Дмитриева, Т.В. Евдокарлова, И.И. Попова // Современное педагогическое образование. – 2019. – №12. – С. 104–106. EDN DZNQKD
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. EDN RXZGQH
5. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников / Г.А. Карпова. – Екатеринбург, 2008. – 40 с.
6. Карпова Е.В. Мотивация достижения в структуре мотивационного обеспечения учебной деятельности и методика ее диагностики / Е.В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II. №2. – С. 328–333. EDN PYBDCJ
7. Клепач Ю.В. Особенности мотивации учебной деятельности подростков / Ю.В. Клепач, Т.В. Рубцова // Ped. Rev. – 2019. – №6 (28). – С. 63–72. DOI 10.23951/2307-6127-2019-6-63-72. EDN ZKVECZ
8. Ковалевская А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков / А.В. Ковалевская // Концепт. – 2015. – №S1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-uchebnoy-motivatsii-na-uspevaemost-podrostkov> (дата обращения: 22.01.2024).

---

9. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С. 130–137.

10. Набойченко Е.С. Психологические аспекты личностной самоорганизации студентов как залог успешного профессионального становления / Е.С. Набойченко, М.В. Носкова // Высшее образование первой четверти XXI века: региональные и глобальные тренды: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2022. – С. 474–482.

11. Носкова М.В. Программа тренинга развития психической устойчивости спортсменов / М.В. Носкова // Современные наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Познание. – 2023. – №12. – С. 66–71 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/files/c2293fed-a267-4561-b8f5-92b7acbe49a8> (дата обращения: 22.01.2024).

12. Полунина Л.В. Психическое состояние школьной тревожности в подростковом возрасте / Л.В. Полунина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – №3. – С. 62–64. EDN RHUDJN

13. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.

14. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12–24.

15. Старшина И.В. Феномен подростковой тревожности / И.В. Старшина // Преподаватель XXI век. – 2007. – №1. – С. 183–187. EDN LLSKQN

16. Ткаченко В.А. Структура учебной мотивации старшеклассников / В.А. Ткаченко, Л.М. Ткаченко // Вестник ЮУрГГПУ. – 2013. – №12–2. – С. 170–183. – EDN SGFIZH

17. Черкашина С.А. Психологические особенности «опасного» подросткового возраста / С.А. Черкашина // Репродуктивное здоровье детей и подростков. – 2015. – №6 (65). – С. 56–61. EDN VDKWVR

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ  
И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*  
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано в печать 31.01.2024 г.  
Дата выхода издания в свет 26.02.2024 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,0. Заказ 287. 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