



Чувашская Республика
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**



Современные вызовы образования и психология формирования личности



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

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2020

УДК 371.07:159.9

ББК 74.00+88

С56

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

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

Сорокоумова Галина Вениаминовна, д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ)»

Редакционная

коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн

обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

С56 Современные вызовы образования и психология формирования личности : монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 232 с.

ISBN 978-5-907313-80-4

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

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2020

ISBN 978-5-907313-80-4
DOI 10.31483/a-208

© Издательский дом
«Среда», 2020

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет монографию **«Современные вызовы образования и психология формирования личности»**.

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

По содержанию публикации разделены на два основных направления:

Глава I. Современная система образования.

Глава II. Особенности педагогического процесса.

Глава III. Современный подход к обучению и воспитанию.

Глава IV. Психология и медицинские аспекты формирования личности.

Авторский коллектив сборника представлен городами России (Москва, Владивосток, Воронеж, Казань, Краснодар, Мытищи, Сызрань, Хабаровск), Республики Беларусь (Минск), Республики Болгарии (Сандански), Республики Узбекистан (Ташкент).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина Минобороны России, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Дальневосточный федеральный университет, Институт художественного образования и культурологии РАО, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный областной университет, Московский политехнический университет, Тихоокеанский государственный университет), Республики Беларусь (Белорусская медицинская академия последиplomного образования) и Республики Узбекистан (Ташкентский государственный стоматологический институт).

Авторы монографии представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора, доценты, научные сотрудники, ассистенты, преподаватели вузов, учителя школ.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Современные вызовы образования и психология формирования личности»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского института образования
Ж.В. Мурзина

Оглавление

Введение	6
Глава I. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
<i>Авилова В.В.</i> Комплексная система управления интеллектуальной собственностью в вузе: перспективы создания и эффективность функционирования	7
<i>Кузнецова В.Е., Иванова М.Е., Старкова Е.Н.</i> Об эффективности технологий цифровизации образовательной среды вуза	16
<i>Шпак А.С., Шпак Т.В.</i> Модель решения проблем организации мониторинга муниципальной системы образования	24
Глава II. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	43
<i>Залунин В.И.</i> К вопросу о факторах развития, предмете и структуре социальной экологии как научной и учебной дисциплины	43
<i>Куликова Н.В., Михальченкова Н.А.</i> К вопросу о возможностях стандартизации и проектирования основных образовательных программ с применением методов художественного образования и культурологии в коррекции девиантного поведения подростков ...	53
<i>Панкратьева С.Г., Резак Е.В.</i> Проблемы и особенности преподавания дисциплин информационного цикла студентам бакалавриата экономических специальностей в современных условиях	79
Глава III. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ	88
<i>Панцева Е.Ю., Кислякова О.П., Снежкина Л.П., Хазова А.А.</i> Учебно-воспитательные проблемы в обучении и пути их решения..	88
<i>Соколова Г.А.</i> К вопросу об обучении риторическому искусству на занятиях во взрослой аудитории	97
<i>Лысенко В.В., Костенко Е.Г., Амбарцумян Н.А.</i> Анализ методики воспитания ловкости у детей 10–11 лет средствами настольного тенниса	106

Глава IV. ПСИХОЛОГИЯ И МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	115
<i>Акбарова С.Н.</i> Таксономия человеческих способностей по Э.А. Флейшману	115
<i>Скибо Т.Ю.</i> Проблема депривации в военном вузе: опыт осмысления	124
<i>Чернышев В.П., Тимошков Е.В.</i> Тревожность у студентов	139
<i>Йорданов Х.Й., Марков Н.</i> Психолого-педагогические аспекты конфликтов в полиэтнической школьной среде	151
<i>Судаков Д.В., Назлиев Д.К., Белов Е.В., Судаков О.В., Шевцов А.Н.</i> Оценка психоэмоционального статуса онкобольных в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки	167
<i>Матвейчик Т.В.</i> Кадровые ресурсы здравоохранения будущего – приоритет сегодняшнего дня в Республике Беларусь	175
<i>Судаков Д.В., Судаков О.В., Якушева Н.В., Белов Е.В., Шевцов А.Н.</i> О некоторых аспектах дистанционного обучения студентов медицинского вуза в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки, вызванной новой коронавирусной инфекцией	200
Заключение	212
Приложение. Аннотации к опубликованным работам	213

Введение

Российская образовательная политика ориентирована на обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Проблемы повышения эффективности обучения и совершенствования образования так или иначе касаются педагогов, обучающихся, родителей, начальников и подчиненных. И в каждой стране эта проблема имеет свою специфику. В настоящий момент для эффективного повышения качества образования исследование и внедрение новых подходов и методик в учебный процесс являются важным фактором развития российской образовательной политики. Данный выпуск монографии «Современные вызовы образования и психология формирования личности» посвящен изучению теоретических и практических сторон образования и современных образовательных практик, направленных на эффективное становление и развитие системы образования, а также психолого-педагогических ее аспектов.

В первом разделе монографии объединены статьи, посвященные вопросам современной системы образования. В открывающей раздел статье рассматривается тема создания системы управления интеллектуальной собственностью в вузе. Авторы второй статьи рассматривают основные подходы к организации онлайн-обучения и оценивают перспективы их развития в условиях цифровизации образования в вузах. Далее рассматриваются вопросы организации мониторинга муниципальной системы образования.

Второй раздел «Особенности педагогического процесса» открывает статья, в которой рассматривается место и значение экологической проблемы в системе глобальных проблем современной цивилизации. В следующей статье изучаются проблемы проектирования основных образовательных программ основного образования с применением средств художественного образования и культуры как содержания профилактической и коррекционной деятельности в отношении детей и подростков. Рассматривают проблемы и особенности разработанности и применения методического инструментария преподавания дисциплин информационного цикла для студентов бакалавриата экономических специальностей авторы третьей статьи.

Авторы открывающей третий раздел «Современный подход к обучению и воспитанию» статьи делятся методикой повышения ловкости у детей средствами настольного тенниса. Учебно-воспитательные проблемы, возникающие в ходе обучения естественнонаучным дисциплинам, описаны в очередной статье, представлены пути их решения. Также в данном разделе монографии представлена тема обучения риторическому искусству на занятиях во взрослой аудитории.

Четвертый раздел «Психология и медицинские аспекты формирования личности» открывает статья, посвященная таксономии человеческих способностей. Вторая статья освещает природу этнических конфликтов в школьной среде. Далее затрагивается тема кадровых ресурсов здравоохранения Республики Беларусь. В следующей статье рассмотрена сущность и причины возникновения разных видов депривации в военном вузе. Следующая статья посвящена изучению особенностей психоэмоционального статуса пациентов с онкопатологией. Далее поднята тема особенностей дистанционного обучения студентов медицинского вуза. И завершающая раздел работа посвящена изучению тревожности у студентов.

Глава I. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Авилова Вилора Вадимовна

DOI 10.31483/r-96411

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ В ВУЗЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Проблемы применения права интеллектуальной собственности (ИС) в настоящее время исключительно актуальны во всём мире. Система защиты ИС создаётся с целью защиты интересов российской промышленности, иностранных и отечественных правообладателей. Система защиты ИС откроет российским предпринимателям широкий доступ на иностранные рынки и увеличит, таким образом, масштабы предоставления услуг в сфере образования и науки.

В этой связи перед университетами страны стоит цель создания комплексной системы управления интеллектуальной собственностью, предполагающей декомпозицию по трем базовым задачам:

- привитие студентам компетенций в вопросах сущности интеллектуальной собственности, способах ее защиты, оценки и коммерциализации;
- создание и коммерциализации интеллектуальной собственности преподавателями и научным сообществом университета;
- формирование комплексной системы инновационно-активной структуры на основе привития знаний и культуры использования всех возможностей интеллектуальной собственности.

В настоящее время мировая экономика (как страны, так и отдельные корпорации) фокусируются на совершенствовании коммерческого оборота интеллектуальной собственности. Ведущие университеты мира постоянно публикуют данные о полученных патентах в своих странах и за рубежом.

Потенциал российского научного сообщества столь велик, что целесообразно повышение патентной активности за счет помощи в привитии компетенций из этой сферы, поддержании патентов и коммерциализации интеллектуальной собственности.

В Казанском национальном исследовательском университете проводится работа в этом направлении, которая послужит залогом активизации процесса коммерциализации инноваций. Проблема интеллектуальной собственности особенно остро стоит перед техническими вузами, готовящими специалистов для наукоемких отраслей. Только на этой основе возможно получение статуса инноваций научным разработкам и изобретениям.

Республика Татарстан является пилотным регионом, разработавшим программу коммерциализации интеллектуальной собственности. Республика приступила к формированию рынка интеллектуальной собственности с комплексной системой отношений инноваторов и инвесторов на основе

экономического, правового и технологического взаимодействия. Занять свою нишу на этом рынке выпускник технического вуза может, применяя знания сущности и особенностей интеллектуальной собственности.

Развитие компетенций студентов в вопросах интеллектуальной собственности

Интеллектуальная собственность – основа новых производственных процессов, способных повышать производительность труда и качество продукции. Многие студенты активно вовлечены в научные исследования, но для их успешной коммерциализации необходима компетентная работа вуза по подготовке инновационно-ориентированных инженеров. Это предполагает введение курсов «Экономика и право интеллектуальной собственности», «Коммерциализация интеллектуальной собственности», «Авторское право в интеллектуальной собственности». При этом целесообразно выделение объема часов, обеспечивающих компетенции, позволяющие будущим специалистам на практике решать проблемы из данной сферы, возникающие при создании промышленной собственности и возникающем при этом авторском праве. В настоящее время в базовой для Республики Татарстан сфере экономики – нефтегазохимическом комплексе – многие инновации носят характер заимствования из-за рубежа, то есть за счет трансфера технологий осуществляются не абсолютные, а относительные инновации. При этом Республика обладает богатейшим научным потенциалом с области химии, нефтехимии и нефтепереработки. Часто руководители химических предприятий отдают предпочтение зарубежным патентам из-за боязни риска от внедрения российских патентов, в чьей надежности они не уверены. Это является важнейшим аргументом в пользу свободного оперирования выпускниками университета всеми категориями интеллектуальной собственности.

Представляется, что обычных лекций и практических занятий для развития всех компетенций недостаточно. Необходимо погружение в процесс патентования и попытку коммерциализации интеллектуальной собственности, хотя бы на одном конкретном примере.

Такой опыт изучался в процессе стажировки в Государственном университете Аризоны – крупнейшем государственном вузе США, где обучается около 100 студентов. Там создана система вовлечения студентов в получение интеллектуальной собственности и ее коммерциализацию в составе небольших групп из 3–5 человек под руководством одного из ведущих ученых университета, приближающегося к получению весомого научного результата. Он сначала привлекает студентов к научному поиску, а затем в случае положительного результата – к оформлению патента. Значимым моментом является оформление патента в собственность на всю исследовательскую группу, включая студентов. Университет мощно стимулирует профессоров к подобной манере поведения – там создан стимулирующий фонд в размере десятков миллионов долларов для разовой выплаты руководителю группы. Традиционным в университете Аризоны стало активное действие студентов по коммерциализации патента, сособственниками которого они являются. В диалоге с ними выяснилось, что они считают подобный опыт, приобретенный на университетской скамье под руководством профессионалов, залогом не только их последующего успешного инновационного бизнеса, но и основой активной инновационной деятельности экономики США.

В Казанском национальном исследовательском университете имеется много важных работ в сфере привития компетенций по интеллектуальной собственности студентам.

Прежде всего, надо отметить содержание образовательных программ магистров факультетов нефти и нефтехимии, инженерного и ряда других, где предусмотрено изучение дисциплины «Экономика и коммерциализация интеллектуальной собственности», включающих компетенции в сущности и особенностях интеллектуальной собственности, способах ее защиты, в том числе и за рубежом, методах оценки и путях коммерциализации. Практические занятия предусматривают анализ патентов по близким к профилю магистров объектам инновационной деятельности. Это позволяет привить компетенции в защите интеллектуальной собственности по избранной специальности обучения.

В то же время не все выпускники университета посвящают свою профессиональную деятельность рационализаторской, изобретательской и другой работе, связанной с созданием и коммерциализацией интеллектуальной собственности. В Казанском государственном национально-исследовательском университете создана при поддержке ПАО «Газпром» школа «Технолидер», где обучаются талантливые студенты всех факультетов. Одной из целей «Технолидера» является привитие им компетенций в создании интеллектуальной собственности, ее защите и коммерциализации. В рамках данной концепции студенты, обучающиеся в «Технолидере» изучают дисциплину «Интеллектуальная собственность», ориентированную на их подготовку для патентования собственных научных разработок. На практических занятиях происходит проработка алгоритма действий по коммерциализации интеллектуальной собственности. Работа структуры, подобной «Технолидере» на практике реализует государственную задачу подготовки кадров для инновационной экономики.

Большую роль в привитии компетенций у обучающихся играет и проводимый конкурс «Моя интеллектуальная собственность». Он ориентирован как на студенческий, так и на школьный контингент. Представляется значимым, что даже самые младшие участники ознакомятся с сущностью понятия «интеллектуальная собственность» и ее ролью в инновационном развитии экономики. В результате явления и результаты собственных разработок, которые ранее остались бы на бумаге и будут рассматриваться на предмет правовой охраны.

В процессе коммерциализации инноваций постоянно возникает проблема правовой защиты полученных результатов. Отсюда возникает необходимость привития студентам компетенций в области авторских прав (имущественных и неимущественных). Нередко автор патента не имеет финансов для его коммерциализации, соответствующих навыков и инфраструктуры. Поэтому ему необходимы знания в области смежных прав и передаче коммерциализации проекта профильным структурам, например, инжиниринговым центрам.

В целом же вузовское образование в России предусматривает скромный объем часов по интеллектуальной собственности, затрудняющий защиту созданных объектов промышленной собственности и полноценной реализации авторского права.

В случае наиболее инновационных авторских разработок речь может идти о патентной защите за рубежом, что предполагает знание осо-

бенностей патентных систем наиболее привлекательных в плане внедрения инноваций стран, а также инфраструктуры международной защиты интеллектуальной собственности, стандартизирующей, упрощающей и удешевляющей данный процесс (ВОИС, РСТ, ТРИПС, Парижскую конвенцию и другие).

Наиболее эффективной моделью обучения интеллектуальной собственности является непрерывная цепочка «школьник – студент – производитель – инноватор».

Важным атрибутом эффективного обучения интеллектуальной собственности является инновационная деятельность самого преподавателя, его свободное владение знаниями о профильных для студентов объектах интеллектуальной собственности. Еще более убедительным является наличие собственных объектов интеллектуальной собственности, приводимых в качестве примеров.

Современное производство предъявляет все более высокие требования к выпускникам. Слабое знание интеллектуальной собственности и ее особенностей может негативно повлиять на карьерный рост молодого инженера, поскольку постоянное появление новых технологий требует грамотной правовой работы при их внедрении.

Эффективной формой освоения методов работы с интеллектуальной собственностью является создание творческого коллектива, разрабатывающего совместно какой-либо инновационный проект. Это позволит выпускникам быстро влиться в процесс изобретательства и рационализаторства на работе.

Управление интеллектуальной собственностью в университете

В университетах формируются преподаватели нового поколения, осваивающих новые образовательные технологии и занимающиеся научным поиском. Это означает, что в рейтинге вузов и в общественном мнении будут выигрывать вузы, сформировавшие систему управления интеллектуальной собственностью, а затем и ее коммерциализации. Это повысит конкурентоспособность вуза.

Эта система в вузе многокомпонентна. В условиях развития информационных технологий, особенно востребованных в период самоизоляции, при этом в открытом доступе оказались многие авторские наработки преподавателей. В мире действует Окинавская хартия, предусматривающая защиту авторских прав в интернет пространстве.

Передовые вузы мира постоянно публикуют число поданных заявок на патенты, число полученных патентов, число поддерживаемых патентов в своей стране и за рубежом. Российские вузы обычно не финансируют поддержание даже российских патентов, перекладывая эти платежи на авторов. Между тем получение международного патента – серьезная внешняя экспертиза качества научных исследований. Но и цена зарубежного патентования велика. Так, в Евросоюзе она составляет около 35000 евро. Но его получение свидетельствует о мировой новизне, патентной чистоте, промышленной применимости и приоритете автора, то есть о соответствии законодательно закрепленным критериям патентоспособности.

Преподаватели университета активно ведут хозяйственную деятельность по заказам промышленных предприятий. Но для любого промышленного предприятия продажа новой продукции на российских и зарубежных рынках строится на основах патентного права. В противном случае

возникают конфликты в сфере интеллектуальной собственности при использовании патентов на изобретения, полезные модели и промышленные образцы. Между тем именно результаты интеллектуальной деятельности закладывают результативность экономики, развитие промышленности, условия жизни населения.

В промышленности Республики Татарстан не однократно возникали проблемные ситуации, порожденные ошибками в управлении интеллектуальной собственностью.

Так, завод КЗСК – Силикон, ориентированный на выпуск инновационной и востребованной продукции не был введен в эксплуатацию, а затем признан банкротом, поскольку купленное в ФРГ дорогостоящее оборудование не сопровождалось покупкой соответствующей лицензии без чего его пуск являлся бы нарушением законодательства о защите интеллектуальной собственности.

Казанский уксусный завод, закупив оборудование для производства яблочного уксуса, только после этого занялся покупкой лицензии. Патентообладатель год тормозил эту сделку, повышая цену лицензии, что, естественно, вызвало недополучение прибыли в крупном размере.

Подобные примеры иллюстрируют важность управления интеллектуальной собственностью на всех этапах ее формирования – на стадии научного поиска, выполнения хоздоговоров, патентования, поддержания патентов, обучения студентов, при создании учебно-методических разработок.

Комплексная система управления интеллектуальной собственностью в вузе может быть дополнена новыми инновационными элементами. Например, факультативному изучению технологий создания изобретений под руководством изобретателей-практиков. Полезен также будет их опыт защиты своей интеллектуальной собственности и ее коммерциализации.

Плодотворным является обучение студентов патентному поиску, причем он должен строиться не только на данных Роспатента, но и Всемирной организации интеллектуальной собственности ВОИС, Европейского патентного ведомства, патентного офиса США и Японии.

В России неоднократно перед университетами ставилась задача активного управления интеллектуальной собственностью через созданные при вузе малые инновационные предприятия. В принципе, ставилась задача скоординированности деятельности малого инновационного предприятия вокруг одного объекта интеллектуальной собственности. Именно на малые инновационные предприятия возлагалась надежда обеспечить коммерциализацию интеллектуальной собственности университета с максимальной выгодой и грамотным правовым сопровождением. На них должна была сформироваться интеллектуальная собственность, осуществиться оформление прав на нее, осуществиться выпуск инновационной продукции, приносящей достойную прибыль. Персоналом малого инновационного предприятия при университете могут выступать высококвалифицированные научные кадры, осуществляющие патронаж небольшой группе студентов, способных к ведению научного поиска и получающих предметные уроки коммерциализации инноваций. Малые инновационные предприятия должны были:

– вести исследовательскую и патентную работу, обеспечить промышленное освоение интеллектуальной собственности, проводить комплекс работ по получению патентной документации;

- активизировать научно-исследовательскую деятельность в университете;
- стимулировать и мотивировать научные исследования;
- выявлять и привлекать к работе перспективных студентов;
- организовать комплекс работ по коммерциализации интеллектуальной собственности.

Опыт эффективной работы малых инновационных предприятий при университетах дал впечатляющие результаты за рубежом. Показателен опыт Стэнфорда, где вокруг университета создан пояс некогда малых инновационных предприятий, органично трансформировавшихся в инновационные гиганты Силиконовой долины (Google, Хьюлет Паккард, Youtube и так далее). Парадоксально, но в вузах России это начинание не прижилось, не получило массовости, не дало эффекта в коммерциализации интеллектуальной собственности, хотя этой форме малого инновационного бизнеса был дан зеленый свет. В университетах Татарстана число работающих малых инновационных предприятий не превышает 10–20 на вуз. В то же время рыночная экономика нуждается в структурах, упрощающих и ускоряющих инновационный процесс.

Объекты интеллектуальной собственности могут быть как основой производства инновационной продукции, так и выступать в качестве самостоятельного товара. Продается он или договором уступки прав на получение прибыли или лицензионным договором.

В научных исследованиях управление интеллектуальной собственностью базируется на ее жизненных циклах.

Управление интеллектуальной собственностью – систематизация и анализ использования объектов интеллектуальной собственности, выявление среди них наиболее полезных, обеспечение нужных форм их правовой охраны, коммерциализация и обучение студентов особенностям каждой из этих стадий.

Анализ необходимости создания инновационного продукта начинается с изучения отраслевых рынков. Этот блок исследований может быть поручен студентам-маркетологам.

На стадии НИОКР необходимо оговорить распределение прав на создаваемые результаты интеллектуальной деятельности.

Под управлением интеллектуальной собственностью понимается процесс целенаправленного систематического воздействия на уровне ректората, институтов, факультетов, кафедр, лабораторий, отделов, профильных служб (юридической, компьютерной, финансовой и так далее), занятых в процессе создания, защиты и коммерциализации интеллектуальной собственности для обеспечения наиболее эффективного правового, экономического и социального использования интеллектуальной собственности и накопление интеллектуального капитала как стратегического ресурса.

Эффективная комплексная система управления интеллектуальной собственностью в университете возможна только при создании единого механизма с регламентом действий, четкой структурой и формализацией алгоритма действий. В вузе эта система видится как линейно-функциональная модель, состоящая из двух больших и взаимосвязанных блоков – образовательного и научно-исследовательского. При активной научно-исследовательской деятельности в вузе возникает ряд функций, требующих специальной квалификации. Их могут выполнять сторонние организации, например, инжиниринговые и внедренческие компании.

Преимуществом линейно-функциональной модели управления интеллектуальной собственностью в университете является ее простота и традиционность. Основным недостатком является загруженность преподавателей текущей учебной работой, ориентирующей их на написание учебно-методических пособий и указаний.

Изменение приоритетов в пользу научных исследований является сложным процессом, так как успех не очевиден, он отдален во времени, первые этапы работы затратны, практически каждый шаг требует множества согласований. В крупных университетах со сложной структурой управления эффективность работы по созданию, защите и коммерциализации интеллектуальной собственности весьма сложная задача.

Именно системность, то есть управление интеллектуальной собственностью как подсистемой управления университетом в целом является важнейшим фактором успеха инновационного развития вуза – развития интеллектуального потенциала, повышения его популярности у абитуриентов, улучшения места в рейтинге.

Формирование национальной инновационной системы увеличивает риски вузов, связанных с отсутствием системного управления процессом создания, юридической защиты и коммерциализации интеллектуальной собственности. В ряде вузов возникают сложные ситуации в области интеллектуальных прав, спровоцированные некорректным урегулированием прав на интеллектуальную собственность между преподавателями-исследователями и руководством университета. Это может быть связано с разным видением применения интеллектуальной собственности, системой прав на нее, пропорциями в выплатах вознаграждения. В России и в мире в целом развивается инфраструктура обслуживания интеллектуальной собственности. У ведущих мировых корпораций и у университетов-лидеров сформировалось понимание того, что комплексное эффективное управление интеллектуальной собственностью – важнейшее конкурентное преимущество в современных рыночных условиях. Для реализации этого преимущества предприятиям и университетам нужны специалисты в сфере интеллектуальной собственности, квалифицированно использующие все возможности патентной системы России и других стран, активизирующие исследовательский потенциал вузов.

Комплексная система управления интеллектуальной собственностью в вузе призвана:

- курировать образовательный процесс в сфере интеллектуальной собственности;
- формировать патентную политику университета;
- сопровождать патентование технических решений;
- создавать патентный портфель и управлять им;
- проверять патентную чистоту разработок;
- оценивать стоимость интеллектуальной собственности;
- юридически сопровождать патентно-лицензионные операции.

Формирование и реализация эффективного инновационного развития университета возможно лишь на основе фундаментальных знаний в области экономики и права интеллектуальной собственности и их системного применения. Комплексная система управления интеллектуальной собственностью университета должна выявлять созданные в нем объекты интеллектуальной собственности, оценивать их и предлагать систему

мероприятий для успешной коммерциализации идей. Необходимым элементом этой системы является умение выбрать рынок, на который планируется продвижение инноваций.

В процессе заключения хоздоговора с покупателем патента или научно-технической разработки всегда требуется экономическое обоснование эффективности договора, оценка затрат, каналы получения дополнительной прибыли у патентополучателя. Следовательно, в комплексную систему управления интеллектуальной собственностью должны войти и экономисты.

Показателем эффективного управления интеллектуальной собственностью университета предлагаю рассматривать извлечение от нее прибыли, создание механизмов, за счет которых затраты на оформление и поддержание прав на объекты интеллектуальной собственности значительно меньше прямых и косвенных затрат. Управление интеллектуальной собственностью признается эффективным, если она капитализируется и становится все более ценным активом.

Коммерциализация интеллектуальной собственности

Защита интеллектуальной собственности означает создание на некоторое время монопольного положения патентообладателю. Любая монополия имеет негативные последствия, но ситуация с интеллектуальной собственностью имеет кроме отрицательных воздействий и существенное положительное влияние на экономику. В случае коммерциализации патентообладатель может претендовать на получение монопольно высокой прибыли, компенсирующей его издержки на научный поиск и дающей дополнительный доход. Данная ситуация создает стимулы у других ученых, что инициирует активную инновационную деятельность.

В то же время защита интеллектуальной собственности ограничивает доступность инновационных товаров и технологий, обладающих высокой ценой.

Эту ситуацию необходимо учитывать при коммерциализации интеллектуальной собственности. В четвертой части Гражданского кодекса РФ определены правовые стороны взаимодействия участников процедуры коммерциализации интеллектуальной собственности. При этом права собственности на нематериальные активы принципиально отличаются от вещных прав.

Если право собственности бессрочно и не имеет территориальных ограничений, то права авторов изобретений, полезных, моделей, промышленных образцов и товарных знаков ограничены конкретной территорией и определенным периодом времени. Необходимо учесть, что российская концепция авторских прав не тождественна европейской.

Выше сказанное является дополнительным барьером по защите и коммерциализации российской интеллектуальной собственности за рубежом.

Коммерциализация интеллектуальной собственности – базовый инструмент повышения эффективности инновационных процессов и обеспечения конкурентоспособности бизнеса. Этот процесс возможен при интеграции усилий государства, бизнеса и университетов в формировании неформальных институтов в сфере интеллектуальной собственности, создании критической массы специалистов в этой сфере, усилении образовательной компоненты, что позволит обеспечить профессиональное сопровождение коммерциализации интеллектуальной собственности и активизирует инновационную активность в России.

Коммерциализация интеллектуальной собственности сопряжена с широким кругом рисков. Самым главным из них является риск неудачного выбора объекта интеллектуальной собственности для коммерциализации. Следующим по значимости является риск неверной оценки стоимости интеллектуальной собственности. На практике чаще встречается ее недооценка, чем переоценка. Любая инновация может встретиться с проблемой трудного поиска потребителя, ошибочного выбора сегмента рынка, недобросовестного покупателя, некомпетентного персонала, утечкой информации. При продвижении инновации за рубеж часто выявляется слабая защита научного или технического результата.

Вузы нередко перекладывают затраты на правовую охрану своих разработок на покупателя. Последствия такого шага часто ущемляют права авторов. Он лишается роялти. Возникают проблемы конфиденциальности, и в результате чего снижается цена лицензии.

При коммерциализации инноваций важно работать с рисками, а именно уходить от них (например, отказ от статуса ноу-хау, не защищающего научные результаты в случае утечки информации), выявлять наиболее рискованные участки проекта и защищать их, страховать риски.

Особую группу составляют такие риски коммерциализации интеллектуальной собственности, как появление аналогичной продукции и контрафакта.

Руководство вуза должно формировать и осуществлять стратегию коммерциализации результатов научных исследований сотрудников. Важным является приближение результатов к технологиям, где возможно быстрое внедрение. Для этого важен прогноз развития той отрасли, на которую ориентирована инновация (объем инновационной продукции, доля инновационно активных предприятий), средний срок службы оборудования и ориентировочный срок его обновления, продолжительность инновационного цикла

Важным звеном в ходе коммерциализации инноваций является поиск партнеров.

Следование перечисленным фазам процесса коммерциализации интеллектуальной собственности, учет и минимизация рисков данного процесса позволят университету повысить доходы от собственных разработок, улучшить имидж у предприятий и в мировых рейтингах, что, несомненно, привлечет новых участников процесса коммерциализации инноваций и дополнительное финансирование в университет.

Список литературы

1. Федеральный закон от 18.12.2006 №231-ФЗ «О введении в действие части четвертой гражданского кодекса Российской Федерации».
2. Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2012 годы» (утв. Постановлением Правительства РФ от 17 октября 2006 г. №613).
3. Авилова В.В. Вертикально интегрированная нефтяная компания (ВИНК): сущность и перспективы создания в регионе / В.В. Авилова, Г.В. Семенов, Н.В. Лыжина // Экономический вестник РТ. – 2000. – №4. – С. 26–27.
4. Авилова В.В. Исследование форм и способов организации и стимулирования инновационной деятельности, современных подходов к формированию инновационных стратегий / В.В. Авилова // Экономическое развитие в XXI веке: тенденции, вызовы и перспективы. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2019. – С. 294–299.
5. Авилова В.В. Сущность инновационных технологий в педагогической деятельности / В.В. Авилова. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2019. – С. 236–246.

*Кузнецова Виктория Евгеньевна
Иванова Марина Евгеньевна
Старкова Елена Николаевна*

DOI 10.31483/r-96319

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Пандемия COVID-19 и связанная с ней необходимость организации учебного процесса дистанционно в экстремальных условиях показала актуальность проблемы цифровизации образовательной среды, понимаемой как необходимость использования новой модели обучения с использованием информационных технологий.

По данным Министерства образования и науки РФ около 80% (из подведомственных 100%) российских университетов перешли на дистанционный формат работы со студентами (по материалам Брифинга министра науки и высшего образования В. Фалькова от 25.03.2020).

Подписанный В.В. Путиным Указ о национальных целях развития России до 2030 года определил в рамках национальной цели «Цифровая трансформация» необходимость:

- «достижения «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования, а также государственного управления;

- увеличение доли массовых социально значимых услуг, доступных в электронном виде, до 95 процентов;

- рост до 97% доли домохозяйств, которым обеспечена возможность широкополосного доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет,

- увеличение вложений в отечественные решения в сфере информационных технологий в четыре раза по сравнению с показателем 2019 года» [10].

Это обусловило необходимость выявления специфики технологий дистанционного обучения, смешанного обучения на современном этапе развития образования и оценки возможности их применения в образовательной среде вуза.

Как известно, первая система дистанционного обучения PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) появилась в 1960 г. в университете штата Иллинойс как первая компьютерная система обучения с онлайн-сообществом. В 2002 г. была создана первая система дистанционного обучения с открытым исходным кодом – Moodle, которая получила мировую известность как массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Современные вузы по-прежнему активно используют Moodle для онлайн-обучения студентов.

Англоязычный термин «МООС» применил Д. Комьер в 2008 г., создавший совместно с С. Даунсом и Д. Сименсом онлайн-курс «Коннективизм как теория обучения». На этот курс зарегистрировалось 2300 студентов, что значительно превысило ожидания авторов и позволило назвать курс первым массовым и открытым. С 2012 г. вузы стали использовать облачные технологии, загружая учебные материалы, используя интернет без

установки дополнительных программ. Это сделало информацию доступной в любой точке мира.

При этом большинство курсов MOOK по-прежнему построены на декларативных знаниях с регламентом начала и окончания обучения, прохождения тестирования и т. п. Только Д. Комьер, Д. Лейван, А. Куросом считают, что студенты должны генерировать новые материалы: статьи, видео, блоги и т. п., – отражающие изменение знаний в зависимости от области их применения. Для подобных курсов MOOK характерна большая гибкость, и студентам позволяется определять порядок изучения материала, отличный от рекомендованного. Для общения допускается использовать другие сервисы интернета второго поколения – Facebook, Twitter, YouTube, LinkedIn др. Однако из-за широкой доступности курса возникает недостаточный контакт студента и преподавателя. На вопросы, размещаемые обучающимися на форуме курса, или выслаемые на личную почту преподавателя, ответ дается не всегда своевременно. Также сложность представляет контроль знаний, который в большинстве случаев осуществляется тестами множественного выбора, не позволяющими оценить навыки критического мышления и решения сложных задач без однозначно правильного ответа. Проверка творческих заданий сокурсниками не всегда объективна. Поэтому сертификаты MOOK в большинстве случаев не признаются вузами Европы и США.

Среди идей отечественных педагогов-практиков с точки зрения определения образовательной парадигмы онлайн-обучения можно выделить Манифест о цифровой образовательной среде (Синельников В., Чеботарь Н., Кушнир М. [и др.] Манифест. Некоммерческая инициатива проекта Edutainme // <http://manifesto.edutainme.ru/>), опубликованный в 2015 г., как декларацию принципов создания цифровых образовательных сред, формируемых учеником. Авторы манифеста рассматривают эти принципы как основу государственной политики в сфере образования, способствующую объединению разработчиков и учителей для осознания общих проблем и выстраивания перспектив новых образовательных проектов.

Среди таких принципов применительно к организации образовательного содержания:

- переход от неделимых курсов к микроформатам («гранулированным»), позволяющих сделать обучение более доступным для широкой аудитории,

- отход от пассивного слушания к активности ученика, направленной не только на восприятие, но и на продуктивные действия, обладающие определенной «стоимостью» по отношению к итоговому результату, метанавыкам,

- «от белых пятен к картам знаний», отражающих межпредметные связи между образовательными активностями и способствующих классификации знаний и навыков,

- отход от учебника к собственной образовательной траектории в цифровой образовательной среде, предлагающей сценарии дальнейшего развития на основе учета потребностей и способностей ученика.

Образовательное содержание может доставляться через устройства и платформы, связанные друг с другом

При описании мотивации ученика авторы манифеста говорят о необходимости участия ученика в организации своего обучения, ценя пользу,

получаемую от конкретного навыка, а не возможное поощрение. При этом обучение в цифровой среде должно подразумевать организацию совместной деятельности через групповое обучение и взаимооценивание. В новых условиях ученик должен иметь возможность организовывать самостоятельное творчество в условиях взаимообучения, индивидуального и совместного творчества. Формальные экзамены должны замениться постоянной и индивидуализированной обратной связью на все действия ученика, избавив от стресса при тестировании и оказывая поддержку с учетом индивидуальных темпов усвоения учебного материала. При этом сбор и обработка информации об учебных достижениях как анонимных данных предполагается использовать для создания рекомендаций учителям, аналитическим центрам для выработки новых моделей оценивания.

При этом авторы манифеста, описывая конкретные способы для воплощения в жизнь изложенного, указывают на их несовершенство.

Так, описывая управление обучением – LMS – как «хранилище образовательного содержания, данных и инструменты для работы с ними», авторы манифеста указывают на то, что «раздутый монолитный функционал является слабым местом таких систем. Они должны научиться поддерживать разные формы цифрового образовательного содержания, работать с десктоп-, интернет- и мобильными приложениями, позволять подключать и отключать модули от разных поставщиков. Или, наоборот, диверсифицироваться» [6].

Обсуждая возможности управления образовательными ресурсами (LCMS), авторы манифеста лишь выражают надежду, что со временем «можно будет коллективно создавать учебные сценарии, клонировать их в любых форматах, изменять под себя, комментировать... Если ресурс будет доступен не только учителям одного университета / школы, но и сотрудникам других образовательных институтов, это будет основой для повышения качества учебных материалов и образовательного процесса в целом» [6]. Тем самым подчеркивается, что в современных условиях учитель по-прежнему должен самостоятельно дорабатывать образовательные возможности существующих программных продуктов.

Авторы манифеста рассчитывают, что книги, видео станут интерактивными, вписавшись в различные образовательные среды, не указывая конкретные способы, что подчеркивает отсутствие видения работы с такими средствами организации учебного процесса. При этом большое внимание уделяется играм, тренажерам, виртуальным моделям, онлайн-лабораториям, средам визуального программирования, обработки данных и т. п., что в конечном итоге способствует формированию «поколения Google – плоский мозг» – сёрферов по Интернету, которые, говоря словами проф. Т.В. Черниговской «быстро плывут по информационным потокам, не ныряя».

При этом опрос 337 студентов факультета психологии ГОУ ВО МО «МГОУ» показал, что 19% обучающихся указывают на недостаточное количество знаний в области современных производственных технологий. К сожалению, не все образовательные организации имеют достаточно материальных ресурсов для оснащения мастерских, лабораторий современным оборудованием, позволяющим организовать проектную работу, в результате чего обучающиеся выходят на учебную, производственную практику, не имея опыта создания и апробирования новых технологий в своей сфере [9]. Онлайн-обучение отчасти могло бы восполнить пробел

освоения современных производственных технологий, моделируя производственные условия в 3D-реальности.

Авторы манифеста считают, что образование должно конкурировать с индустрией развлечений. При этом сразу делая оговорку, что «формируется новая цифровая педагогика, и никто толком не понимает, как она должна быть устроена», отмечая, что «нужно пробовать, экспериментировать и искать новые работающие модели». Эта позиция вызывает много вопросов, так как абсолютное отрицание старого, известного вовсе не обязательно должно привести к принципиально новому и эффективному.

Поэтому так обнадеживающе звучат слова основателя проекта Edutainme Владимира Синельникова: «Технологии не отменяют живого учителя, школу и магию человеческих отношений. Этот манифест о том, в чем технологии могут помочь учителю» [6].

Создатели манифеста считают, что образовательная траектория учащегося должна стать гибкой, способной учитывать интересы и потребности каждого ученика. «Кому-то для того, чтобы запомнить правило по русскому, нужно 2 упражнения, а кому-то 122. Что плохого в том, чтобы дать такому человеку возможность еще потренироваться? Или почему если у тебя одни пятерки и ты можешь пройти годовую программу за полгода, тебе все равно нужно приходиться в школу каждый день к восьми утра и сидеть со всеми на занятиях, вместо того, чтобы пойти в какой-нибудь кружок и познакомиться с кем-то еще? У детей и учителей есть свои образовательные интересы и программа может быть не единая, а подстроенная под каждого. Это технологии сейчас позволяют сделать», – указывает основатель проекта Edutainme Владимир Синельников [5].

Рассмотрим возможность реализации идей, изложенных в манифесте, посредством технологии смешанного обучения.

«Смешанное обучение (Blended Learning) – это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т. п.» [11]. Методологическим основанием смешанного обучения служит бихевиоризм, предполагающий четкое следование цепочке стимул-реакция-подкрепление. При этом любое отклонение от «нормы» вызывает «подкрепление» – дополнительные задания. Современные технологии позволяют включить в электронное обучение лишь тесты, оставляя сложный анализ развернутых ответов преподавателю, что увеличивает объем его нагрузки.

Структура образовательного процесса при использовании технологии смешанного обучения подразумевает следование этапам (по системе смешанного обучения фирмы RWD Technologies):

1) «Подготовьте меня» – информационные письма, новостные выпуски, организационные встречи, инструктажи, краткий обзор курса, видеоматериалы, обзор используемых технологий;

2) «Расскажите мне» – концептуальные презентации в аудитории, сессии дистанционного обучения (где скорость движения определяется студентом), обзор процессов дистанционного обучения;

3) «Покажите мне» – демонстрация процессов в реальных и имитационных системах, виртуальные семинары с обучением на примерах, записи обучающих блоков курса;

4) «Позвольте мне» – эксперименты, эмпирический поиск решений с помощью имитационных систем; упражнения в аудитории по теории задач, исследованных экспериментально накануне;

5) «Помогите мне» – постоянный доступ к portalу, образовательной платформе; помощь в процессе изучения (on-linehelp, FAQ, методические указания и руководства), поддержка тьютором действий обучаемых (и на мобильных устройствах в том числе).

Среди принципов смешанного обучения:

– последовательность (от частного к общему, от эмпирического опыта студента к теоретическим выводам преподавателя и применения их на практике);

– наглядность (видеоуроки, тренажеры, книги);

– практическое применение (проведение практических занятий для усвоения теории);

– непрерывность (постоянное изучение материала «микродолями» за счет доступности материала на образовательной платформе);

– поддержка (оперативные ответы преподавателя на вопросы студентов не только в очном, но и в дистанционном формате).

Зарубежный опыт организации смешанного обучения показал, что для реализации такого формата учебного процесса нужны такие специалисты по специализации деятельности в системе BL ITyStudio как:

1) Educationaldesigner – образовательный дизайнер, который заботится о том, чтобы пользователь достиг своих целей при взаимодействии с интерфейсом, выбирая наряду с моделью обучения темп освоения, количество обучающихся, педагогическую технологию, цель оценивания в курсе, определяя роли студента и преподавателя, обеспечивая синхронизацию взаимодействия и обратную связь;

2) Content authors – авторы контента;

3) Industry experts – отраслевые эксперты;

4) E-learningprojectmanager – руководитель проекта электронного обучения;

5) Trainingmanagers – менеджеры по обучению;

6) Multimediaeditor – мультимедийный редактор.

Нужно отметить в условиях современных отечественных вузов в лучшем случае есть E-learningprojectmanager. Обязанности остальных специалистов фактически возложены на преподавателя, что негативно сказывается на качестве онлайн-обучения.

Директор EdCrunchUniversity НИТУ «МИСиС» Н. Киясов и заместитель проректора по образовательным технологиям УРФУ В. Ларионова отмечают, что «онлайн-обучение – это когнитивный и социальный процесс» [3], который «требует социальной поддержки обучающихся». При этом они ссылаются на опыт очного обучения, выделяя роль преподавателя и материальные ресурсы вуза, и считают, что IT-инфраструктура с онлайн-платформой и онлайн-курсами способны обеспечить «социальную поддержку». Также отмечая, что на разработку онлайн-курса уходит «6–9 месяцев, а навыки работы преподавателя на онлайн-платформе формируются в течение первых двух запусков курса» [3]. Обращаясь к опыту дистанционного обучения в период самоизоляции в России, Н. Киясов и В. Ларионова отмечают, что «полноценное освоение студентами онлайн-курсов» не было обеспечено из-за отсутствия «поддержки со стороны

вузов держателей онлайн-курсов», преподаватели не были знакомы с контентом курса и методикой онлайн-обучения. «Преподавателям не хватало навыков работы в цифровой среде, времени на освоение новых инструментов и перестройку образовательного процесса и поддержки со стороны технических служб университета, которые играют важную роль при внедрении новых технологий... Обучение преподавателей в столь сжатые сроки не представлялось возможным и свелось к инструктивным внутренним совещаниям, коротким вебинарам от экспертного сообщества, рекомендациям и инструкциям по работе с различными сервисами и платформами, размещенным на сайтах организаций.

Вопросы педагогического дизайна и проработки проектов курсов даже не ставились в повестке перехода на дистанционное обучение» [3].

Какие же формы образования предпочитают обучающиеся, чтобы научиться чему-либо? Обязательно посещать учебное заведение – за это утверждение выступают 87% студентов. Для того, чтобы научиться чему-либо, получать образование индивидуально на дому хотели бы 6% студентов. 17% будущих специалистов согласны с утверждением, которое гласит «Чтобы прожить в этой жизни, достаточно тех знаний, которые дают родители, друзья». «Профессии можно научиться там, где буду работать» – так считают 45% респондентов [8]. Опрос проводился в «допандемийное» время. После пандемии студенты, получавшие образование с использованием традиционных форм, «заскучали» по обычной студенческой жизни, по непосредственному контакту с преподавателями. Но можно предположить, что реалии жизни продиктуют онлайн-обучение в качестве приоритетного, и это будет неизбежно для студенчества.

Таким образом, вызывают серьезные сомнения оптимистичные утверждения министра образования и науки В. Фалькова о готовности вузов страны с 1 сентября 2020 г. приступить к обучению в дистанционном формате и целесообразности дальнейшего ускоренного перехода на так называемое смешанное обучение в процентном соотношении 40/60.

Образовательные реалии показывают, что применяемое в современной отечественной вузовской практике механическое разделение аудиторных часов («контактная работа») читавшихся курсов без учета их специфики [7] в соответствии с рекомендациями Минобрнауки нанесет серьезный удар по качеству вузовского образования, негативно скажется на конкурентоспособности выпускников, что совершенно расходится с национальными целями, обозначенными президентом РФ [10].

Современные исследователи отмечают, что университеты должны разделиться на три категории:

- небольшое количество вузов, которые будут производить контент, качественные массовые онлайн-курсы,
- «вузы-коворкинги», представляющие студентам пространства для проектной деятельности и совместной социализации,
- вузы, которые работали офлайн в двух третях своей деятельности (медицинские, педагогические и вузы, обеспечивающие безопасность страны).

В выступлении на вебинаре «Летней школе Юррайта» директор Центра трансформации образования Сколково О. Назайкинская отмечала, что «современный университет – это мультиинститут, существующий во множестве контекстов». В свете глобальных трендов развития

образования, среди которых: борьба за лучшие умы, массовизация образования, рост объемов экспорта образования, – резкий отказ от разработанных и экспериментально апробированных форм организации учебной работы оффлайн способен разрушить систему образования в целом, нанеся непоправимый ущерб национальным интересам. Реформирование вуза и его образовательной среды должны проходить постепенно на основе следования планам-картам трансформации вуза, разработанным с учетом специфики каждого вуза). Трансформация университетской образовательной среды должна происходить с учетом времени, ситуации, влияющих на выявление проблем и подбираемую модель их решения, на основе составления кейсов и метрик, с опорой на специфику управления, отраженную в структуре и процессах управления, в зависимости от коммуникации в команде, с донесением замысла и работой с заказчиками, при условии компетентности людей, задействованных в системе.

При этом ряд вузов страны уже обладают опытом эволюционной трансформации образовательной среды вуза. Так, опыт постепенного реформирования образовательной среды вуза был накоплен в ходе теоретико-экспериментального исследования, проведенного на базе факультета специальной педагогики и психологии, факультета психологии и факультета романо-германских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета. Результатом стало создание инновационной структуры занятий на основе применения таких форм обучения как хакатон и нетворкинг, позволяющих формировать не только hard-skills, но и soft-skills у студентов бакалавриата [4].

Данная структура занятий включает в себя модули:

- модуль лекций,
- модуль практических занятий с упражнениями прикладного характера, выполненные студенческие работы проверяются преподавателем на основе обратной связи по e-мэйл;
- нетворкинг-занятие как форма организации работы студентов, в ходе которой активно формируются умения, связанные с отбором круга социально значимых лиц, способствующих решению профессиональной задачи;
- занятие-исследование как исследовательский проект (первый вариант предполагает предложение студентам подготовить выступление на учебной конференции по самостоятельно сформулированной теме, относящейся к изучаемой учебной дисциплине, второй вариант рассчитан на проведение занятия в форме экскурсии с посещением музеев, библиотек, выставок, городских фестивалей, где студенты самостоятельно подбирают материал, который помог бы решить поставленные преподавателем учебные задачи);
- занятие-исследование как групповая лабораторная работа, на котором студенты изучают то, что является непосредственной иллюстрацией их будущей профессиональной деятельности, и с опорой на теоретический материал, изложенный на лекциях, оценивают эффективность демонстрируемых педагогических средств, а затем разрабатывают индивидуальные проекты, оцениваемые через обратную связь с преподавателем по e-мэйл;
- хакатон, итогом которого становится результат работы двух команд, разработавших общую технологию, включающую в себя найденные

участниками хакатона достоинства. Хакатон позволяет простимулировать творческую инициативу студентов, побуждая их к осмыслению профессиональных проблем на новом уровне, а также показывая роль сотрудничества при поиске решения проблемы.

Представляется, что лишь путь постепенного изменения вузовской образовательной среды является единственно возможным и отвечающим национальным интересам.

Список литературы

1. Вьюшкина Е.Г. Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Изд. Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15. – Вып. 2 – С. 78–82.

2. Иванова М.Е. Дидактическое обеспечение языкового образования // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сборник научных трудов / ред. Г.Г. Еркибаева, Л.П. Илларионова, В.А. Шабунина; под общ. ред. Е.И. Артамоновой. – Вып. 3. – М.: Перспектива, 2019. – С. 182–185.

3. Киясов Н. Дистанционное обучение в экстремальных условиях / Киясов Н., Ларионова В. // Интерфакс. Образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: academia/interfax.ru/ru/analytics/research/4491/ (дата обращения 15.04.2020).

4. Кузнецова В.Е. О системе учебных занятий инновационного формата при подготовке бакалавров // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биоэкологии и биотехнологии. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. Е.И. Антонова. – 2020. – С. 109–113.

5. Портал «Мел». Edutainme выпустили манифест о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mel.fm/novosti/9374208-edutainme> (дата обращения: 22.12.2015).

6. Синельников В. Манифест о цифровой образовательной среде. Некоммерческая инициатива проекта Edutainme / В. Синельников, Н. Чеботарь, М. Кушнир [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://manifesto.edutainme.ru/>

7. Семенов К.Б. Об активизации познавательной деятельности личности // Вестник университета. – 2011. – №25 – С. 38–39.

8. Старкова Е.Н. Ценность образования в представлении студентов (на примере Московской области) // Сборник материалов международной научно-практической конференции XV Левитовские чтения «Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований» (Москва 15–16 апреля) в 3 т. Т. 3. С. 1376–1380.

9. Старкова Е.Н. Программные и внепрограммные знания и умения студентов в развитии профессиональных компетенций и профессиональной адаптации / Е.Н. Старкова, М.Е. Иванова, В.Е. Кузнецова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. Сборник научных трудов / под ред. Е.И. Артамоновой, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой. – М., 2020. – С. 94–98.

10. Указ о национальных целях развития России до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728>

11. iSpring / Что такое смешанное обучение: принципы и методики эффективного внедрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-smeshannoe-obuchenie>

Шнак Александр Сергеевич

Шнак Татьяна Васильевна

МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Мониторинг системы образования городского округа является одним из действенных методов выявления и своевременного реагирования на проблемы, возникающие в процессе реализации функций управления муниципальными органами исполнительной власти. Муниципальный мониторинг системы образования позволяет регулярно отслеживать утвержденные показатели субъектов и объектов образования, выявлять реальное состояние результатов деятельности и тенденции развития муниципальных образовательных учреждений на территории городского округа, разрабатывать и реализовывать муниципальные программы, ориентированные на преодоление имеющихся в муниципальной системе образования, отрицательных явлений.

Исследования ученых свидетельствуют, что традиционные формы контроля и оценки результатов образовательной деятельности в муниципальных образовательных учреждениях, качества учебного процесса субъективны и неоднозначны. Сложность образовательной деятельности в муниципальной системе образования, большая численность обучающихся, разнообразие методов и форм обучения, вопросы взаимодействия педагогов и обучающихся оказывают значительное влияние на результаты деятельности современной системы муниципальных образовательных учреждений, что и объясняет актуальность исследования.

Целью данного исследования является разработка модели решения проблем организации органами местного самоуправления мониторинга системы образования городского округа.

Теоретическая основа и гипотеза исследования

Для обеспечения эффективности процесса управления качеством системы образования органами местного самоуправления повсеместно используется такой инструмент, как мониторинг. Качественный мониторинг является современным средством стратегического управления муниципальными образовательными учреждениями и системы образования на территории муниципального образования в целом.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ дается следующее определение: «Мониторинг системы образования представляет собой систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, состоянием сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [2 ст. 7, п. 3].

Проведение мониторинга муниципальной системы образования разделяют по уровням, представленным в таблице 1.

Различают внутренний и внешний мониторинг:

– внешний мониторинг предполагает изучение результатов, а также анализ и оценку условий процесса образования независимыми комиссиями, с использованием тестов для проведения экзаменов, контрольных срезов;

– внутренний мониторинг нацелен на образовательный процесс, он призван ответить на вопросы: соответствует ли школа требованиям учеников, их родителей, учителей? Соответствуют ли методы и приемы педагогической деятельности целям учреждения и общим целям образования?

Мониторинг в муниципальном образовательном учреждении (МОУ) направлен на комплексное динамическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения.

Целью мониторинга в МОУ является обеспечение эффективного слежения за состоянием образования в школе, аналитическое обобщение результатов деятельности, корректировка деятельности управленцев, учителя, учащихся на основе результатов мониторинга.

Таблица 1

Уровни мониторинга муниципальной системы образования

<i>Уровень мониторинга</i>	<i>Содержание деятельности</i>
Внутришкольный	На этом уровне мониторинг фиксируется в виде обобщенного системного представления о деятельности школы по достижению поставленной перед ней цели, а также о деятельности каждого ученика
Муниципальный	Отслеживается представление о деятельности муниципальной системы образования в целом и ее элементах в сравнении друг с другом, а также с учетом специфических функций каждого элемента. Вырабатывается прогноз о развитии системы образования в регионе
Региональный	На этом уровне образовательный мониторинг фиксирует представление о деятельности региональной системы образования в целом и ее элементах в сравнении друг с другом, а также с учетом специфических функций разного типа школ региона. Вырабатывает прогноз и развитие системы образования в субъекте РФ
Федеральный	Здесь разворачивается представление о деятельности федеральной системы образования и вырабатывается соответствующий прогноз по аналогии с региональным уровнем

Задачи мониторинга системы образования на муниципальном уровне представлены на рис. 1. При этом к мониторингу должны предъявляться определенные требования, которые можно сформулировать в виде принципов:

- 1) объективность информации;
- 2) сравнимость данных;
- 3) адекватность;
- 4) прогностичность.



Рис. 1. Задачи мониторинга муниципальной системы образования

Наиболее распространенными являются следующие направления мониторинга МОУ (рис. 2).

Наиболее распространенным направлением мониторинга на муниципальном уровне является «мониторинг качества образования» под которым понимается система сбора, обработки, хранения и распространения достоверной информации о качестве образовательных результатов, условий и целей их достижения.



Рис. 2. Направления мониторинга муниципального образовательного учреждения

Система мониторинга качества образования на муниципальном уровне представлена на рисунке 3.

Результаты систематизации основных понятий, связанных с мониторингом муниципальной системы образования, представлены на рисунке 4.



Рис. 3. Система мониторинга качества образования на муниципальном уровне



Рис. 4. Систематизация основных понятий, связанных с мониторингом муниципальной системы образования

Проведенный анализ научной литературы позволил установить, что новые приоритеты в обществе и образовании требуют своевременной диагностики (как одного из этапов мониторинга) преимуществ и недостатков различных компонентов образовательной системы. Весомым инструментом в этом процессе является образовательный мониторинг, который, вобрав в себя лучшие свойства контроля, оценки и диагностики, стал эффективным средством управления качеством в системе образования.

Однако следует признать, что решение теоретических и практических проблем мониторинга качества образовательной деятельности требует совершенствования и научного осмысления, дальнейшей разработки и апробации на уровне вузов. Это связано с тем, что ученые в основном сосредотачивают свое внимание на создании и внедрении моделей мониторинга результатов учебного процесса и учебных достижений школьников, системы их воспитания в МОУ. Вопрос же осуществления мониторинговой деятельности и анализа развития системы образования на муниципальном уровне недостаточно освещен в научной литературе. Впрочем, данное исследование должно показать, что именно осуществление мониторинга муниципальной системы образования дает возможность эффективно влиять на качество и результативность деятельности всей системы образования.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации, органы местного самоуправления в области образования, обеспечивают необходимые условия для реализации конституционного права граждан на получение образования [2].

Значимость проведения мониторинга муниципальной системы образования подчеркнута в ряде нормативных документов, принимаемых в последние годы на уровне федерации [3 ст. 16, п. 9.13; 4; 5; 6], субъектов РФ [7 с. 4, п. 3; 8] и муниципальных образований [9].

Мониторинг проводится органами государственной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления не реже 1 раза в год в соответствии с процедурами, сроками проведения и показателями мониторинга, устанавливаемыми указанными органами.

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям экономики, общества и каждого гражданина. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, основой социальной справедливости и политической стабильности в современном российском обществе.

В 2018 году Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина определены национальные цели, связанные с усилением глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождением РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [10]. При этом важно отметить, что началась принципиальная перестройка образования. Образование становится сферой, в которой будут формироваться новые практики и ценности для современного этапа развития общества.

На основе результатов исследований и выводов сформулируем гипотезу о существовании проблемы организации мониторинговой деятельности муниципальной системы образования.

Гипотеза исследования: «Если данные мониторинга от организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории городского округа объективны, то качество муниципальной системы образования выше».

Результаты анализа данных и построение модели

Исследование состояния, результатов и проблем мониторинга системы образования городского округа проводилось на примере Владивостокского городского округа (далее Владивостокский ГО).

На начало 2019–2020 учебного года муниципальная система образования Владивостокского ГО включала в себя 120 дошкольных образовательных организаций, 78 общеобразовательных организаций, 21 организацию дополнительного образования и Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (рис. 5).

Анализ состояния муниципальной системы образования Владивостокского ГО позволяет выделить проблемы ее развития, представленные в таблице 2.

Данные проблемы требуют комплексного решения. Одним из возможных вариантов решения комплекса проблем может быть применение программно-целевого метода.

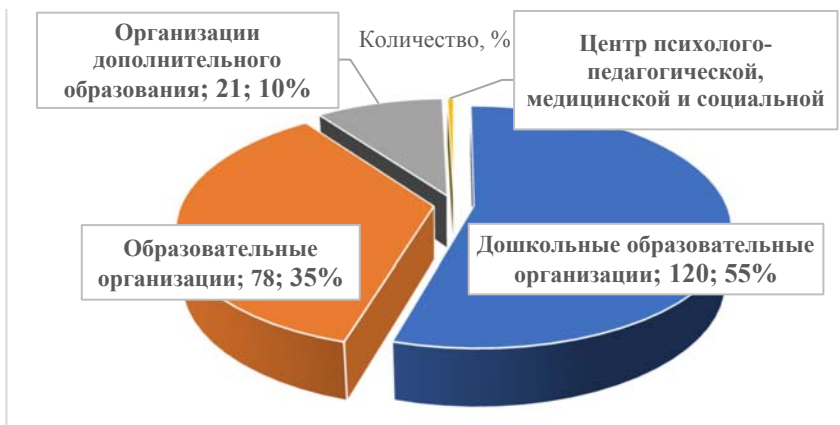


Рис. 5. Структура муниципальная система образования Владивостокского ГО

Примечание. Составлено автором по данным [11 с. 12].

На дальнейшего исследования визуализируем процедуры осуществления мониторинговой деятельности, используя системограмму (рис. 6).

Из полученных результатов исследования и представленной системограммы, видно, что осуществление мониторинговой деятельности позволяет определить текущее состояние и направления развития муниципальной системы образования Владивостокского ГО.

Для обеспечение доступного и качественного образования во Владивостокском ГО утверждена муниципальная программа «Развитие образования города Владивостока» на 2020–2024 годы [9], которая устанавливает показатели мониторинга муниципальной системы образования Владивостокского ГО.

Основываясь на данных доклада главы администрации города Владивостока от 30.04.2020 года «О достигнутых значениях показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления Владивостокского городского округа за 2019 год и планируемых значениях период на 2020–2022 годы» [12], в целом показатели мониторинга муниципальной системы образования Владивостокского ГО выполнены.

Проверка гипотезы исследования осуществлялась с использованием метода структурированного опроса руководителей и педагогов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также обучающихся 1–11х классов общеобразовательных учреждений Владивостокского ГО.

Структура ответов руководителей и педагогов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, на первый вопрос представлены на диаграмме рис. 7, а на второй вопрос на диаграмме рисунка 8.

Таблица 2

Проблемы развития муниципальной системы образования Владивостокского ГО

<i>Сфера системы</i>	<i>Содержание проблемы</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Дошкольное образование	Не обеспечена доступность дошкольного образования для детей в возрасте до 3-х лет
	Нестабильность показателей организаций, осуществляющих деятельность по образовательным программам ДО
	Высокие показатели отклонения в состоянии здоровья у детей
Общее образование	Сохраняется двухсменный режим работы в ряде общеобразовательных учреждений
	Отсутствие объективности результатов проведения ВПР в школах
	Снижение уровня успеваемости обучающихся
	Увеличение количества пропущенных уроков, в том числе без уважительной причины
	Слабо используется учебно-исследовательская деятельность, технология проектного обучения, игровые технологии, кейсы; мало практических опытов и научного эксперимента
Отсутствие системной работы по увеличению скоростного доступа школ к интернет-ресурсам	
Дополнительное образование	Узкий спектр профильного образования в области естественнонаучной, социально-экономической, инженерно-технической, информационно-технологической, языковой подготовки
	Доля детей в возрасте 5–18 лет, получающих услуги по программам ДОД в МОУ, имеет тенденцию к снижению
	Отсутствие современной материально-технической базы

1	2
Для всей системы образования	Отсутствие сетевых и дистанционных форм обучения
	Низкий уровень интеграция детей, находящихся в больнице в образовательный процесс, и социализация детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в обучении на дому с использование технологий в режиме online через Интернет
	Диспропорции качества предоставляемого образования по микрорайонам ГО (зоны высокого, среднего и низкого качества)
	Низкий уровень применения современных образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений
	Отсутствие мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс
	Необходимость формирования поликультурных компетенций детей для жизни в многонациональном региональном сообществе
	Недостаточность системной работы по выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов образования
	Потребность в обеспечении безопасной и здоровьесберегающей образовательной среды
	Дефицит квалифицированных педагогических кадров
	Недостаточный уровень компетентностей работников образования для использования современных технологий и открытых информационно-образовательных сред в учебном процессе

На основе ответов руководителей и педагогов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, можно выделить следующие проблемы в развитии муниципальной системы образования: недостаточное финансовое обеспечение деятельности, что подтверждается отчетными данными администрации г. Владивостока, по данным которого местный бюджет в состоянии финансировать муниципальную программу развития образования только на 44 процента; отсутствие современного оборудования, персональных компьютеров и программного обеспечения; большое количество и объем отчетных документов, которые нужно оформлять и бумажном и электронном вариантах; поэтому времени на мониторинг, как правило, не остается; слабая мотивация к творчеству из-за отсутствия программ поощрения деятельности и современных профессионально-ориентированных курсов переподготовки; слабый приток молодых специалистов.



Рис. 6. Системограмма осуществления мониторинга муниципальной системы образования Владивостокского ГО



Рис. 7. Структура ответов на вопрос «Как Вы считаете, какие проблемы в развитии муниципальной системы образования существуют на сегодняшний день?»

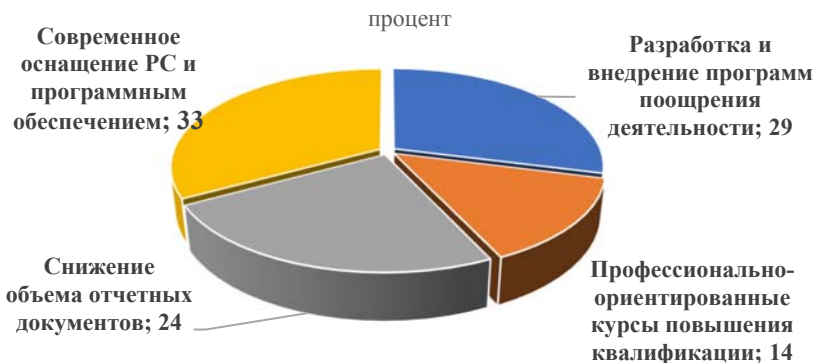


Рис. 8. Структура ответов на вопрос «Что бы Вам хотелось изменить или предложить для совершенствования муниципальной системы образования?»

Структура ответов обучающихся 1–11х классов общеобразовательных учреждений Владивостокского ГО, на вопросы структурированного опроса представлены на диаграммах рисунков 9–14.

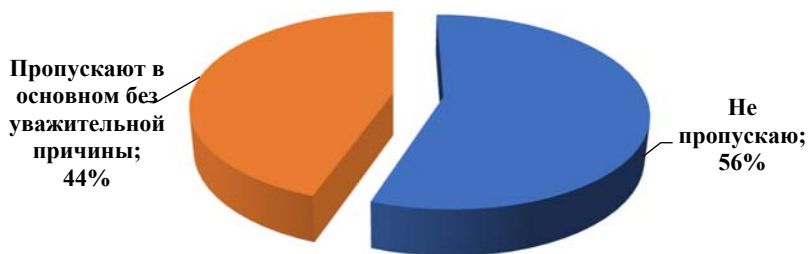


Рис. 9. Структура ответов на вопрос «Пропускаете ли вы уроки? Если да, то по какой причине?»

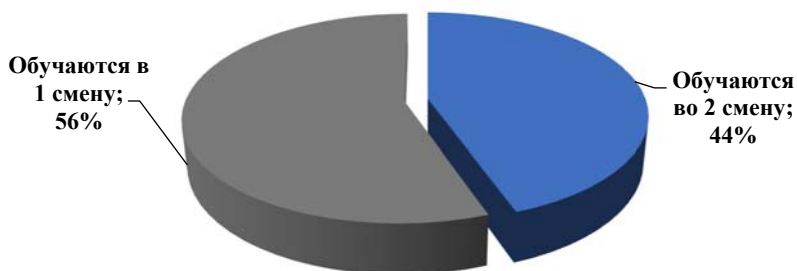


Рис. 10. Структура ответов на вопрос «Сколько смен в вашей школе? (В какую смену вы обучаетесь?)»

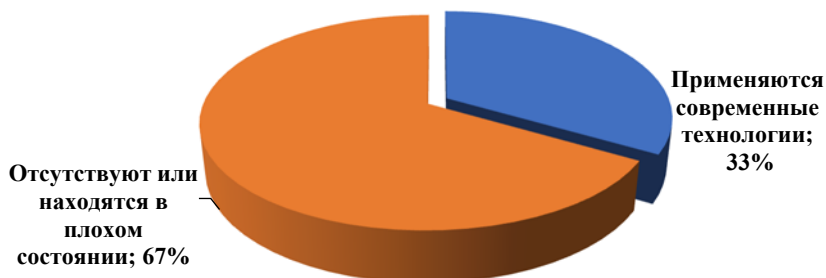


Рис. 11. Структура ответов на вопрос «Применяются ли в вашей школе современные технологии (интерактивный формат)?»

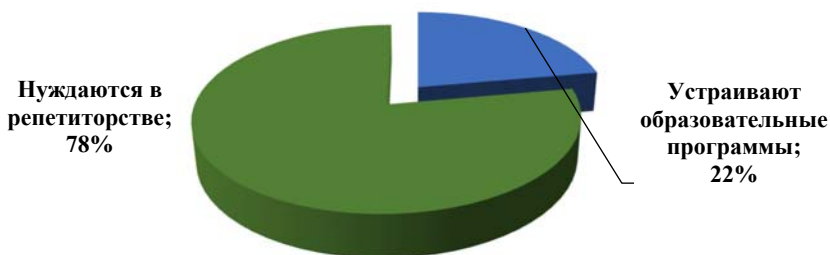


Рис. 12. Структура ответов на вопрос «Устраивают ли вас образовательные программы, по которым вас обучают? Приходилось ли вам прибегать к помощи репетиторов?»



Рис. 13. Структура ответов на вопрос «Существуют ли у вас в школе внеурочные дополнительные занятия?»

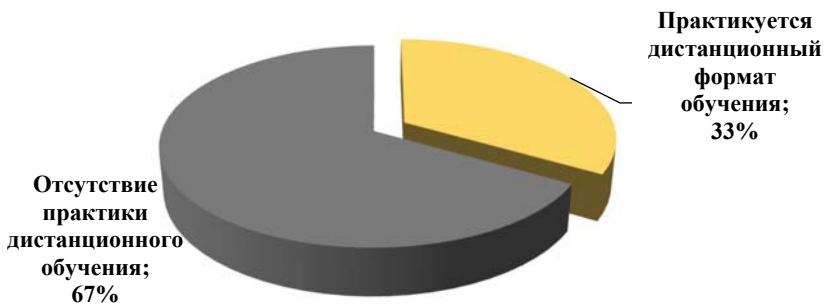


Рис. 14. Структура ответов на вопрос «Практикуется ли в вашей школе дистанционный формат обучения?»

На основе ответов обучающихся 1–11х классов общеобразовательных учреждений Владивостокского ГО, можно выделить следующие проблемы в развитии муниципальной системы образования: пропуски занятий без уважительной причины, что подтверждается отчетными данными (табл. 3); обучение в две смены, что подтверждается отчетными данными (табл. 4); отсутствие современного оборудования и технологий для проведения занятий в интерактивном формате; обращение к репетиторам для освоения образовательной программы и отсутствие внеурочных дополнительных занятий, что косвенно подтверждается отчетными данными (табл. 5); отсутствие практики дистанционного формата обучения.

Таблица 3

Данные о посещаемости занятий обучающимися и анализ количество пропущенных уроков во Владивостокском ГО

Показатель	2016–2017 учебный год	2017–2018 учебный год	2018–2019 учебный год
Количество несовершеннолетних, не посещавших МОУ в течение года (в среднем за год)	8	27	46
Процент от общего количества обучающихся	0,015	0,05	0,08
Количество пропущенных уроков	3582493	3671908	3843054
Из них без уважительных причин	52704	80760	106529
% пропусков без уважительных причин	1,47	2,1	2,77
Количество пропущенных уроков на 1 ученика	69,2	68,0	69,2
Количество пропущенных уроков без уважительной причины на 1 ученика	1,0	1,5	1,9

Примечание. Составлено автором по данным [11, с. 30–31].

Таблица 4

Численность обучающихся МОУ СОШ во Владивостокском ГО в 1 и 2 смену

Учебный год	Средняя наполняемость	Всего обучающихся	1 смена	2 смена	Процент обучающихся во 2 смену
2015–2016	26,3	49530	38 832	10 698	21,59
2016–2017	26,3	51754	40 923	10 831	20,92
2017–2018	26,3	54022	42 746	11 276	20,87
2018–2019	26,7	56119	43 253	12 866	22,92

Примечание. Составлено автором по данным [11, с. 29–30].

Качество знаний обучающихся Владивостокского ГО

Учебный год	Количество обучающихся, окончивших учебный год на «4» и «5», %
2016–2017	46,7
2017–2018	46,1
2018–2019	44,9

Примечание. Составлено автором по данным [11, с. 36–37].

Для решения проблем осуществления мониторинга муниципальной системы образования Владивостокского ГО предлагается модель, представленная на рис. 15.

В данной модели администрация города Владивостока осуществляет в пределах своих полномочий регулирование деятельности в системе муниципального образования и контроль показателей, а также утверждение муниципальной программы, через которую идет финансирование мониторинга.

Министерство образования Приморского края осуществляет в пределах своих полномочий государственный контроль и надзор за осуществлением образовательной деятельности в муниципальном образовании.

Приморский краевой институт развития образования (ПК ИРО) осуществляет мониторинговые исследования в рамках осуществления госзаказа или по запросам отдела контроля и надзора в сфере образования Министерства образования Приморского края, а также методическое обеспечение проведения мониторинга.

Управление по работе с муниципальными учреждениями образования администрации города Владивостока осуществляет в пределах своих полномочий разработку и контроль целевых индикаторов, организацию предоставления данных мониторинга от МОУ, сбор, обработку и анализ данных мониторинга. По результатам анализа дает оценку состояния и эффективности деятельности муниципальной системы образования.

Муниципальные образовательные учреждения проводят внутренний мониторинг показателей своей деятельности и передают данные в управление по работе с МОУ.

Данная модель позволит с позиции комплексности и системности решить проблемы осуществления мониторинга муниципальной системы образования во Владивостокском ГО.

Обсуждение полученных результатов

Основываясь на предложенную модель решения проблем осуществления мониторинга муниципальной системы образования предлагается комплекс мероприятий по совершенствованию деятельности органов местного самоуправления Владивостокского ГО по осуществлению мониторинговой деятельности (рис. 16).



Рис. 15. Модель решения проблем организации мониторинга муниципальной системы образования во Владивостокском городском округе

Ожидаемый вклад от осуществления мониторинговой деятельности муниципальной системы образования в социально-экономическое развитие города выразится в:

- повышении жизненного уровня жителей города путем предоставления им на всем протяжении жизни доступных и качественных образовательных услуг;
- создании и внедрении новых досуговых и образовательных программ на всех уровнях системы образования;
- внедрении и эффективном использовании новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения;
- внедрении процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов;
- создании ресурсов и программ для одаренных детей, детей с ограниченными возможностями развития.

Выводы

Цель настоящего исследования заключалась в выявлении связи между объективностью данных мониторинга и качеством муниципальной системы образования Владивостокского ГО.

Комплекс мероприятий по совершенствованию деятельности

Продолжить строительство объектов дошкольного образования

Разработать план мероприятий по работе с выпускниками, не прошедшими государственную итоговую аттестацию

Разработать план мероприятий по обеспечению возможности организации обучения в МОУ в одну смену

Обеспечить разработку и реализацию новых образовательных и инновационных программ

Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения

Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов

Создание ресурсов и программ для одаренных детей, детей с ограниченными возможностями развития

Рис. 16. Комплекс мероприятий по совершенствованию деятельности органов местного самоуправления Владивостокского ГО по осуществлению мониторинга муниципальной системы образования

Было определено, что сама процедура проведения мониторинга регламентирована, осуществляется на регулярной основе, но оперативно выявлять и решать проблемы городской системы образования не может из-за целого комплекса проблем, выявленных в результате исследования.

Предложенная модель позволит объективно оценивать состояние системы и с позиции комплексности и системности решать проблемы осуществления мониторинга муниципальной системы образования во Владивостокском ГО.

Результаты исследования могут быть полезны для исследователей в сфере организации осуществления мониторинга муниципальной системы образования. Теоретический вклад работы связан с применением методов проектной деятельности для систематизации, структуризации, визуализации проблем в сфере мониторинга муниципальной системы образования и разработке модели решения проблем в исследуемой области.

Необходимо отметить ряд ограничений исследования. Во-первых, исследование относится только к Владивостокскому ГО. Это ограничивает возможность распространения выводов, полученных в рамках исследования. Во-вторых, основные выводы для построения модели были получены с помощью субъективной оценки участников опроса.

Тестирование модели исследования в реальных условиях деятельности позволит повысить внешнюю достоверность полученных выводов и уточнить роль органов муниципальной власти в повышении качества управления муниципальной системы образования.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят Гос. Думой 11.12.2012 (ред. от 02.12.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Федеральный закон от 06.10.2003 №131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (ред. от 27.12.2019, принят ГД РФ 16.09.2003) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/
4. Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 №662 «Об осуществлении мониторинга системы образования (вместе с «Правилами осуществления мониторинга системы образования»)» (ред. от 12.03.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150568/#dst100012
5. Приказ Минобрнауки России от 22.09.2017 №955 «Об утверждении показателей мониторинга системы образования (ред. от 18.12.2019, зарегистрировано в Минюсте России 12.10.2017 №48516). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280282/
6. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» (ред. от 04.04.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/
7. Закон Приморского края от 13.08.2013 №243-КЗ «Об образовании в Приморском крае» (принят Законодательным Собранием Приморского края 31.07.2013, ред. от 05.05.2020 №708-КЗ). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/494212465>
8. Постановление администрации Приморского края от 07.12.2012 №395-па «Об утверждении государственной программы Приморского края «Развитие образования в Приморском крае» на 2013–2024 годы» (ред. от 16.10.2019 №671-па) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/460226778>

9. Об утверждении муниципальной программы «Развитие образования города Владивостока» на 2020–2024 годы (утв. постановлением Администрации города Владивостока от 13.09.2019 №3330, ред. от 24.01.2020 №202) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/561562093>

10. Указ Президента РФ от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (ред. от 19.07.2018) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/

11. Публичный доклад Управления по работе с муниципальными учреждениями образования о состоянии и развитии системы образования в 2018–2019 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vlc.ru/social-sphere/cityeducation/Upravlenie-porabote-s-municipalnymi-uchrezhdeniyami-obrazovaniya-kontakty>

12. О достигнутых значениях показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления Владивостокского городского округа за 2019 год и планируемых значениях период на 2020–2022 годы: доклад главы города Владивостока от 30.04.2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vlc.ru/economy/state-economy-section>

Глава II. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Залунин Владимир Иванович

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ, ПРЕДМЕТЕ И СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ КАК НАУЧНОЙ И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Современная полная противоречий и прокладывающая новые пути эпоха является и экологически переходной. Мы являемся свидетелями уникального процесса, когда производственно-техническая деятельность человечества достигла планетарных масштабов и превратилась в мощную геологическую силу, ведущий фактор дальнейшего развития биосферы. Исходное и непреходящее противоречие между обществом и природой, естественным и искусственным, выступающее фундаментальной движущей силой возникновения и развития человека как родового существа, обострилось до предела, превратившись в одну из ведущих проблем в системе глобальных проблем современности, поставив под сомнение само его дальнейшее существование и сохранение жизни на Земле.

К числу основополагающих причин возникновения глобальных проблем современности следует, прежде всего, отнести:

– беспрецедентно возросшее по силе и масштабам воздействие на природную среду, достигшее планетарных масштабов (превращение, по мнению В.И. Вернадского, человечества в «мощную геологическую силу»);

– возрастающий процесс интернационализации человеческой деятельности;

– резкое обострение неравномерности между научно-техническим, экономическим и социально-культурным развитием;

– сохраняющуюся стихийность и иррациональность человеческой деятельности в рамках биосферы в целом;

– противоречивость и конфликтность культурно-исторических, социально-экономических и организационно-правовых форм развития мировой цивилизации, их отставание от потребностей становления мировой цивилизации целостностью, несоответствие естественному единству и целостности биосферы.

К числу важнейших глобальных проблем современной цивилизации относится и экологическая проблема.

Значение экологической проблемы в системе глобальных проблем современности состоит в том, что:

– изучение экологической проблемы в значительной мере инициировало исследование всей системы глобальных проблем, возникновение глобалистики;

– по разнообразию форм проявления, многообразию и масштабам выдвигаемых ею духовных и материальных, теоретических и практических задач, возможным последствиям для развития цивилизации экологической проблеме принадлежит одно из ведущих мест в системе глобальных проблем современности;

– в системе глобальных проблем экологическая проблема иногда называется «ползучей катастрофой» в связи с тем, что негативные последствия антропогенных воздействий на природу проявляются не непосредственно, а через определенное время, кумулятивно и взрывообразно;

– большинство глобальных проблем прямо или косвенно связано с экологическими проблемами;

– иногда все глобальные проблемы называют экологическими, поскольку они касаются среды обитания человека. В данном случае термин «экология» используется в предельно широком смысле, производном от греческого «ойкос» и означавшем «дом», «местопребывание», «окружение». Еще древнегреческий ученый Эратосфен, как известно, рассматривал всю Землю как «дом» человека.

Более глубокое понимание сути любого феномена предполагает обращение к его предыстории и истории, факторов возникновения и этапов развития.

Термин «экология» этимологически произведен от греческих слов *ойкос* – дом, жилище, окружение и *логос* – слово, понятие, суждение, закон. Первоначально экология как научная дисциплина возникла в рамках биологии. Термин «экология» для обозначения одной из отраслей зоологии ввел немецкий биолог-эволюционист Эрнст Геккель в работе «Общая морфология организмов» в 1866 г. В книге «Естественная история происхождения» он дал определение экологии как *общей науке об отношениях организмов с окружающей средой*.

Предметное поле экологии постепенно расширялось и уточнялось. Причем основные тенденции, определявшие общее направление развития экологии, были связаны с переходом от преимущественно «организменного» уровня исследования к «надорганизменному»; от органического (биологического) – к метаорганическому: доорганическому (геофизическому, астрофизическому) и сверхорганическому (социальному); от локального и регионального уровня – к глобальному; от, в основном дифференцирующего, предметного подхода – к интегрирующему, проблемному; от дескриптивной, описательно-теоретической направленности – к нормативной, конструктивной, проективно-прикладной.

В процессе развития предмета экологии можно выделить несколько этапов.

1. Экологию вначале понимают как «науку о связи организмов с окружающей средой».

2. Предметом экологии становятся популяция как совокупность особей одного вида, населяющих определенное пространство, и биоценоз – сообщество организмов (продуцентов, консументов и редуцентов).

3. Совершенно естественно на определенном этапе предметом исследования экологии становится биогеоценоз как единство биоценоза и биотопа – относительно однородного абиотического пространства, занимаемого биоценозом. Биогеоценоз начинает рассматриваться как элементарная экосистема и основная единица изучения экологии.

В дальнейшем предметом экологии становится биосфера в целом как система экосистем во взаимодействии неорганических (в том числе и космических, астрофизических), органических и антропогенных факторов. Возникает глобальная экология, которая явно выходит за рамки биологии, хотя центральным элементом экологии всегда остаются живые существа.

Человек, как живое существо и организм, для которого всеобщим условием его бытия является связь с природой, изначально является объектом экологического исследования, в частности в рамках биологии человека, медицины, антропогеографии. Вместе с тем человек – специфическое, биосоциальное, адаптивно-адаптирующееся существо, для которого характерно творчески-преобразующее отношение к природе. В качестве основополагающих для него выступают исторически развивающиеся производственно-технологические связи с природой, характер которых определяется формой социально-культурных отношений между людьми. На современном этапе развития человечество превратилось в мощную геологическую силу. Антропогенный фактор стал определяющим в динамике биосферных процессов, что неизбежно привело к возникновению экологии человека в ее новом, включающем социальные аспекты, понимании – социальной экологии.

Связанное с бурным развитием экологического подхода и своеобразной модой на него, предельно широкое понимание предмета экологии начинается с того момента, когда таким предметом начинают считать взаимосвязи всякой системы со средой обитания (средообразующие связи), которые, в своем развитии подчиняются определенным закономерностям, заслуживающим самостоятельного исследования на основе спекулятивного, феноменологического анализа, или обобщения закономерностей взаимосвязи систем различного уровня со средой. Всякая система может существовать, воспроизводить свой субстрат только за счет вещества, энергии и информации окружающей среды (метасистемы), разрушая ее естественные связи, увеличивая уровень энтропии – лишь в пределах ее способности к естественному самовоспроизводству. За пределами таковой система может выжить лишь при условии искусственного воспроизводства своих «естественных» условий, среды. Способность системы к воспроизводству своих собственных оснований, в том числе и условий среды – показатель уровня развития системы.

Отражением потребностей развития практики и научного познания стало возникновение огромного количества экологических дисциплин, название, предметные границы и основания систематизации которых остаются по сей день предметом дискуссий. В качестве таких дисциплин, выделяемых по разному основанию (предмету исследования, методу, отношению к практике) называют чаще всего следующие.

Биоэкология, распадающаяся, в зависимости от уровня биотических систем, на эндоэкологию (молекулярная экология; экология клеток и тканей, или морфологическая экология; физиологическая экология) и экзоэкологию (аутоэкологию – экологию особей и организмов; демэкологию – экологию малых групп; популяционную экологию; экологию видов и систематических групп; синэкологию – экологию сообществ; биоценологию, биогеоценологию; биосферологию; глобальную экологию, которая выходит за пределы биоэкологии в пространство геоэкологии и социальной экологии).

Геоэкология (геологическая и географическая), в рамках которой выделяют экологию сред (воздушной, суши, континентальных водоемов, моря), экологию географических подразделений и зон (Крайнего Севера, островов, высокогорий, леса, степи и т. д.).

Экология воздействий (физикоэкология, химическая экология, геохимическая экология, радиационная экология).

Космическая экология. В узком значении она понимается как исследование замкнутых систем жизнеобеспечения космических кораблей (Н.Ф. Реймерс) [2, с. 44] Широкая трактовка ее предмета, которая нам представляется более адекватной, связана с исследованием геокосмических условий жизни. Ядром этой дисциплины в таком случае становится геономия, или всеобщее земледование [1, с. 98].

Общая экология, содержание которой интерпретируется по-разному: как общебиологическая наука (В.Д. Комаров); как наука, изучающая самые общие экологические проблемы и включающая теоретическую, математическую, экспериментальную экологию и экологическое моделирование (Н.Ф. Реймерс, В.В. Хаскин, Т.А. Акимова и др.); как область экологических знаний, включающая экологию биосферы, экологию человека и социальную экологию (С.Н. Соломина); как интегральная наука, включающая биоэкологию, социальную экологию и экологию человека (Е. Одум, Г. Вейгмаен).

Экология человека как биосоциального существа и *социальная экология* как наука о взаимосвязях общества с природой, включающая историческую экологию; экологию народонаселения, или демографическую экологию; экологию личности; экологию социальных групп; экологию человеческих популяций; антропогеографию, конструктивную и социальную географию; этноэкологию; экологическую культурологию; экологическую психологию, экологическую политику и экологический менеджмент; экоэкологию; экологическое право и ряд других теоретических и прикладных дисциплин, которые будут более подробно представлены далее.

В связи с увеличивающимся многообразием и диверсификацией экологических знаний в научной среде неизбежно возник вопрос о том, на каком основании должна осуществляться их интеграция, направленная на обеспечение рационального базиса природопользования в условиях резкого обострения и глобализации экологических проблем. Вопрос, в сущности, заключался в том, какая из наук способна стать научно-познавательным и научно-организационным ядром, способным обеспечить эффективный синтез многообразных экологических знаний между собой на последовательно повышающихся уровнях обобщения и общих мировоззренческих и методологических основаниях. Причем этот процесс интеграции должен продолжаться вплоть до того уровня, на котором становится возможным определение стратегии поведения человека в природе с учетом всего многообразия его связей с ней, разработка долгосрочной экологической политики управления качеством природной среды человека в динамично развивающемся современном мире. Таким образом, данная наука должна теоретически и методологически обеспечить не только синтез разных отраслей и уровней экологического знания, но и интеграцию экологической науки с практикой.

На эту роль претендовали такие дисциплины, как общая экология, глобальная экология, конструктивная география, экология человека, социальная экология. Доминирующей в настоящее время является точка зрения, согласно которой интегрирующей основой в системы экологических знаний должна быть «Социальная экология».

Термин «социальная экология» возник в 20-е гг. XX в. в рамках Чикагской социологической школы. Исследователи данного направления в социологии к предмету социальной экологии относили прежде всего изучение биотических факторов социального развития, связей человека с поселенческой средой, поведение человеческих популяций в городской среде, (Р. Парк и Е. Берджес). Затем обозначенный термин на время исчез из широкого употребления и получил второе рождение в 60-е гг., обретя иное смысловое содержание.

Всякое явление возникает и воспроизводится лишь имея к тому достаточные основания, условия, причины, факторы.

Понятие фактор обозначает всю совокупность обстоятельств, так или иначе участвующих в детерминации того или иного процесса. Применение принципа раздвоения единого и познания противоречивых сторон его позволяет также в системе факторов возникновения и развития социальной экологии выделить непосредственные – источники и опосредованные – движущие силы.

Движущие силы – это те факторы, которые вызывают, стимулируют, направляют, ускоряют или замедляют процесс, определяют его темпы, скорость протекания.

Под *движущими силами социальной экологии* понимаются факторы, вызвавшие ее к жизни и стимулирующие ее развитие. К движущим силам социальной экологии следует отнести:

- превращение экологической проблемы в глобальную проблему в связи с превращением человечества в «мощную геологическую силу»;
- обострение противоречия между дифференциацией экологических знаний и необходимостью их интеграции в связи с единством биосферы и необходимостью системных рациональных действий, необходимых для оптимизации отношения человека к природе.

Под *источниками социальной экологии* понимаются знания, послужившие основой возникновения социальной экологии как интегративной науки. История возникновения и развития представлений об окружающей среде и взаимосвязи человека с ней корнями уходит в глубокую древность. История и есть процесс выделения человека из природы. Той плоскостью, на которой она осуществляется, является отношение человека к природе. В силу этого практически все формы общественного сознания и отрасли науки в качестве основополагающего содержания имеют те или иные аспекты отношения человека к природе. Не будет ошибкой утверждение что, в конечном счете, все науки есть науки о человеке, средствах и формах его взаимосвязи с природой. Так, естественные науки изучают естественные условия человеческого бытия, технические – средства его связи с природой, а общественные – социальные формы осуществления этих связей. Что касается возникновения социальной экологии как науки, то в системе источников ее возникновения и развития на современном этапе можно выделить следующие их группы:

1) опосредствованные источники, в качестве которых выступают конкретные отрасли естествознания (биология, геология, география, химия, физика и отрасли, возникающие на их стыке), обществоведения (социология, экономическая теория, правоведение, демография и т. д.) и технико-

2) непосредственные источники, к которым следует отнести возникающие на стыках названных основных групп комплексные науки, посредством которых человечество движется в направлении синтеза и обобщения разрозненных знаний о связях человека с природой с целью оптимизации этих связей;

3) мировоззренческие и методологические (философские) основания интеграции экологических знаний в виде обобщающих представлений и фундаментальных положений о сущности природы, человека, основных формах объективной реальности и способах связи человека с природой, картины мира.

Человеческая деятельность носит целесообразный и открытый характер. В связи с этим в дополнение к генетически наследуемым программам поведения у человека появляются программы, формируемые внегенетически, на основе добытых знаний. Специализированной формой деятельности, направленной на получение таких знаний, является наука. Наука представляет собой форму общественного сознания, специализированную сферу деятельности и социальный институт, направленные на производство объективных систематических знаний с целью оптимизации деятельности человека. Без знания законов невозможна свободная целесообразная деятельность. Многообразие связей человека с действительностью и отражающих их потребностей и форм деятельности человека лежит в основе многообразия форм научного познания. Самоопределение и идентификация той или иной науки, ее специфика связаны с выявлением ее предмета и методов.

Универсальным объектом науки выступает весь мир. Объектом той или иной науки выступает та или иная, относительно самостоятельная область действительности, а предметом ее – фиксируемые посредством специфических познавательных средств и методов качественно определенные существенные связи объекта.

Объектом социальной экологии как интегративной науки выступают многообразные связи системы «общество – природа», которая в более конкретной форме предстает как система «общество – человек – техника – природная среда».

Предмет социальной экологии – законы развития системы «общество – природа» и вытекающие из них принципы и методы оптимизации и гармонизации отношений человека с природой. Первая часть предмета представляет гносеологическую его сторону и связана с познанием законов, которые по уровню общности ниже философских, но выше законов специальных и комплексных наук. Вторая сторона предмета отражает практическую направленность социальной экологии и связана с изучением и формулировкой принципов и методов оптимизации и гармонизации отношений человека с природой, сохранения и повышения качества природной среды человека и прежде всего ее ядра – биосферы [1, с. 33–76]. В иной интерпретации предметом социальной экологии являются закономерности развития социально-экологических систем и технологии их оптимизации; закономерности и технологии эффективного управления природопользованием; закономерности возникновения и развития ноосферы.

Социальная экология как наука является закономерным продуктом развития естественно-исторического континуума человеческого бытия. В ней специфическим образом выражается стремление современного

общества к изменению отношений с окружающей средой посредством систематизации и синтеза отраслевых и междисциплинарных экологических исследований на единой концептуальной и методологической основе. Социальная экология выступает в роли основного научно-теоретического и организационно-научного средства интеграции экологических знаний, порожденного потребностями и закономерностями развития социоприродной системы. Ей принадлежит одно из центральных мест в формировании рациональных оснований развития цивилизации в условиях нарастания угрозы глобального экологического кризиса.

Как и всякая наука, социальная экология представляет собой сложно организованную систему знаний, структурируемую по разным основаниям.

С точки зрения особенностей предметного содержания и отраслевой структуры социальной экологии выделяют: историческую экологию, экологию народонаселения, или демографическую экологию, экологию (человека) личности, экологию социальных групп, экологию человеческих популяций, антропогеографию, конструктивную и социальную географию, этноэкологию, экологическую культурологию, экологическую политику и экологический менеджмент, эконологию, экологическое право. К этому же блоку примыкают или в него включаются иные практически ориентированные дисциплины: соэкология (наука об охране природы), средология, или энвайроменталогия (наука об охране окружающей среды человека), производственная экология и теория природопользования, в рамках которых выделяют: ресурсологию, экотехнологию, инженерную экологию, промышленную экологию, сельскохозяйственную экологию, экологию поселений (в частности, урбэкологию), экологию культурных ландшафтов, рекреационную экологию и ряд других дисциплин.

По масштабу отражаемого объекта – локальную, региональную и глобальную экологию.

По подходам к предмету различают аналитическую и динамическую экологию.

Несложно заметить, что вся совокупность экологических дисциплин может быть разбита на несколько взаимосвязанных блоков.

По уровню и направленности знаний:

- блок фундаментальных, описательно-дескриптивных дисциплин;
- блок нормативных, практически ориентированных дисциплин.

С точки зрения логической структуры социальной экологии как науки можно выделить следующие ее основные элементы.

1. Социально-экологические факты – разнообразные фиксируемые в определенном порядке явления, события, процессы в системе социоприродного взаимодействия (использование ресурсов, загрязнение среды, разрушение природных комплексов и т. д.).

2. Первичные допущения, постулаты, мировоззренческие представления, правила логических выводов и доказательств, классификации.

3. Социально-экологические категории и понятия, отражающие связи между социально-экологическими явлениями. Исходным понятием социальной экологии является понятие «окружающая среда», а центральным ее понятием, выражающим главную идею, – «ноосфера».

4. Законы социальной экологии, выражающие устойчивые существенные связи в системе «общество – природа».

5. Теории как высшая и самая развитая форма организации научного знания, дающая представление о существенных связях определенной области действительности. Отдельные теории зачастую синтезируются посредством основополагающей идеи в единую многоуровневую теоретическую конструкцию, которая дает целостное представление о закономерностях функционирования и развития объекта данной теории, обосновывает и программирует практическую деятельность человека.

К основным теориям социальной экологии можно отнести следующие.

Учение об объективной реальности, ее основных формах, диалектике их взаимосвязи и месте человека и общества в системе объективной реальности, представляющее философско-методологическое основание синтеза экологических знания в рамках определенной картины мира.

Теория взаимодействия общества и природы, представляющая в своей подавляющей части социально-философский и социологический уровень и включающая в себя *теорию окружающей среды человека*, раскрывающей содержание исходных понятий *экологии человека*.

Теория биосферы как ядра естественной среды обитания человечества.

Теория ноосферы, представляющая будущее биосферы и раскрывающая содержание центральной категории, основную идею социальной экологии и регулятивный принцип синтеза экологических знаний.

Теория общественного производства как всеобщей формы связи человека с природой.

Теория НТР и социально-экологических последствий ее развертывания на базе индустриального производства.

Теория экологического кризиса, его сущности, причин возникновения фаз развития и путей преодоления.

Теория экологизации производства как решающего средства оптимизации и гармонизации отношений человека с природой.

Теория управления природопользованием и качеством природной среды, включающая политические, организационные, экономические и правовые аспекты этого управления.

Теория экологической культуры и глобальной этики.

К функциям *социальной экологии* относятся:

- познавательная, включающая в себя такие подфункции, как описание, объяснение, диагностику и прогностику;
- интегративная функция, связанная с междисциплинарным синтезом экологических знаний и интеграцией их с практикой;
- образовательная, связанная с овладением знаниями и навыками;
- практически-преобразующая, в которую входят проективно-конструктивная, внедренческая, критериально-оценочная, экспертная и коррекционная.
- экологическая, связанная с выработкой экологических императивов практической деятельности, сдерживанием экономической и технологической экспансии. Данная функция лишь при поверхностном взгляде антагонистична производственно-экономической. В принципе же она направлена на сохранение и воспроизводство фундаментальных условий всякого производства.

Самоопределение и идентификация любой науки связаны с определением их специфических предмета и методов. Сложность определения специфических методов социальной экологии (как, впрочем, и предмета)

связана с рядом обстоятельств: молодостью социальной экологии как науки – это одна из самых молодых наук; спецификой самого предмета социальной экологии, имеющего сложную природу и включающего в себя биотические, абиотические, социокультурные и технические явления; интегративным характером науки, связанным с необходимостью междисциплинарного синтеза экологических знаний и обеспечением связи науки с практикой; представленностью в рамках социальной экологии не только дескриптивного, но и нормативного знания.

Методы научного исследования, как известно, являются предметом методологии. *Под методами науки понимаются средства, приемы и процедуры получения, обоснования, проверки и организации научных знаний; логические, технические и организационные процедуры проведения научного исследования.*

В рамках методологии научного познания выделяются следующие основные группы методов познания:

- философские (всеобщие), общенаучные, частнонаучные (специальные);
- методы естественных и общественных наук;
- детерминистские и вероятностные;
- качественные и количественные методы;
- дескриптивные и конструктивные.

Методы научного познания – это совокупность познавательных операций, средств, процедур, соответствующих предмету и целям исследования. Чаще всего отдельные науки используют исторически выработанные, проверенные общенаучные методы, селекционируя и субординируя, организуя их в некую специфическую систему с учетом особенностей предмета исследования. Социальная экология широко использует такие общенаучные методы, как наблюдение, сравнение, обобщение, классификация, идеализация, индукция и дедукция, анализ и синтез; методы причинного, структурного и функционального объяснения; методы единства исторического и логического, восхождение от абстрактного к конкретному, моделирование и др.

Поскольку социальная экология относится к интегративным наукам, в ней находят применение методы социологического анализа, математико-статистические методы, позитивные и интерпретативные методы научного познания и др.

К числу основополагающих методов социальной экологии ряд авторов (В.Д. Комаров, Д.Ж. Маркович) относит методы системного и комплексного подходов, системного анализа, моделирования и прогнозирования, связывая их с системным характером биосферы и социоприродного взаимодействия, интегративным характером самой науки, необходимостью системных действий всего человечества в природе и предотвращения их негативных последствий.

К числу прикладных методов социальной экологии относят методы создания геоинформационных систем, регистрации и оценки состояния среды, паспортизации и стандартизации, комплексного эколого-экономического анализа и экологической диагностики, инженерно-экологических изысканий, оценки влияния техногенных загрязнений, экологического наблюдения и контроля (мониторинга, экспертизы), экологического проектирования.

Сегодня, как еще никогда ранее, мы начинаем не только понимать умом, но и остро переживать отмеченную еще В.И. Вернадским особенность нашей исторической эпохи как переломной, переходной, судьбоносной для мировой цивилизации и жизни на Земле.

Впервые возникло и до предела обострилось противоречие между безграничными возможностями развития предметно-практической деятельности людей, достигшей планетарно-космических масштабов и возможностями биосферы обеспечить это развитие. Это чреватое экологической катастрофой противоречие между человеком и биосферой, изменяющее реальную диалектику естественного и искусственного, субъективного и объективного в ней и составляющее сущность современного глобального социально-экологического кризиса, ставит человечество перед необходимостью радикального изменения отношения человека к природе (да и мироотношения в целом) и повышения экологической культуры на основе разработки рациональных оснований эффективной деятельности человека в природе и овладения ими.

Причины антропогенных кризисов, к которым можно отнести и современную экологическую ситуацию, коренятся в сознании, ценностных ориентациях и установках людей. Поэтому пытаться решать современные экологические проблемы сразу и только в сфере непосредственных контактов с природой, без предварительной перестройки деятельности в идеальном плане неэффективно и опасно.

Знания, ценностные ориентации, навыки не наследуются генетически, а вырабатываются людьми в результате их совместной деятельности и передаются из поколения в поколение в процессе образования, которое является связующим звеном между теорией и практикой, прошлым и будущим.

Совершенствование культуры, в том числе и экологической, возможно лишь за счет постоянного притока новых идей, моделей поведения, их освоения и ретрансляции посредством образовательных усилий. Задача учебной и методической деятельности состоит в распрямлении научных достижений, переводе их на «язык» учебно-педагогической деятельности и адаптации к соответствующей аудитории с учетом уровня ее знаний и характера специализации.

Важным объектом профессиональной деятельности будущего специалиста выступают социальные субъекты в «напряженных точках социального пространства», разнообразных проблемных ситуациях, требующих для эффективного разрешения участия специалиста. Значительное число таких ситуаций возникает в связи с кризисным состоянием отношений между обществом и природой, негативно сказывающемся на здоровье человека, его безопасности, физическом, психическом и социальном благополучии. Социальная экология как учебная дисциплина имеет целью вооружить будущего специалиста знаниями закономерностей развития системы общество – природа, особенностей современной социально-экологической ситуации, средств и методов решения экологических проблем, оптимизации и гармонизации отношений между обществом и природой.

Список литературы

1. Комаров В.Д. Социальная экология. Философский аспект. – Л.: Наука, 1990. – 215 с.
2. Реймерс Н.Ф. Экология. Теория, законы, правила, принципы и гипотезы. – М.: Россия молодая, 1994. – 366 с.

*Куликова Надежда Владимировна
Михальченкова Наталья Алексеевна*

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Разработка вариантов проектирования основных образовательных программ основного образования с применением средств художественного образования и культуры, как содержания профилактической и коррекционной деятельности в отношении детей и подростков, демонстрирующих трудности в воспитании и обучении, представляет высокую актуальность и практическую значимость для специализированных образовательных организаций (специальных коррекционных школ, специализированных учреждений открытого и закрытого типов и др.).

Учёными и практиками Института художественного образования и культурологии Российской академии образования в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации реализуется федеральный проект «Формирование эффективных моделей и технологий коррекции девиантного поведения подростков в различных учреждениях с использованием художественного образования и культурологии». В рамках проекта исследуются проблемы девиантного поведения подростков, имеющие комплексный социально-правовой, социально-психологический, социально-педагогический и культурологический характер [10; 1–140], разрабатываются методы и средства художественного образования и культуры, имеющие успешный опыт зарубежных и отечественных практик индивидуальной профилактической и коррекционной деятельности.

В этой связи требуют научного обоснования и экспертизы вопросы применения методов художественного образования и культурологии в рамках деятельности по реализации основных образовательных программ, которые предусматривают разработку содержания образовательного пространства, направленного на достижение результатов ФГОС основного общего образования и реализацию универсальных учебных действий, как основных условий обеспечения личностного роста и успешного освоения знаний предметных дисциплин с акцентом на развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.

Основными принципами образовательной деятельности могут быть следующие.

1. *Принцип гуманизации.* Является основополагающим в процессе педагогического развивающего и коррекционного воздействия. В основе данного принципа лежит «признание безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений» [4, с. 112].

2. *Принцип субъектности.* Позволяет выстроить учебный и воспитательный процесс с учетом интересов, возможностей и способностей ребенка и является основным средством организации учебного процесса. Суть данного принципа заключается в том, чтобы «ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития» [11, с. 111], а одной из его граней является персонификация процесса научения, когда информация подается сразу через все каналы восприятия: визуальный, акустический и тактильный, что позволяет облегчить усвоение и присвоение информации.

3. *Принцип сотрудничества.* Данный принцип направлен на организацию такого педагогического процесса, когда подростку с девиантным поведением всегда будет оказана помощь со стороны педагога при возникновении какой-либо сложной ситуации с освоением предмета в формате сотрудничества. Позволяет педагогу снизить у ребенка в группе стресс при изучении новых знаний и повысить его уверенность. Суть данного принципа в том, что «ребенок не должен чувствовать себя нелюбимым, даже если он плохо учится. Он должен видеть в педагоге учителя, который также заинтересован в его развитии как и он сам, обеспечив защиту его от незнания, от стресса в связи с этим незнанием, позволяющей ребенку преодолевать трудности вместе с учителем» [14].

4. *Принцип практико-ориентированности.* Необходимость реализации данного принципа обусловлена тем, что «в процессе обучения предметным дисциплинам большое прикладное значение имеют задачи с практическим содержанием преподавания» [1]. Суть данного принципа, при внедрении методов художественного образования и культурологии в образовательный процесс, состоит в том, чтобы, за счет обеспечения дополнительной наглядности, продемонстрировать применимость знания в практической жизни и повысить его значимость для личности подростка.

Реализация данных принципов позволит придать образовательному процессу качественно новые свойства, обеспечивающие переход от модели сочетания учебного процесса с коррекционными мероприятиями к модели развивающего типа, в которой образование есть целостный и неразрывный процесс научения и воспитания с учетом вариативности программ, проектов и технологий, реализуемых в социокультурном пространстве с интеграцией усилий школы, семьи и партнерских организаций.

Внедрение методов художественного образования и культурологии в урочную деятельность предусматривает их использование в составе практически всех основных категорий дисциплин (математические, общественно-научные, естественно-научные, гуманитарные, филологические, искусство, трудовое обучение (технологии) путем реализации интегрированных модулей уроков.

Таким образом, проектирование модулей (дисциплин) в рамках основных образовательных программ с применением методов и средств художественного образования и культурологии предусматривает активное использование методов художественного образования и культурологии (далее – ХОиК) в основном образовательном процессе, что требует постоянного совершенствования методик преподавания в части внедрения новых способов преподавания учебных дисциплин с использованием широкого арсенала средств художественного образования и культурологии.

II.1. Программы.

Модули (дисциплины), проектируемые в рамках основной образовательной программы (ООП) и предусматривают возможность использования методов художественного образования и культурологии в рамках всех типов программ:

- 1) программа развития универсальных учебных действий (УУД);
- 2) программы учебных предметов, курсов;
- 3) программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, направленная на достижение результатов образовательной деятельности;
- 4) программа работы с обучающимися с ОВЗ, инвалидностью.

II.1.1. Подходы к реализации Программы развития УУД.

Типовая Программа развития универсальных учебных действий, разработанная коллективом авторов во главе с А.Г. Асмоловым, предусматривает следующий набор видов универсальных учебных действий:

- 1) личностные;
- 2) регулятивные, включая действия саморегуляции;
- 3) познавательные (включая общеучебные и логические);
- 4) знаково-символические;
- 5) коммуникативные.

Каждый из видов УУД, в свою очередь, предполагает определенную направленность развития компетентностей и компетенций личности, и включает в себя набор различных операций над информацией с использованием специальных методов и средств.

Условием осуществления этой работы является выполнение учащимися в процессе образования учебных задач, среди которых (согласно новому ФГОС) можно выделить 4 типа системообразующих задач, необходимых для развития компетенций и достижения целей образования, которые определяют содержание и характер образовательного процесса:

1. Исследовательские – решение которых позволяет изучать объекты, процессы и явления в окружающем мире путем активной поисковой и творческо-познавательной деятельности с опорой на методы научного исследования. Предполагают включение заданий по освоению методов научных исследований и технологий работы с информацией.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию необходимых качеств личности. При этом индивидуальность процесса приобретения исследовательских навыков и развития ключевых качеств обусловлена базовыми чертами личности, предрасположенностью личности к тем или иным областям знаний и необходимостью компенсации тех или иных отклонений в развитии и поведении.

2. Проектные – решение которых позволяет сформировать умения и навыки по применению полученных (предметных и универсальных) знаний по отношению к объектам реального мира путем получения эмпирического опыта. Предполагают включение заданий по освоению методов проектной практики и стандартов управления проектами.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует закреплению знаний, полученных в ходе исследовательской деятельности, позволяет максимально эффективно реализовать имеющийся потенциал личности и создает условия для развития востребованных социумом свойств личности. При этом специфика процесса развития проектных

навыков и формирования заданных свойств обусловлена требованиями времени, возрастными особенностями и уровнем сложности решаемых задач.

3. Социальные – решение которых позволяет адаптировать поведение субъекта в процессах совместной и исследовательской деятельности и проектной практики в соответствии с требованиями гармонии межличностных отношений, поставленных целей коммуникации и общности интересов. Предполагают включение заданий по освоению методов межличностного общения, гармоничного самоутверждения и успешной самореализации.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию коммуникационных навыков, освоению многообразия социальных ролей, использованию множества различных средств, форм и видов коммуникации для достижения целей, поставленных в рамках совместной деятельности. При этом особенности процесса развития навыков жизни в социуме обусловлены условиями реализации способностей личности в социокультурном пространстве.

4. Смысловые – решение которых позволяет субъекту, в процессе совместной, адаптированной к текущим условиям, деятельности осваивать эталоны, императивы и стандарты поведения и отношения к объектам окружающей действительности, тем самым – добровольно и сознательно присваивая себе общекультурные и цивилизационные ценности. Предполагают включение заданий по освоению методов рефлексии и осмысления происходящего, самоопределения и осуществления сознательного выбора инструментов и форм познания, траекторий индивидуального развития и профессионализации.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию навыков целевой и ценностной ориентации и формированию культуры отношений к живым и неживым объектам окружающего мира. При этом характер отношений, реализуемых в ходе решения исследовательских, проектных, коммуникационных и смысловых задач, обусловлен способом самореализации субъектов и принципами, заложенными в образовательный процесс.

С использованием метода разработки концептографических моделей» [5] осуществлена попытка систематизации учебных задач» [13].

Универсальных учебных действий и результатов общего образования, результатом которой является сценарная модель процесса реализации универсальных учебных действий, отражающая причинно-следственный механизм взаимосвязей между данными феноменами и демонстрирующая логику (и алгоритм) процесса реализации системы универсальных учебных действий (рис. 1).

Анализ содержания данной модели позволяет проявить ряд закономерностей процесса реализации универсальных учебных действий в образовательном пространстве:

1) совокупность научно-познавательных и учебно-проектных задач в рамках учебного процесса позволяет создать условия для реализации регулятивных учебных действий;

2) совокупность ситуативно-творческих и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации личностных действий в образовательном пространстве урока.

В целом реализация совокупности регулятивных и личностных действий позволяет достичь личностных результатов общего образования (рассматриваемого нами как совокупность обучающих и воспитывающих мероприятий).

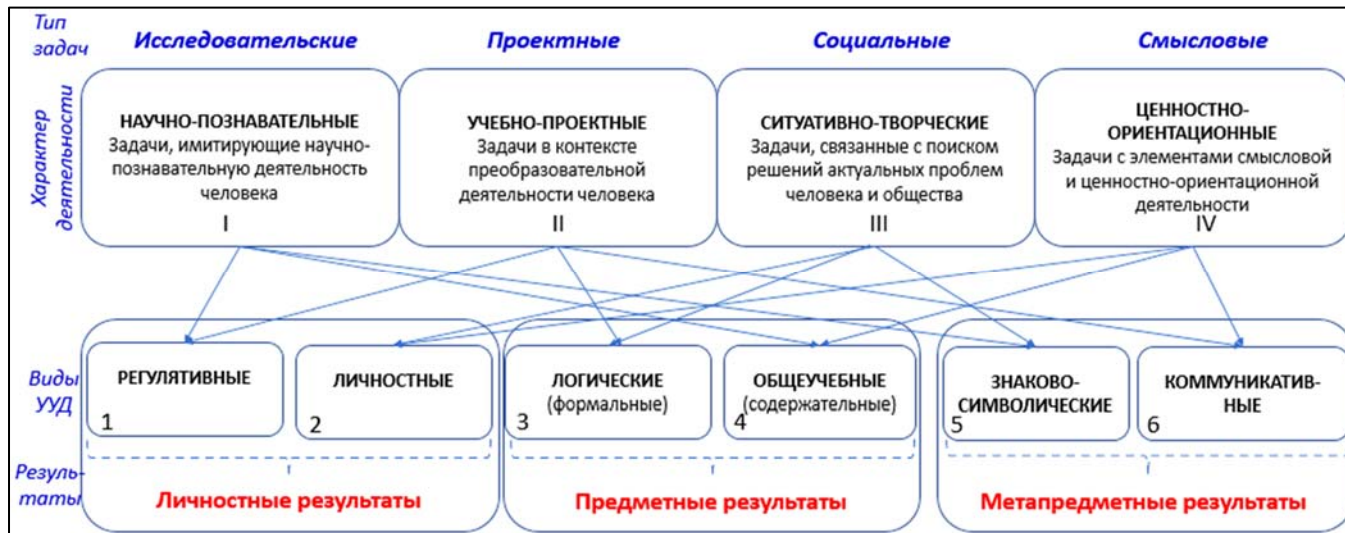


Рис. 1. Сценарная модель процесса реализации УУД

3) совокупность учебно-проектных задач и ситуативно-творческих задач позволяет создать условия для реализации познавательных (логических) действий;

4) совокупность научно-познавательных и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации познавательных (обще-учебных) действий в смысловом пространстве урока.

В целом реализация совокупности познавательных (логических и обще-учебных) действий позволяет достичь предметных результатов общего образования.

5) совокупность научно-познавательных и ситуативно-творческих задач позволяет создать условия для реализации знаково-символических действий;

6) совокупность учебно-проектных и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации коммуникативных действий в социокультурном пространстве совместной деятельности учителя и ученика.

В целом реализация совокупности знаково-символических и коммуникативных действий позволяет достичь метапредметных результатов общего образования.

Очевидно, что учебные задачи играют системообразующую роль и выполняют интегративную функцию по отношению к УУД, а взаимодополняющие пары учебных действий (регулятивные – личностные; логические – общеучебные; знаково-символические – коммуникативные) выступают основным ресурсом достижения целей / результатов образовательного процесса. При постановке целей и наполнении учебных задач содержанием, необходимо планировать педагогическую деятельность с учетом УУД, придающих направленность учебным задачам, реализуемым в ходе образовательного процесса.

Все вышеперечисленные типы системообразующих задач крайне важны для развития социальных компетенций в подростковом возрасте, поэтому Программа развития универсальных учебных действий в случае с подростками с девиантным поведением должна быть оснащена специальными приемами проектирования целенаправленных действий по развитию социальных компетенций. При проектировании результатов универсальных учебных действий в рамках МКДП/ХОиК-УД предлагается применять специальную рамку, учитывающую направленность универсальных учебных действий в соответствии с системой действий по развитию социальных компетенций (таблица 1).

Новый ФГОС основной целью ставит развитие компетенций личности в соответствии с социальными запросами. С этой точки зрения УУД можно рассматривать как основной инструмент развития ключевых качеств, актуальных свойств и востребованных социумом способностей. Логика процесса развития личности в образовательной среде отражена в концептографической сценарной модели (концептографическая сценарная модель (КСМ) содержит три уровня смыслов: базовые концепты, описывающие факторы/условия какой-либо системы, области приложения усилий, сформированные вследствие действия факторов (задачи, реализуемые по жизненному циклу), и итоговые характеристики объекта. Сценарий реализации системы получается путем перевода 3-сферной модели в двухсферный вариант, где элементы сгруппированы по принципу дуализма «форма – содержание») на рисунке 4.

Таблица 1

Проектирование результатов УУД в соответствии с действиями по развитию социальных компетенций

Категория результатов	Направленность УУД	Действия по развитию социальных компетенций
Личностные результаты	Направлены на формирование деятельностных характеристик личности. Определяют дееспособность и развивают сферу мироощущения субъекта	Личностные: действие смыслообразования – установление учащимися связи между предметом изучения и реальной жизнью
		Регулятивные: действие нравственно-этического оценивания – оценка социальных отношений в сравнении с естественно-природными процессами
Предметные результаты	Направлены на формирование познавательных компетенций личности. Определяют осознанность и развивают сферу мировоззрения субъекта	Логические: установление причинно-следственных связей и построение логической цепи рассуждений относительно естественно-природных и социальных процессов
		Общеучебные: действие со знаково-символическими средствами, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера
Метапредметные результаты	Направлены на формирование культурных компетенций личности. Определяют ответственность и развивают сферу миропонимания субъекта	Знаково-символические: преобразование учебного материала в визуальную форму отображения, закрепление предметных знаний в форме поделок и медиа-продукции
		Коммуникативные: планирование сотрудничества с учителем и сверстниками, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, управление поведением партнера в проектной работе

Сопоставив концептографическую модель процесса реализации УУД и процесса воспитания, мы можем установить причинно-следственные взаимосвязи между элементами моделей:

1. Результативность реализации регулятивных УУД зависит от направленности на развитие ключевых качеств учащихся, прежде всего, интеллектуальных, связанных с умениями и навыками информационно-аналитической работы (целеполагание, планирование, прогнозирование, оценка и пр.), а также – развитием качества волевой саморегуляции, что происходит в процессе целеопределенной и целеустремленной деятельности.

2. Результативность реализации личностных УУД зависит от направленности образовательного процесса на организацию деятельностно-образовательного пространства, создающего условия для воспитания самоопределения, смыслообразования, нравственно-этическое оценивания своих действий, что происходит в процессе применения навыков (социально-ориентированной) целеопределенной и целеустремленной деятельности.

В целом результативность образовательного процесса достигается за счет его направленности на развитие качеств личности путем организации гармоничного деятельностно-образовательного пространства.



Рис. 4. Логика процесса развития личности в образовательной среде

3. Эффективность реализации познавательных логических УУД зависит от направленности образовательного процесса на погружение в образовательную [информационную] среду, в которой также происходит обучение умениям и навыкам информационно-аналитической работы (анализ, синтез, логическая обработка информации и пр.), что происходит в процессе изучения предметных дисциплин в режиме исследовательской деятельности.

4. Эффективность познавательных обще-учебных УУД зависит от направленности образовательного процесса на осуществление изменений личности, в частности – развитие самостоятельности, умение создавать алгоритмы деятельности, навыков вербализации, обобщения и доказательства, что происходит лучше всего в процессе совместной интеллектуальной деятельности по решению проектных задач.

В целом эффективность учебной деятельности при применении познавательных УУД достигается путем погружения субъекта в среду совместной (исследовательской и проектной деятельности).

5. Оперативность (в процессе подготовки субъекта к реальной жизни в современном социуме (в условиях перехода на знаниевую парадигму) большое значение имеет характеристика оперативности (мобильности) процесса развития у него ключевой компетенции по использованию знаково-символических действий при управлении сложными объектами. Соответствие данному критерию качества требует выделению из всех возможных способностей только тех, которые востребованы социумом в текущий момент. Для выпускника школы – это момент выпуска его в реальную жизнь, на рынок труда, а для выпускников начальной и средней школы – способности определяются в зависимости от требований системы образования на следующих ступенях) реализации знаково-символических УУД зависит от направленности образовательного процесса на подготовку субъекта к требованиям социума и реальной жизни, когда сформированные качества адаптируются и социализируются под актуальные, востребованные обществом и государством компетенции, что наилучшим образом происходит за счет развития универсальных навыков моделирования при закреплении полученных ЗУН.

6. Оперативность реализации коммуникативных УУД зависит от направленности образовательного процесса на воспитание социально-ориентированных императивов поведения, закрепленных в виде социокультурных норм и правил в сознании субъекта, что наилучшим образом происходит за счет развития навыков самоуправления, саморегуляции управления процессом освоения компетентностей и гармоничной самореализации субъекта в микро-социуме (в условиях совместной преобразующей деятельности) и подлежит итоговому оцениванию уровня и полноты развития ключевых компетенций личности на каждом образовательном этапе в начальной, средней и старшей школе.

В целом оперативность формирования эко-культурных компетенций (определяющая, кстати, степень адаптивности образовательного процесса), выраженных в социально-ориентированном поведении достигается путем повышения уровня дееспособности и общей культуры личности в социокультурном образовательном пространстве можно сформулировать для каждой из областей оценивания по ранее представленным

моделям, области приложения усилий педагогов и психологов при реализации УУД (рис. 5):

1. Регулятивные – создание условий для освоения навыков информационно-аналитической работы и формирования необходимых для познавательного процесса качеств;

2. Личностные – предоставление свободы выбора самодентичности в многоукладном обществе и свободы выбора при постановке целей УУД из представленного многообразия возможных направлений целеполагания.



Рис. 5. Области приложения усилий: педагогические задачи по реализации УУД

Таким образом, будет происходить формирование осознанных, проявленных потребностей у субъекта к освоению школьных дисциплин и к совместной творческо-познавательной деятельности, что создает условия для развития *дееспособности* и формирует правильное, конструктивно-деятельностное *мироощущение*.

3. Познавательные логические – формирование интереса к предметным знаниям посредством демонстрации в них инновационной составляющей (эффект самостоятельного открытия известных знаний) и их практической пригодности и полезности для жизни каждого субъекта;

4. Познавательные общеучебные – специализация потребностей учащихся под технологическую составляющую междисциплинарных знаний путем практического применения полученных предметных знаний.

Таким образом, будет происходить усиление поисковой активности учащихся в области знаний теоретического и прикладного характера, что создает условия для развития *осознанности* и формирует творчески-созидательное *мировоззрение*.

5. Знаково-символические – усиление мотивационной составляющей при изучении знаний общесистемного характера путем активного стимулирования интереса к методам развития системного мышления и к глобальной проблематике путем демонстрации значимости этого для каждого индивида;

6. Коммуникативные – оказание помощи учащимся в актуализации (выявлении и формулировании) своих потребностей, в самоопределении и самостановлении личности путем привития навыков к самоанализу и экспертной оценке своих действий и их последствий в процессе совместной практики.

Таким образом, будет происходить процесс проявления осознанных и социально-ответственных, ограниченных в свободе проявления (на

основе согласия с общепринятыми правилами) потребностей субъекта, что создает условия для развития *ответственности* и формирует концептуально выверенное *миропонимание*.

В целом, упорядоченный, системный процесс приложения усилий педагога при реализации универсальных учебных действий значительно повысит прозрачность и управляемость образовательного процесса, что позволит придать ему четко целеориентированный и контролируемый характер в процессе преобразования субъекта и освоения им ключевых навыков по преобразованию действительности.

Сопоставляя совокупность представленных выше моделей, можно установить четкую взаимосвязь между УУД, содержанием образовательного процесса, областями приложения педагогических усилий, стадиями развития личности и сознанием, нравственностью и духовностью, что позволяет сформулировать основное целевое предназначение результатов учебно-воспитательной деятельности в процессе образования:

1. Личностные результаты направлены на формирование деятельности-характеристик личности, что определяет дееспособность и развивает сферу мироощущения субъекта (при этом социально-коммуникационная сфера соответствует сфере социальных императивов);

2. Предметные результаты направлены на формирование познавательных компетентностей личности, что определяет осознанность и развивает сферу мировоззрения субъекта (при этом целе-ориентационная сфера соответствует сфере цивилизационных / социальных эталонов);

3. Метапредметные результаты направлены на формирование культурных компетентностей личности, что определяет ответственность и развивает сферу миропонимания субъекта (при этом концептуально-понятийная сфера соответствует сфере культурологических стандартов).

Обобщение результатов систематизации предметной области, выраженных в анализе причинно-следственных связей, позволяет утверждать, что повышение качества общего образования в рамках нового ФГОС, происходит путем реализации УУД, при этом основным формирующим началом (факторами повышения качества учения) является выполнение учащимися учебных задач.

Таким образом, состав и содержание учебных задач определяют успешность процесса формирования базовых компетентностей и ключевых компетенций личности в процессе образования.

Отсюда, основные требования необходимо предъявлять именно к составу и содержанию учебных задач, увязывая эффекты от их решения с базовыми компетентностями и ключевыми компетенциями, предусмотренными в рамках реализации ООП.

Матрица для составления требований может выглядеть следующим образом (табл. 2).

Применение данной матрицы позволит проектировать учебные задачи в соответствии с требованиями нового ФГОС и сформировать в процессе эксперимента по его внедрению в массовую общеобразовательную школу информационную базу для составления сертификата компетенций выпускника.

Тип учебной задачи	Содержание задачи в учебно-воспитательном процессе	Ключевые компетенции
Исследовательский	...	К ¹ – К ⁿ
Проектный	...	К ¹ – К ⁿ
Социальный	...	К ¹ – К ⁿ
Смысловой	...	К ¹ – К ⁿ

1.1.2. Программы учебных предметов, курсов.

Программа учебных предметов (курсов дисциплин) в рамках МКДП/ХОиК-УД проектируется с применением специальной технологической карты, которая позволяет смоделировать урок как систему осознанной, целеопределенной деятельности педагога с активным использованием методов и средств ХОиК для решения комплекса педагогических и коррекционных задач, решаемых в ходе урочной деятельности.

Системная модель деятельности позволяет проектировать урок как сложно организованную систему (рис. 6).

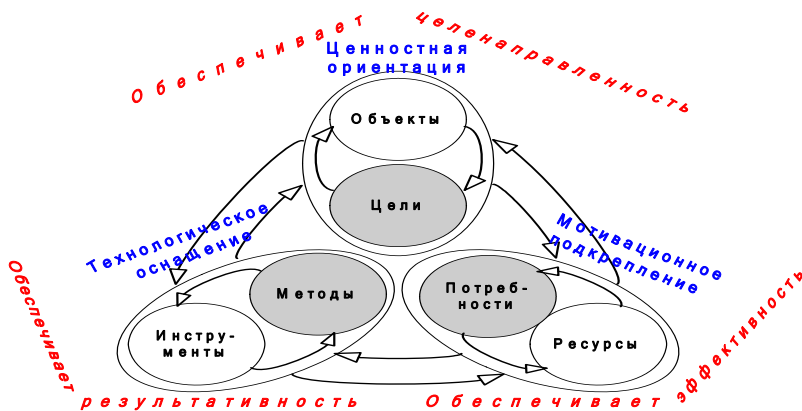


Рис. 6. Системная модель деятельности [6]

При реализации целенаправленной деятельности и педагог, и его ученики должны уметь осуществлять следующую мыслительную работу:

- анализ (определение) состояния субъекта, его среды и ситуации, явившейся причинной основой для возникновения текущей потребности;
- анализ (определение) состояния объекта, являющегося фрагментом окружающей реальности и, так или иначе, вызывающий интерес субъекта именно в данный момент (определенные потенциальными опасностями, возможностями или неопределенностью);
- синтез, обобщение (определение) результатов анализа и построение выводов о специфике потребности и возможностях по ее удовлетворению;
- выделение (определение) ключевой проблемы или задачи, подсказывающей, как правило – направление действий и содержание цели как желаемого результата;

– прогноз (определение) последствий наступления результата, придающих смысл и определяющий возможную полезность или возможный вред деятельности.

Это требует от учителя, перед проведением занятий по изучению предмета, приложить усилия для того, чтобы обучиться самому и обучить своих учеников методам работы с информацией и навыкам работы с ресурсами, используемыми в методах ХОиК.

Для придания уроку целенаправленности и целеопределенности, предлагается использовать методику проектирования концептуальной пирамиды целей и задач (КПЦЗ») [14], которая позволяет, путем заполнения определенного шаблона, разработать опорную модель системы целей и задач любого урока, включая и сам урок и исследовательскую практику учеников.

Шаблон для моделирования КПЦЗ представлен на рисунке 7.



Рис. 7. Шаблон концептуальной пирамиды целей и задач

Причем данной методике системного целеполагания целесообразно обучить всех педагогов-предметников, чтобы в последующем они смогли передать навыки по ее прикладному применению своим ученикам. Тогда исследовательская и проектная практика учителя и ученика по изучению различных объектов окружающей среды (в любой предметной области) будет не только технологизирована по способу и форме деятельности, но и позволит привить учащимся весьма полезные навыки по разработке программ целедостижения и в других жизненных ситуациях.

После проектирования КПЦЗ (как системной целе-задачной модели урока) педагог может приступить к подбору способов и методов решения задач урока, соответствующих этапам в данной системе деятельности на уровне тактики. При этом данные, полученные в ходе разработки КПЦЗ урока, заносятся в технологическую карту урока, которая, по сути, является план-программой процесса реализации урока. Данное содержание определяется с применением схемы, отражающей формы и род познавательной активности в рефлексивном процессе познания [9, с. 94–99], (рис. 8, а и б).



Рис. 8. Схема процесса познания (а – формы познавательной активности, б – род активности)

Применение системной модели деятельности позволит учителю определить, какие методы и средства (включая средства ХОиК) позволят ему наиболее эффективно решить педагогические задачи и разработать вторую часть технологической карты, с помощью которой обеспечивается целенаправленность, эффективность мер педагогического воздействия и результативность совместной творческо-познавательной деятельности педагога и учеников.

При этом следует учитывать, что:

1. *Целенаправленность урока* определяется его ценностной ориентацией, которая, в свою очередь задается совокупностью целей, поставленных учителем, и спецификой объектов, включенных в процесс урока. Причем в качестве объектов рассматривается как предмет исследования, задающий тему урока, так и учащиеся, относительно которых осуществляется педагогическое воздействие.

2. *Эффективность мер педагогического воздействия* обеспечивается мотивационным подкреплением урока, которое, в свою очередь, формируется за счет учета реальных потребностей субъектов деятельности – учителя и учеников (например, потребности учителя в достижении полноты понимания учениками сложного материала, и потребности учеников в нескучной форме его изучения) и ресурсов, мотивирующих используемых для достижения поставленных целей (например, в качестве нематериальных ресурсов могут выступать: наличие интереса учеников к урокам на свежем воздухе, творческая среда урока или интеллектуальная технология, активизирующая мыслительную и поисковую активность, а в качестве материальных ресурсов для урока могут быть использованы те среды, что доступны для изучения).

3. *Результативность совместной творческо-познавательной деятельности педагога и учеников* обеспечивается технологическим оснащением урока, которое, в свою очередь, требует подбора и применения совокупности соответствующих инструментов (например, инструментов наглядной демонстрации объектов исследования или инструментов воздействия на внимание учеников) и методов (например, форм и методов изложения учебного материала с использованием средств ХОиК).

Процесс проектирования урока значительно облегчается за счет применения технологических карт, которые разработаны на основе системных моделей. Таким образом при проектировании реализуется системный подход.

Системные модели и технологические карты имеют универсальный характер и могут применяться для проектирования образовательной модели уроков по всем дисциплинам.

Технология проектирования адаптирована для любых типов уроков: как в рамках старого, так и нового образовательного стандарта.

1.1.3. *Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, направленная на достижение результатов образовательной деятельности.*

Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, направленная на достижение результатов образовательной деятельности, является самой существенной и объемной по содержанию и требуемым ресурсам частью ООП.

По сути, сама Программа представляет собой совокупность данных, раскрывающих содержание 4-х компонентов образовательной модели.

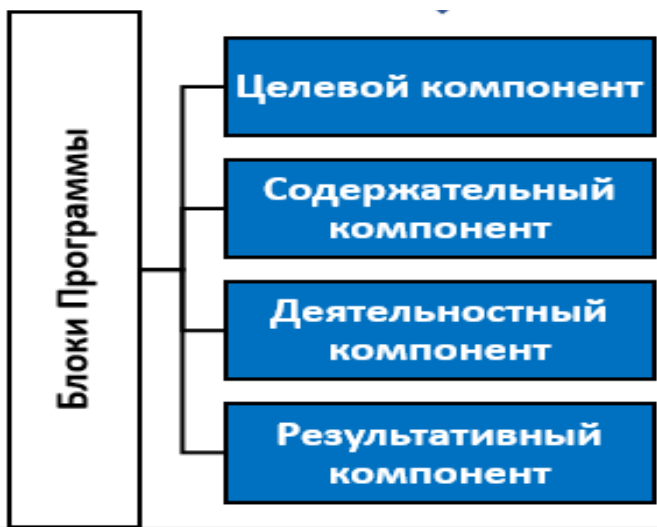


Рис. 9. Структурные компоненты программы

Эффекты воспитательной деятельности:

- усвоение нравственных и культурных ценностей;
- социальная, культурная и ролевая самоидентификация;
- формирование востребованных обществом личностных качеств;
- освоение норм и правил поведения в обществе;
- вовлечение в общественно-полезную деятельность;
- формирование мотивации к труду и приобретению профессии;
- привитие здорового образа жизни;
- развитие умений противостоять негативным воздействиям социальной среды.

Структура программы и ее компоненты

Блоки документа	Содержание и назначение блоков Программы в корреляции с вариативной моделью коррекции	
Паспорт программы	Наименование Программы	
	Разработчики Программы	
	Исполнители Программы	
	Основание для разработки Программы	
	Цель программы	
	Задачи программы	
	Основные направления системы программных мероприятий (перечень)	
	Назначение Программы	
	Этапы и сроки реализации Программы	
	Ожидаемые результаты (эффекты) реализации Программы	
Пояснительная записка	Правовые основания реализации Программы	Конституция РФ, ФЗ «Об образовании РФ», ФГОС, Международная конвенция «О правах ребенка», Гражданский кодекс РФ, др. документы
	Обоснование необходимости создания Программы	Актуальность, необходимость, новизна и значимость Программы в соответствии с миссией учреждения и текущими вызовами
		Научно-методические основания Программы, акценты и приоритеты (в соответствии с направленностью организационных мер)
Понятийно-концептуальный блок	Базовые понятия Программы	Воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, культура поведения, социальные нормы, ресоциализация, коррекция и др.
	Характеристика портрета выпускника	Нравственный портрет идеально воспитанного обучающегося
		Перечень социальных компетенций
		Перечень профессиональных компетенций
	Перечень навыков и умений в соответствии со стандартом УУД	
Базовые функции коррекционного процесса	Воспитательно-корректирующая; Социально-ориентирующая; Компенсаторно-адаптирующая; Нормативно-регулирующая; Творческо-развивающая; Культуро-формирующая	
Цель, задачи, алгоритм и результаты	Цели Программы	Формула базовой стратегической цели (с описанием способа достижения и формы реализации)

Продолжение таблицы 3

реализации программы перевоспитания и ресоциализации обучающихся	Задачи Программы (по областям приложения усилий)	Развитие и расширение базовых ресурсов личности (интеллекта, эмоциональной сферы, нравственности, гражданственности, культуры)
		Повышение уровня социальной адаптации и устранение (или уменьшение до безопасного уровня) проявлений девиантного поведения
		Совершенствование саморегуляции, повышение стрессоустойчивости и выработка важных умений и навыков жизни в социуме
		Формирование мотивации и устремлений к выполнению социальных норм и регулирование социальных отношений в группе / коллективе и учреждении
		Формирование позитивного социального опыта и расширение социальных связей и культурного кругозора
		Формирование позитивных ценностей и общекультурных императивов с учетом национальных и культурных особенностей сообщества
	Принципы реализации Программы	субъектность, средовой характер, компетентность, технологичность, эффективность, результативность
	Жизненный цикл реализации Программы (этапы и сроки)	Диагностический / адаптационный; Формирующий / коррекционный; Оценочный / ресоциализации
Ожидаемые эффекты реализации Программы (по направлениям)	Развитие способностей и достижение адекватного функционирования; Развитие эффективных социальных навыков; Усиление адаптивного поведения; Развитие способности к саморегулированию и общению; Ослабление или устранение неадекватного поведения; Развитие способности самоутверждения и самореализации	
Методы и средства коррекции девиантных отклонений	Методы	Методы коррекции эмоциональных нарушений, когнитивного переструктурирования, угашения нежелательного поведения, саморегуляции, стимулирования мотивации изменения поведения, формирования позитивного поведения
	Средства (технологии)	Средства и технологии воздействия из арсенала методов художественного образования и культурологии, педагогические, психологические, социальные и др.
	Ресурсы	Кадровые, информационные, административные, методические и материально-технические

Основные направления системы программных мероприятий	Диагностика особенностей личности подростка и специфики среды воздействия	Диагностика характерологических особенностей и выявление модели девиантного поведения
		Диагностика задатков и способностей и выявление компенсаторных механизмов личности
		Анализ структуры образовательных программ и выявление интегративного потенциала учебных и внеучебных процессов
	Диагностика среды трансформации личности и ее поведения	Оценка специфики социальной среды ближайшего окружения и выявление преобладающих факторов негативного воздействия
		Оценка ресурсного потенциала социального учреждения и его партнеров и выявление возможностей корректирующего воздействия
		Оценка воспитательного потенциала семей и выявление возможностей расширения среды коммуникации и пространства творческой самореализации
	Направления формирующего (коррекционного) блока	Перечень средств воздействия из арсенала методов художественного образования и культурологии в соответствии с направленностью задач коррекции
		Содержание психолого-педагогической и социально-педагогической коррекции с применением интегративных модулей (в режиме урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования)
	Формирование индивидуального маршрута	Описание подхода к составлению индивидуальных маршрутов коррекции и пост-интернатной адаптации
	Мероприятия по реализации Программы	Задачи этапа (в соответствии с областями приложения усилий)
Содержание деятельности по направлениям:		
Организационно-педагогические и организационно-методические условия		
Мониторинг и оценка эффективности (алгоритм, подходы и методы, ответственные лица)		
Ожидаемые результаты (КРІ эффективности)		
	Наблюдение и ресоциализация (оценка изменений моделей поведения, повторная диагностика личности подростков)	
План реализации Программы	План мероприятий по работе с учащимися в адаптационный период	Поэтапное описание диагностических и адаптационных процедур с указанием содержания деятельности, сроков и ответственных

План мероприятий по коррекционной работе	Задачи этапа (в соответствии с алгоритмом реализации целевых подпрограмм и проектов)
	Содержание деятельности по направлениям: Развитие коммуникативных и социальных компетенций; Развитие личностных компетенций и УУД; Развитие грамотности и расширение кругозора; Духовное и нравственное воспитание; Культурно-творческое и эстетическое воспитание; Социокультурное и медиакультурное воспитание; Гражданское и правовое воспитание; Трудовое воспитание, профессиональное самоопределение; Здоровьесберегающее и экологическое воспитание; Коррекция паттернов поведения воспитанников; Профилактика экстремизма и терроризма и др.
	Формы реализации программы (форма реализации применяемых средств и технологий по каждому направлению)
	Ответственные и исполнители (по каждой целевой подпрограмме или направлению)
	Результат (эффект, выраженный в качественных показателях по каждому направлению)
План мероприятий по ресоциализации	С учетом недостижения или отклонения от заданных значений КРІ, корректировки методов и средств воздействия, режима и среды воспитательной работы
Взаимодействие с социальными партнерами)	На этапе профилактики
	На этапе коррекции
	На этапе ресоциализации

1.1.4. Программа работы с обучающимися с ОВЗ, инвалидами.

Общая направленность Программы в рамках МКДП/ХОиК-УД: создание в образовательном учреждении особой гуманной, творческой и адаптированной коррекционно-педагогической среды для обучающихся подростков с ОВЗ и инвалидов с целью их социальной реабилитации и последующей интеграции в современном социально-экономическом и культурно нравственном пространстве.

Основной акцент при проектировании Программы работы с обучающимися с ОВЗ (в рамках МКДП/ХОиК-УД), необходимо делать на описании особенностей развития обучающихся и их образовательных потребностей с целью определения конкретных условий, которые необходимо создать для развития, реабилитации и коррекции девиантного поведения с применением методов художественного образования и культурологии в режиме урочной деятельности.

Структурная часть Программы работы с обучающимися с ОВЗ и детьми-инвалидами должна содержать:

1. Цели и задачи работы с обучающимися, имеющими ограничения по здоровью или инвалидность.

2. Перечень и содержание комплексных, индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, включающих в том числе:

- индивидуальные методы обучения и воспитания с использованием средств художественного образования и культурологии;
- учебные пособия и дидактические материалы к занятиям;
- технические средства для реализации обучающих и коррекционных занятий для коллективного и индивидуального использования;

3. Специальные индивидуальные программы развития, которые осуществляются на уроках под руководством специалистов [3], Систему комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, включающую:

- результаты комплексного обследования обучающихся с оценкой уровня психического и социального развития и успешности в освоении ООП ФГОС, а также – с оценкой моделей девиантного поведения и выводами о необходимости дополнительных мер по развитию и коррекции личности;
- систему психолого-педагогических условий и мер по реабилитации и развитию социальных компетенций, реализуемых в рамках урочной деятельности.

4. Механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики педагогов, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников образовательного учреждения, других образовательных учреждений и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности

5. Планируемые результаты работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидами (отдельно по категориям).

Реализация УУД в рамках Программы должна предусматривать активное применение средств художественного образования и культурологии при проведении уроков, поэтому при ее проектировании необходимо четко формулировать результаты по каждой предметной дисциплине. Например, результаты формирования регулятивных УУД по биологии могут быть представлены так:

- самостоятельно формулировать проблему (тему) и цели урока; способность к целеполаганию, включая постановку новых целей;
- самостоятельно анализировать условия и пути достижения цели;
- самостоятельно составлять план решения учебной проблемы;
- работать по плану, сверяя свои действия с целью, прогнозировать, корректировать свою деятельность;
- в диалоге с учителем вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности своей работы и работы других в соответствии с этими критериями.

При этом в рамках МКДП/ХОиК-УД, средствами формирования регулятивных УУД выступают не только технологии продуктивного чтения и оценивания образовательных достижений (рефлексия), но и методы художественного образования и культурологии, повышающие вовлеченность в процесс обучения и развивающие творческий потенциал личности

подростка (например, самостоятельная постановка творческой задачи и ее схематическое изображение в виде дерева целей и задач).

В рамках реализации МКДП/ХОиК-ВУД и МКДП/ХОиК-ДПО работа с обучающимися с ОВЗ и инвалидами требует особого внимания к условиям образовательной среды (соблюдение принципа инклюзивности образования) и оснащению образовательного пространства средствами, адаптированными к особенностям физического и психического состояния подростков.

При подборе средств ХОиК для реализации задач педагогического воздействия на личность подростка необходимо учитывать возрастные особенности, уровень социальной зрелости и адаптированности в коллективе, специфику восприятия, индивидуальные склонности и сохранные интеллектуальные функции психики.

Например, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сохранными интеллектуальными функциями могут быть предложены новые приспособления для рисования, танцев, музыки и пр., для детей с пониженным уровнем умственного развития – более легкие формы творческой деятельности (возможно даже из практики работы с детьми начальной школы), а для детей с нарушениями функций зрения и слуха развивающую роль будут играть средства ХОиК с возможностью тактильного ощущения и телесно-ориентированные методики арт-терапии и игровых практик.

Иными словами, работа с подростками, у которых диагностированы девиантные отклонения в поведении, и имеющих дополнительно ОВЗ или инвалидность, требует еще более индивидуального подхода, чем работа в рамках Программ комплексной коррекции для детей без отклонений в здоровье.

1.2. Проекты.

Метод проектов – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [8].

Современные педагоги считают, что обучение школьников методам проектной деятельности крайне важно не только для их социализации, но и для развития интеллектуальных и социальных компетенций, и что «современное проектирование содержит специальные средства, позволяющие человеку лучше понимать: что требуется, что возможно, что следует делать, чтобы при имеющихся ресурсах получить наилучший результат и уменьшить возможные негативные последствия» [7].

Для подростков с девиантным поведением проектная деятельность имеет важное значение для развития необходимых социальных компетенций, поскольку, осваивая способы проектной деятельности, они развивают умения, которые будут им полезными в реальной жизни в любой ситуации: анализ проблем, разработка решений, проектирование цели и способа ее достижения, постановка задач и осуществление выбора технологий для их реализации, коммуникация со старшими и ровесниками и достижение согласованности совместных действий.

Вообще под проектной деятельностью обучающихся, сегодня, как правило рассматривают любую совместную учебно-познавательную (направленную на познание нового), творческую (направленную на сотворение нового), социальную (направленную на изменения) деятельность учащихся, которая имеет общую цель, согласованные способы достижения результатов и подходы к решению проблем и реализации задач.

Если просто учебный проект – это самостоятельная (индивидуальная или групповая) деятельность учащихся, направленная на осмысление и закрепление полученных на уроке знаний (информационные и исследовательские проекты), результатом которой является создание интеллектуального продукта или макета, модели изучаемого предмета, то творческий проект – это особый вид проектной деятельности, в результате которой возникает новый продукт, имеющий не только познавательную, но и культурно-эстетическую ценность.

В рамках урочной деятельности, как правило, обучающиеся выполняют информационные, исследовательские и творческие проекты. При этом, следует отметить, что проектный тип деятельности в реализации УУД всегда предусматривает включение заданий по освоению методов проектной практики и реализации именно творческих проектов, т.к. в ходе их реализации обучающиеся задействуют не только интеллект, но и задатки имеющихся у них творческих способностей.

Можно проследить прямую взаимосвязь проектов, их воздействия на личность и процесса реализации УУД (рис. 10).



Рис. 10 Логическая взаимосвязь проектов, их воздействия на личность и процесса реализации УУД

Изучение этих взаимосвязей демонстрирует ряд закономерностей:

1. Информационные проекты преимущественно способствуют:

– созданию условий для реализации регулятивных УУД путем решения научно-познавательных и учебно-проектных задач;

– обеспечивают возможность выбора способов реализации личностных УУД, путем решения ситуативно-творческих и ценностно-ориентационных задач.

2. Исследовательские проекты позволяют создать максимально благоприятные условия для:

– формирования интереса к реализации познавательных (логических) УУД, путем решения учебно-проектных задач и ситуативно-творческих задач;

– специализации потребности в реализации познавательных (общеучебных) УУД, путем решения научно-познавательных и ценностно-ориентационных задач.

3. Творческие проекты формируют предпосылки и условия, необходимые для:

– возникновения мотиваций к реализации знаково-символических УУД, путем решения научно-познавательных и ситуативно-творческих задач;

– актуализации потребности в реализации коммуникативных УУД, путем решения учебно-проектных и ценностно-ориентационных задач.

Учет этих закономерностей позволяет выстроить логическую цепочку последовательности действий при постановке учебных задач с применением методов ХОиК:

1. *Узнать об объекте и отобразить его.* Предполагает применение многообразных средств изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

2. *Оценить и найти решение проблемы.* Предполагает применение различных приемов и технологий этической беседы, обсуждения, реализации игровых методов на коммуникацию и согласование мнений.

3. *Изучить свойства и поставить эксперимент.* Предполагает применение совокупности мономодальных (декоративно-прикладное, изобразительное и аудиовизуальное искусство) и мультимодальных методов (игровые, этические, проектные) для повышения наглядности и практической значимости эксперимента.

4. *Сделать выводы и прогноз последствий.* Предполагает применение игровых, этических и проектных методов с выбором средств, развивающих рефлексию и формирующих ценности.

5. *Найти и разработать творческое решение.* Предполагает применение игровых (например, интеллектуальные игры) и этических методов (например: воспитывающие ситуации), а также других методов, пробуждающих творческое мышление, воображение и ответственное поведение.

6. *Создать команду и реализовать решение.* Предполагает применение игровых и проектных методов с задействованием широкого арсенала средств, действие которых направлено на развитие коммуникационных навыков и социальных компетенций.

В основу проектного метода всегда положена идея совместной работы на результат, который получается успешным только при решении проблемы, затрагивающей интересы обучающихся и представляющий для них определенную ценность. Поэтому весьма важно сделать процесс реализации проектов не только правильно выстроенным, но и эмоционально насыщенным и творческим, чтобы максимально вовлечь подростков

(особенно – из категории неформальных лидеров, которые являются авторитетами у своих сверстников). Вот почему так важно на каждой фазе проектной деятельности, начиная с постановки задач, использовать методы ХОиК.

В ходе практической работы над любым проектом, как правило, реализуется следующий алгоритм:

- анализ ситуации и актуализация проблемы;
- проектирование целей и задач проекта;
- определение способов достижения цели и методов решения задач;
- поиск ресурсов (информационных, материальных и человеческих), необходимых для реализации проекта;
- осуществление действий по решению задач и созданию конечно «продукта» – результата проекта;
- оформление Отчета о результатах проекта и проведение презентации.

Причем презентация сегодня требуется для всех видов проектов и представляет собой один из способов достижения операции обобщения, систематизации и развития навыков публичных выступлений, что способствует не только формированию самопроявления подростка, но и росту его авторитета в глазах сверстников.

Результатами проектов могут быть различные продукты творческой деятельности учащихся: произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства; литературные произведения и сценарии театральные постановки или видеофильмов; поэтические сборники на темы, связанные с изучаемыми дисциплинами, справочники и викторины; интерактивные он-лайн кейсы решения социальных проблем и разрешения различных дилемм; литературно и красочно оформленные дневники наблюдений, плакаты, коллажи или фотовыставки, электронные презентации и другие виды медиапродукции.

Проекты можно осуществлять не только во внеурочной деятельности, но и в рамках самого учебного процесса. Задание на реализацию информационного или исследовательского проекта с элементами творческого проекта, в восприятии учащегося всегда будет восприниматься как дополнительная возможность сделать самостоятельно что-то интересное для себя, и, одновременно – и полезное и ценное для других, максимально используя свой творческий потенциал. В результате это должно работать на повышение самооценки учащегося, а значит – на повышение его дальнейшей мотивации к достижениям.

Подростки с девиантным поведением, в рамках реализации проектной деятельности реализуют возможность свободного выбора интересной для них темы работы и прилагают усилия найти эффективный способ решения проблемы, что позволяет им освоить важные навыки планирования и достижения целей и в реальной жизни.

Каждый проект оформляется в план действий, понятный для учащихся по смыслу и содержанию деятельности и обязательно распределенный на небольшие задачи, которые обучающиеся могут реализовать самостоятельно или помощи взрослых. Пример показан на рисунке 11.

Проект «Создание страниц древнерусской рукописной книги»	Проект «Макет древнерусского храма»
Сбор картины, иллюстрации, фотографии с видом древнерусских книг.	Сбор иллюстраций, рисунков, фотографий с видами древнерусских храмов.
Экскурсия в краеведческий музей. Цель: ознакомиться, как выглядели старинные рукописные книги.	Поход в храм. Цель: ознакомиться, как устроен храм.
Подготовка необходимого материала для создания книги: картон, бумага, перьевые ручки, тонкие кисточки, черные и красные чернила.	Определение материала, из которого будут делать макет (бумага, пластилин, дерево, спички).
Придумывание текста для рукописной страницы книги.	Посещение музея древнерусской живописи.
Подготовка устного выступления о том, как выглядели древнерусские рукописные книги.	Подготовка устного выступления о древнерусском зодчестве.

Рис. 11. Пример составления планов проектов для учащихся
(Источник: А.М. Макаревич)

В целом интеграция проектов в рамках урочной и внеурочной деятельности подростков с девиантным поведением позволит не только активизировать познавательную деятельность учащихся и реализовать весь комплекс результатов УУД, но и сделать образование более интересным, живым и вариативным, направленным на проявление индивидуальных качеств и реализацию любых позитивных задатков и способностей каждого учащегося.

Причем вариативность может быть обеспечена при таком подходе не только по траекториям развития компетенций в проектах, но и по траекториям освоения видов творческой деятельности с использованием всего арсенала методов ХОиК, что создаст условия для более эффективного воздействия корректирующих Программ и получения устойчивых результатов их ресоциализации и адаптации к реальной жизни.

Список литературы

1. Воистинова Г.Х. Составление и решение практических задач на построение / Г.Х. Воистинова, М.Ю. Солощенко // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2013. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12536> (дата обращения: 09.08.2020).
2. Гальперин В.М. Микроэкономика: учебник / В.М. Гальперин, С.М. Игнатъев, В.И. Моргунов; ред. В.М. Гальперин. В 3 т. – М.: Омега-Л; СПб.: Экономикс.
3. Воистинова Г.Х. Составление и решение практических задач на построение / Г.Х. Воистинова, М.Ю. Солощенко // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2013. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12536> (дата обращения: 09.08.2020).
4. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21.12.12 г., одобрен Советом Федерации 26.12.12 г., вступил в силу с 01.09.13 г. – М.: Сфера, 2013. – 192 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М.: Академия, 2003. – 176 с.

6. Куликова Н.В. Системно-эталонный подход: учеб.-метод. пособ. Коллегия аналитиков / Н.В. Куликова, П.Ю. Конотопов. – М., 2005. – 54 с.
7. Куликова Н.В. Технология проектирования уроков в системе экологического образования школьников: применение методов системного моделирования и системно-деятельностного подхода при разработке модели урока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/4075877/tehnologiya-proektirovaniya-urokov-v-sisteme-e-kologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 17.08.2020).
8. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособ. для учащихся 7–11 кл. – Сургут, РИО СурГПУ, 2014. – 135 с.
9. Макаревич А.М. Творческие проекты в урочной и внеурочной деятельности в начальной школе. Социальная сеть работников образования / А.М. Макаревич, Т.В. Москвина [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2015/03/01/tvorcheskie-proekty-v-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-v> (дата обращения: 16.08.2020).
10. Мамченко А.А. Путь в ноосферу: сложностные характеристики моделей миропонимания / А.А. Мамченко, В.И. Редюхин // Материалы ежегодных Моисеевских чтений. МНЭПУ. – 2017. – Т. 5. – С. 94–99.
11. Михальченкова Н.А. Специфика использования художественных и культурологических средств профилактики и коррекции девиантного поведения подростков: исторические, теоретико-методологические и практические аспекты: коллективная монография / С.Н. Большаков, Н.В. Куликова, Н.А. Михальченкова [и др.]; под ред. Н.А. Михальченковой. – М.: Изд-во ФГБНУ «ИХОиК РАО»; СПб.: ART-Express, 2019. – С. 140–219. – ISBN 978–5–905451–85–0.
12. Полякова М.В. Конструктивное разрешение педагогических коллизий // Научно-практический журнал «Заметки ученого». – 2015. – №2. – 158 с.
13. Редюхин В.И. Процесс трансляции урока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.org>
14. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.
15. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска // Формы и методы социально-педагогической поддержки. Электронный журнал «Образование: теория и практика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.briefeducation.ru/brieds-399-1.html> (дата обращения: 09.08.2020).

*Панкратьева Светлана Геннадьевна
Резак Елена Владимировна*

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ БАКАЛАВРИАТА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В настоящее время, в связи со все более возрастающей конкуренцией на рынке труда, эффективность образовательного процесса строится на том, насколько удачно построена методика преподавания дисциплин, а в особенности дисциплин информационного цикла.

Научиться быстро не только запоминать поступающую информацию в большом количестве, но и осмысливать ее – вот это главная задача образования в вузе. А также главная задача преподавателя при построении методики преподавания дисциплин.

Методика должна быть построена таким образом, чтобы студент мог в дальнейшем самостоятельно уметь находить нужную информацию, ставить задачи и решать их в профессиональной деятельности. В современной экономической реальности студент должен научиться мыслить не прямолинейно, должен просчитывать ситуацию на несколько шагов вперед. Поэтому от преподавателей дисциплин информационного цикла в особенности экономических специальностей требуется осмысленное построение методики преподавания и использование наряду с традиционными формами и методами обучения, например, интерактивных методик конкретных ситуаций, которые будут позволять студенту анализировать их на основе полученных в процессе обучения теоретических положений [8, с. 36].

В практике отечественного экономического образования доминирует традиционная подготовка будущих экономистов, ориентированная на знаниевую модель [10, с. 13].

В этой связи все более остро обнаруживаются противоречия между требованиями к выпускнику экономического вуза, отвечающего требованиям ФГОС в системе высшего экономического образования в России и не разработанные методического инструментария преподавания дисциплин информационного цикла для студентов бакалавриата экономических специальностей.

Переход российского образования к многоуровневой системе высшего образования усиливает необходимость подготовки экономиста, способного самостоятельно и быстро приобретать профессиональные знания, уверенно ориентироваться в различных областях науки и техники, обладать умениями и навыками учебно-исследовательской деятельности. В Государственном образовательном стандарте высшего экономического образования (уровень бакалавриата) обозначены такие требования к выпускнику, как способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности, способностью осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для

решения профессиональных задач, способностью выбирать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, анализировать результаты расчетов и обосновывать полученные выводы, способностью находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и готовностью нести за них ответственность. Богатым потенциалом для такой подготовки обладают дисциплины информационного цикла. Однако методический инструментарий преподавания данных дисциплин недостаточно разработан и требует тщательного исследования [11, с. 35].

Рассмотрим некоторые аспекты методики преподавания лекционных, практических и семинарских занятий.

Одной из форм аудиторных занятий в высших учебных заведениях является лекция – это «систематическое, последовательное изложение преподавателем определенного раздела конкретной науки или учебной дисциплины» [7, с. 19].

В настоящее время существует огромное количество видов лекций, которые отличаются по способу построения, проведения и приемам изложения, а также по способу обобщений и анализа рассмотренного материала.

Рассмотрим некоторые виды лекций [3, с. 21].

Академическая лекция. Этот вид лекции характеризуется высоким научным и прикладным уровнем, яркими иллюстративными примерами для профессиональной деятельности и четкими выводами по рассматриваемому материалу.

Популярная (общественная) лекция. Ей присущи такие черты как обсуждение и анализ научных исследований. В данном случае лектор должен четко, просто и популярно излагать и разъяснять научные проблемы. Такие лекции обычно читаются на широкую аудиторию, на несколько учебных заведений.

Лекция общего курса. Наиболее часто встречаемый тип лекционных занятий в институте. Такие лекции характеризуются методическим и системным изложением материала учебной программы, ознакомлением аудитории с основными понятиями, категориями, закономерностями и т. п. читаемой дисциплины.

Вводная лекция. Служит для ознакомления слушателей со структурой, целями, задачами читаемых дисциплин, а также обычно обозначаются связи с другими дисциплинами. Таким образом, у слушателей формируется общее представление о читаемой дисциплине и взаимосвязи ее с другими областями.

Обзорная лекция. Направлена на систематизацию полученных знаний по читаемым дисциплинам. Данные типы лекций похожи на конспекты, поскольку включают для рассмотрения самые основные теоретические и практические аспекты читаемых дисциплин.

Всеохватывающая (комплексная) лекция. Ей присущ высокий научный уровень, так как представляет из себя конгломерат данных из нескольких наук при сохранении основной ценности какой-то из них. Здесь рассматриваются проблематики из разных наук во взаимосвязи.

Установочная лекция. Предназначена для ознакомления с общей структурой читаемой дисциплины, со списком литературы, который поможет сориентироваться при самостоятельном изучении дисциплины, с методическими советами по изучению дисциплины, по написанию

самостоятельных, контрольных, курсовых или дипломных работ и их защите, по подготовке и сдаче экзамена или зачета.

Традиционная (информационно-объяснительная, повествовательная) лекция. Характеризуется последовательным изложением, описанием, разъяснением и обсуждением научных событий, новинок и т. п.

Лекция-беседа. Более распространенная и сравнимо обычная форма энергичного вовлечения слушателей в учебный процесс. Она подразумевает конкретный контакт педагога с аудиторией. Обычно, в лекции-беседе рассказывают занимательные ситуации, подыскивают незабываемые образцы.

Проблемная лекция. Характеризуется применением поисковой, исследовательской, аналитической деятельности. В рамках данной лекции перед аудиторией ставятся проблемные формулировки заданий, которые в процессе изложения и обсуждения материала должны получить решение. Типичными разновидностями проблематичных лекций считаются лекция-мозговой штурм, лекция-дискуссия и лекция с разбором практических ситуаций.

Лекция-дискуссия. Ей присущ обмен мнениями между лектором и аудиторией.

Лекция с разбором конкретных ситуаций. Эта лекция совмещает лекцию-дискуссию и разбор конкретных ситуаций профессиональной деятельности аудитории. Здесь обычно применяются различные информационно-коммуникационные технологии, например, интерактивные фильмы, аудиозаписи, фильмы. Далее представленный материал обсуждается, анализируется, сопоставляется с реальными ситуациями и систематизируется. Задача лектора вовлечь аудиторию в дискуссию и сделать обоснованный, научный вывод.

Лекция-визуализация. Характеризуется сопровождением устного изложения материала читаемой дисциплины его визуализацией. Этот метод способствует лучшему усвоению, запоминанию материала.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Здесь лектор заведомо делает ошибку в каких-то фактах и косвенными вопросами пытается навести слушателей на данный промах. Задача лектора научить слушателей анализировать реальные ситуации в своей будущей профессиональной деятельности, выступать в роли специалиста, находить неточности в предоставляемой информации. Ошибки могут быть содержательного, методического или информационного характера.

Лекция-пресс-конференция. Данный тип лекции проходит по типу обычной конференции. Лектором озвучивается тематика лекции, задача слушателей разбить ее на подтемы и в виде вопрос-ответ обсудить ее совместно со всей аудиторией.

Лекция с использованием техники обратной связи. При проведении данного типа лекции лектор также систематически излагает материала, но на любом этапе изложения может остановиться и задать контрольный вопрос аудитории. Если аудитория отвечает верно, то лектор делает короткий вывод по изложенному блоку материала и продолжает дальше, если ответ неверный, то лектор возвращает аудиторию к уже прочитанному материалу и заново его излагает, изменив при этом методику изложения.

Как мы видим, типов лекций очень много. В идеале каждый преподаватель должен уметь вести каждый из них, уметь их сочетать и правильно подбирать типы лекций для определённой аудитории.

Выбор вида лекции на дисциплинах информационного цикла зависит от предмета лекции, темы и ее структуры в учебной программе. Выбор стиля зависит и от аудитории студентов, какие науки изучали студенты и какие изучают параллельно, их подготовленность к восприятию лекции, читается ли лекция первой парой часов или третьей, когда студенты устали и уместно, может быть, подготовить для них лекцию-беседу, если такой стиль допускает данная тема. Выбор вида лекции зависит и от ее назначения.

Также следует отметить, что смешивать разные типы лекции в одной не следует, так как это может привести к снижению качества лекции и нарушить контакт с аудиторией, так как студентам трудно быстро переключаться от одного способа изложения лектором к другому.

На ряду с лекциями к основным видам занятий в высших учебных заведениях относятся практические и семинарские занятия.

Выполнение студентами, практических и семинарских заданий дисциплин информационного цикла направлено на [1, с. 43]:

- обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных практических знаний по конкретным темам дисциплин различных циклов;
- формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальной и практической деятельности;
- развитие личностных качеств, направленных на устойчивое стремление к самосовершенствованию: самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморазвитию и саморегуляции;
- развитие интеллектуальных умений у будущих специалистов;
- выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Выделяют следующие функции практических и семинарских занятий: познавательная; воспитательная и функция контроля [2, с. 18].

Познавательная функция является ведущей и направлена на углубление имеющихся знаний, развитие кругозора и аналитических способностей студентов, привлечение их внимания к научным и профессиональным проблемам.

Воспитательная функция реализуется посредством правильной методической организацией практического или семинарского занятия, она не может быть организована самой наукой автоматически.

Функция контроля позволяет отслеживать глубину, систематичность, качество изучения студентами читаемой дисциплины. С помощью этой функции преподаватель оценивает и анализирует уровень работы студентов и своевременно реагирует на негативные стороны в освоении дисциплин.

При проведении практических или семинарских занятий все три рассматриваемые функции всегда применяются совместно, меняется лишь их пропорция в зависимости от типа занятия.

Цель практических и семинарских занятий состоит в систематизации, углублении знаний студентов, развитии их кругозора, самостоятельности принятия решений, способности рассуждать и объяснять, навыков профессиональной деятельности, расширении их творческого потенциала [5, с. 6].

К основным задачам практических и семинарских занятий можно отнести: обучение студентов приемам систематизации, обобщения и анализа теоретических и практических положений дисциплин; развитие творческого мышления и мотивации к обучению; прививание профессиональных знаний и умений; развитие умения выступать и общаться с аудиторией; развитие творческих способностей и инициативы студентов за счет индивидуализации обучения и т. д. [4, с. 103].

Для реализации рассмотренных целей и задач при проведении практических и семинарских занятий необходимо использовать традиционные технологии в сочетании с новыми образовательными технологиями. То есть наряду с традиционным последовательным изучением материала или решением задач с использованием уже изученного материала, необходимо использовать игровые, дискуссионные, интерактивные формы занятий.

Использованием новых образовательных технологий заключается в организации следующих мероприятий: деловых игр; ролевых игр; дидактических игр; конкретных ситуаций. Семинары могут проходить в виде выступлений студентов с докладами, рефератами и их обсуждением; интеллектуального и коммуникативного тренинга; брейн-ринга (соревнование интеллектуалов) и т. д. [9, с. 18].

Необходимо заметить, что для реализации занятий с использованием новых образовательных технологий должно быть полностью подготовлено преподавателем методическое сопровождение занятия, спланирована, организована и проконтролирована самостоятельная работа студентов; разработана методика выполнения практического или семинарского занятия [6, с. 74].

Приведем примеры практических и семинарских занятий, а также применения различных образовательных технологий.

Пример 1. Практическое занятие по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Тема: Правовые информационно-справочные системы (ИСС) КонсультантПлюс, Кодекс и Гарант. Общее знакомство с интерфейсом и принципами работы. Сравнение ИСС.

Цель: Освоить технологию работы с ИСС КонсультантПлюс, Кодекс и Гарант. Выполнить их сравнительную характеристику.

Тип занятия: работа в малых группах.

Методика проведения занятия: студенты разбиваются на группы по 2–3 человека. Выполняют сравнительную характеристику ИСС КонсультантПлюс, Кодекс и Гарант по следующим параметрам: информационное содержание, функциональные возможности и интерфейс пользователя, варианты поставки систем и требования к оборудованию для их использования, стоимость приобретения и владения, специфические возможности, 2–3 параметра по усмотрению студента. В каждой команде выбирают на их взгляд более удобную или интересную им ИСС. Далее один человек из группы защищает сделанный выбор перед аудиторией, освещая все преимущества выбранной ИСС перед другими. Отчетом о выполнении сравнительной характеристики служит экспертный вывод группы с обоснованием на имя руководителя вымышленной организации по приобретению одной из ИСС.

Целью данного вида занятия также является приобретение навыков сотрудничества и других важных межличностных навыков. Кроме того, эти занятия помогают учащимся научиться выступать перед аудиторией, разрешать возникающие между ними разногласия.

Пример 2. Практическое занятие по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Тема: Разработка в MS Excel простых численных моделей для иллюстрации финансовых процессов (Кредит).

Цель: Формирование умений и навыков решения комплексных задач по подготовке на ЭВМ документов.

Тип занятия: деловая игра.

Методика проведения занятия: студентам формулируется общая постановка задачи – составить таблицу и построить диаграммы для иллюстрации процесса возврата кредита. Водные данные: сумма кредита в рублях, годовая процентная ставка, сумма разового периодического платежа по погашению кредита, продолжительность интервала между последовательными платежами. После расчета данных и разбора основной задачи, студенты в парах моделируют ситуацию, когда один из них пришел брать кредит (задает входные данные), а другой его выдает.

Игра ролей – важный метод обучения, так как позволяет студенту более адекватно реагировать на незнакомые и сложные ситуации, ведь эти ситуации можно прорепетировать.

Пример 3. Практическое занятие по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Тема: решение задач «Логические функции И, ИЛИ, ЕСЛИ в MS Excel».

Цель: применение логических функций, использование различных типов ссылок, работа с процентами. Получение практических навыков работы с формулами MS Excel.

Тип занятия: мозговой штурм.

Методика проведения занятия: Суть процесса заключается в том, что группе дается вопрос по способу решения той или иной задачи. В течение нескольких минут студенты говорят на эту тему, все, что приходит в голову и все это записывается на классной доске. Пока все только высказываются и обсуждения еще нет, так как *цель* состоит в получении большого количества разнообразных предложений. За первыми предложениями следуют другие идеи. В это время не действуют запреты и не даются никакие оценки; у студентов есть возможность позже разобрать предложения, высказать несогласие и обсудить все предложенные идеи. Если активность слабая, то преподаватель может предложить записать некоторые из своих идей. После обсуждения студенты переходят к решению задачи.

Типы задач могут быть самыми разнообразными. Например, составьте в MS Excel таблицу, состоящую из следующих столбцов: № покупателя, стоимость товара, наличие дисконтной карты, цена. Заполните таблицу вымышленными правдоподобными данными 1–5 строк. Заполните столбец *Скидка* по следующему правилу: покупатель магазина получает скидку 3%, если у него есть дисконтная карта или если общая стоимость его покупки превышает 5000 рублей. Определите, сколько заплатили покупатели за свои покупки.

Или другой пример. Вы директор фирмы. Вам необходимо отобрать кандидатов на объявленную вакансию. Требования к соискателям следующие: обязательное знание английского языка; знание или французского или немецкого языка; опыт работы выше 3 лет; возраст от 28 до 47 лет; специальность: мировая экономика, бухгалтер. Составьте в MS Excel таблицу, состоящую из необходимых для решения задачи столбцов. Заполните таблицу вымышленными правдоподобными данными 1–5 строк. С помощью логических функций определите принять или не принять кандидата на вакантную должность. Предусмотреть различные варианты построения выражения.

Пример 4. Семинарское занятие по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Тема: информационные технологии в профессиональной деятельности.

Цель: обсуждение вопросов, вынесенных на конференцию, получение практических навыков.

Тип занятия: конференция.

Методика проведения занятия: студент выбирает одну из представленных тем либо предлагает свою, делает доклад и презентацию по выбранной теме. Представляет ее на конференции и отвечает на вопросы аудитории.

Данный тип занятия способствует раскрепощению студентов перед большой аудиторией, формированию самостоятельности в подборе материала.

Пример 5. Практическое занятие по дисциплине «Информационные системы».

Тема: разработка организационных документов с использованием электронных таблиц.

Цель: разработать простейший организационный документ в MS Excel с использованием средств условного форматирования.

Тип занятия: дискуссия.

Методика проведения занятия: студентам формулируется задание. Например, средствами условного форматирования выделите зеленым шрифтом наименование товаров, у которых объемы партии больше максимального из объемов всех товаров. Далее задачи решаются путем обсуждения всей группой.

Такие типы занятий способствуют развитию логического и аналитического мышления, учат студентов рассуждать и принимать решения.

Пример 6. Практическое занятие по дисциплине «Информационные системы».

Тема: Использование электронных таблиц в качестве источников данных для заполнения шаблонов текстовых документов

Цель: Формирование умений и навыков решения комплексных задач по подготовке на ЭВМ типовых документов с использованием технологии слияния данных.

Тип занятия: моделирование реальной ситуации.

Методика проведения занятия: студентам формулируется общая задача: создать бланк в MS Word для рассылки извещений (например, уведомлений о погашении задолженности по кредиту); подготовить источник данных в MS Excel с перечнем лиц, которым необходимо будет разослать данные извещения; произвести слияние подготовленных

документов и разослать извещения по электронной почте. Студенты после выполнения описанной задачи должны смоделировать реальную ситуацию связанную с профессиональной деятельностью и реализовать ее с помощью сервиса «Слияние» в MS Word.

Пример 7. Практическое занятие по дисциплине «Информационные системы».

Тема: Экономические расчеты в MS Excel. Финансовые функции MS Excel.

Цель: решить задачи с помощью финансовых функций для расчетов по кредитам (ПС, БС, ПЛТ, ПРПЛТ, ОСПЛТ, КПЕР).

Тип занятия: деловая игра.

Методика проведения занятия: студентам формулируется общая задача, например, рассчитать 5-годовичную ипотечную ссуду для покупки дачи за 100 000 000 с годовой ставкой 5% и начальным взносом 20%, расчеты произвести для ежемесячных и ежегодных выплат. После расчета данных и разбора основной задачи, студенты в парах моделируют ситуацию, когда один из них пришел брать ссуду и т. п. (задает входные данные), а другой его выдает (задача решается с помощью финансовых функций перечисленных выше).

Проведение занятий, моделирующих реальную ситуацию, способствуют формированию у студентов представления о их будущей профессиональной деятельности.

Разработанные методики преподавания дисциплин информационного цикла формируют важные компетенции бакалавров экономики, среди них:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
- способность собирать и анализировать исходные данные, необходимые для расчёта экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов;
- способность на основе типовых методик рассчитывать экономические и социально-экономические показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов;
- способность выполнять расчёты, необходимые для составления экономических разделов планов. Обосновывать их и представлять результаты работы в соответствии с принятыми в организации стандартами.

Дисциплины информационного цикла учат бакалавров осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач, формируют способность будущих специалистов применять инструментальные и программные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, анализировать результаты расчётов, осуществлять и обосновывать полученные выводы.

Список литературы

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания информатики [Текст]: учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2009. – 156 с.
2. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст]: учебник / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М.: Академия, 2013. – 210 с.
3. Ефимова И.Ю. Методика и технологии преподавания информатики в учебных заведениях профессионального образования / И.Ю. Ефимова, Т.Н. Варфоломеева. – М.: Флинта, 2019. – 41 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ibooks.ru/bookshelf/352139/reading>

4. Зубов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении информатики [Текст]: учеб. пособие / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2009. – 123 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 50 с.
6. Мандрыкин А.В. Информационные технологии в экономике [Текст]: учеб. пособие / А.В. Мандрыкин, А.В. Непышневский. – Воронеж: ВГТУ. – 2008. – 105 с.
7. Михеева Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности / Е.В. Михеева – М.: Академия, 2016. – 162 с.
8. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2007. – 180 с.
9. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2007. – №4. – С. 16–19.
10. Чистякова С.Н. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность профессиональной карьеры учащегося [Текст] / С.Н. Чистякова // Учащаяся молодежь и рынок. – М., 2002. – С. 12–14.
11. Элективные курсы в профильном обучении / Министерство образования РФ – Национальный фонд подготовки кадров. – М., 2006. – 85 с.

Глава III. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

*Панцева Елена Юрьевна
Кислякова Ольга Петровна
Снежкина Лилия Павловна
Хазова Алёна Александровна*

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В нашей практике подготовка военного лётчика начинается с построения моделей высших уровней профессиональной деятельности, моделей качества выпускника вуза – гибких, меняющихся вместе с изменением требований заказчика, которые можно использовать в качестве целей – эталонов для оценки качества образования. Такими эталонными моделями специалиста являются квалификационные характеристики и профиограммы. Мы применили профиографический подход к управлению качеством подготовки специалистов. Мы считаем его более эффективным, чем метод, опирающийся на квалификационные характеристики, не охватывающие всецело требования к современному специалисту.

Профиограмма должна:

- иметь направленность на решение практического использования учебной информации для обеспечения «естественного» вхождения выпускника вуза в профессию;
- описывать необходимые профессионально важные психологические качества, а также психологические свойства обучающегося.

Таким образом, в профиограмме специалист характеризуется во всех аспектах, определяющих его качества. На основе профиограммы можно организовать и направлять процесс обучения на получение заранее заданного конечного результата – специалиста, отвечающего требованиям потребителя.

Акцент в управлении качеством образования должен быть перенесен с этапа реализации образовательного процесса на этап его проектирования. Первостепенной задачей в проектировании, а следовательно, и в управлении, является постановка целей обучения [1, с. 101–102]. Как уже отмечалось, цель – знания, умения, и навыки не в полной мере соответствуют современным требованиям к специалисту с высшим образованием.

Профиограмма может служить «целезадатчиком» проектирования образовательной технологии обучения в вузе, она является эталоном для выбора стратегических целей изучения различных дисциплин, что позволяет сделать подготовку специалистов системной и реализовать личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы к проектированию технологий обучения на более высоком уровне.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта для профиографического проектирования образовательной технологии определяются обязательные функциональные задачи подготовки выпускника вуза. Перед постановкой задач обучаемый должен

иметь полное представление о своей профессии, своей будущей деятельности, укрепиться в уверенности правильного выбора. Исследования показывают, что курсанты – первокурсники в условиях непривычной после школы системы обучения в военном вузе плохо адаптируются, чувствуют неуверенность и даже беспомощность. Особенно в это время учебная деятельность требует определенной упорядоченности и рационального управления. Здесь в основе управления особое значение имеет принцип сотрудничества, следуя которому направляются усилия на организацию непривычной для первокурсника коллективной самоподготовки, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, повышая его решительность, активность, настойчивость, самостоятельность, уверенность в себе, то есть те качества, которые должны в военном вузе укрепляться и воспитываться.

Поэтому одной из главных целей на данном этапе является оказание помощи в быстрой адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе. Особая роль здесь отводится мотивации, так как целостность педагогического процесса заключается в непрерывном управлении мотивационными образованиями курсанта с помощью профессиограммы. Мотивационная сфера личности является важнейшей частью психограммы, ядром, включающим систему мотивов в определенном построении. Мотивация определяет нужную ориентацию, определяет общую перспективу поведения. Профессиограмма поможет преподавателю направить курсанта на осознание цели обучения и путей достижения этих целей, ориентируясь на свои индивидуальные возможности. Постановка и реализация самим человеком цели означает его внутреннее саморазвитие.

Проектирование педагогической технологии требует от преподавателя глубоких знаний содержания и условий деятельности будущего специалиста; правильного представления о требованиях профессии к личностным качествам обучаемого, умения оценивать индивидуальные особенности обучаемых, учитывая возможные направления их дальнейшего развития, сопоставлять их с требованиями дальнейших видов профессиональной деятельности. Осознав все это, преподаватель определяет, как достичь цели, как и какую, спроектировать технологию обучения.

Алгоритм проектирования образовательных технологий заданного уровня нами разработан. Для гарантированного обеспечения качества проектируемого учебного процесса может быть предложена следующая последовательность действий:

- осуществляется четкая диагностическая постановка целей;
- в соответствии с целями подбирается содержание. Вычисляется планируемый объем учебной информации, исходя из структурно-логической схемы взаимосвязи и взаимообеспечения учебных дисциплин. Определяются из профессиограммы профессионально важные психологические действия (навыки, умения) и совокупность связанных с ними психических процессов и свойств, их классификация по степени важности для будущей профессиональной деятельности; выделяются базовые и профессиональные компетенции;
- выбираются средства педагогической коммуникации для достижения цели и реализации содержания, способствующих трансформации учебной деятельности в учебно-профессиональную, разрабатываются методики измерения профессионально важных качеств, рефлексивных умений;

- проводится систематическая, непрерывная оценка результатов (текущих, рубежных, итоговых);
- осуществляется сравнение достигнутых параметров качества с планируемыми;
- проводится заключительная оценка результатов, анализ и принятие управляющих решений.

Перечисленные действия можно рассмотреть как ряд последовательных взаимосвязанных блоков, наполненных содержанием.

В процессе проектирования необходимо учитывать, что учебная деятельность академического типа оторвана от профессиональной деятельности. Как обеспечить благоприятный конечный результат? Это может быть достигнуто в результате трансформации мотивации учебной деятельности в мотивацию профессиональной деятельности, обогащая первую – профессиональным, а вторую – новым информационным содержанием, обеспечивая тем самым позитивную мотивацию учебной деятельности в целом.

Процесс трансформации одного вида деятельности в другой проектируется как процесс непрерывного саморазвития обучаемого с усложнением структуры его мотивационной сферы. Обучаемый с самого начала является деятельной личностью [1, с. 56–57].

Причем деятельность его максимально активизируется от уровня восприятия до уровня социальной активности. В деятельности обучаемого все более присутствуют элементы профессиональной деятельности. Усвоенные в учебной деятельности знания, умения, навыки превращаются из предмета в средства труда, обеспечивают формирование не только познавательной, но и профессиональной мотивации. Личностный смысл процесса учения обеспечивается усвоением знаний обучаемыми в контексте будущей профессиональной деятельности. Так, в ходе учебно-профессиональной деятельности курсанты на младших курсах, принимая участие в военно-научной работе по различным направлениям, остаются в позиции обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к полученным результатам – в позиции военного летчика. В дальнейшем, на старших курсах, обучаясь на авиационных тренажерах, занимаясь наземной заблаговременной и предполетной подготовкой, парашютной подготовкой, совершая учебные полеты, проходя войсковую стажировку, курсанты выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний, овладения умениями, навыками, а фактически реальную военно-профессиональную деятельность, в которой ранее полученные знания выступают ориентировочной основой.

Характер деятельности, целенаправленное формирование целостной личности специалиста определяется постановкой педагогических частных целей. Они ставятся при изучении отдельных тем, на каждом занятии, исходя из принципа воспитывающего и развивающего обучения, в каждую тему занятий должны входить органически связанные с ней задачи воспитания и развития каждого обучаемого. При формулировании частных целей целесообразно исходить из требований профессии к подготовке специалиста, поэтому при планировании каждого занятия преподаватель, четко их формулирует с указанием количественных и качественных критериев, чтобы обеспечить возможность эффективной проверки хода процесса обучения и достижения поставленных целей.

Определив цели, содержание обучения и формы организации деятельности обучающихся, можно перейти к выбору адекватных методов обучения, понимаемых как способы их включения в совместную с преподавателем деятельность по достижению главной цели. Выбор методов определяется конкретными условиями обучения, особенностями контингента обучающихся. То же относится и к средствам обучения.

Наряду с формированием позитивной мотивации и созданием комплекса благоприятных условий для реализации поставленных целей формирование личностных качеств становится неотъемлемым компонентом технологии обучения и делает ее качественной. Поэтому при профессиональном проектировании технологии обучения необходима разработка системы не только диагностических параметров учебного процесса, но и параметров, составляющих личностный потенциал обучаемого с учетом качеств личности, предъявляемых к нему будущей профессией. Труд летчика – это сложное сочетание интеллектуальной и физической работы, требующей как знаний, так и интуиции, как волевых, так и спонтанных решений. Труд летчика построен на образном представлении о движении вертолёта в пространстве, на работе, связанной с духовным состоянием человека в условиях автономности, вне Земли, где особо четко проявляется индивидуальность личности летчика. Сферы формирования личности и профессиональной подготовки обучаемого, как и сферы его последующей деятельности определены в профессиональной программе. Следовательно, по профессиональной программе преподаватель определяет те профессионально важные качества, которые он может сформировать у курсантов в процессе обучения своей дисциплине. Подготовка специалиста осуществляется в ходе изучения множества дисциплин, и каждая из них должна формировать те или иные профессионально важные качества. Здесь нужно учесть важное условие – формирование и развитие личности должно проходить непрерывно, начиная с изучения фундаментальных дисциплин и заканчивая специальными, такая задача посильна только при командном подходе со стороны всего преподавательского состава. Он должен представлять собой группу специалистов-профессионалов, заинтересованных в достижении заданного результата, а эффект его деятельности основан на высокой мотивации каждого.

Компетентность как интегральная характеристика включает в себя комплексы профессиональных, социально-личностных и универсальных (надпрофессиональных) способностей человека, позволяющих ему успешно решать актуальные и перспективные профессиональные задачи. Отметим, что профессия летчика, может быть, более других, так называемых опасных профессий, требует от него и для него профессионализма во всех его проявлениях. Но хорошо обученный летчик – это выпускник, который не просто получил необходимые знания, умения, навыки, но и умел бы их применить в особом случае полета, в критической, нерасчетной ситуации, в бою, исчерпывая возможности своего летательного аппарата. Профессиональная компетентность должна быть важной составляющей компетентности будущего военного лётчика.

Компетентность по своей природе многоаспектна следовательно, она не может формироваться при изучении традиционных предметов, но должна систематически интегрироваться в целостный процесс обучения, предполагающий системные изменения в подготовке специалиста:

- введение социальных и базовых профессиональных компетенций;
- изменение деятельности преподавателя от трансляции знаний и способностей деятельности к проектированию индивидуальных траекторий развития обучающегося;
- применение методов обучения, содействующих выявлению и формированию компетенции обучающихся в зависимости от личных склонностей;
- применение принципиально иных (альтернативных) оценочных процедур, которые должны быть чувствительны к особенностям приобретаемого опыта (набору компетенций), который у каждого обучающегося будет своим;
- учет индивидуальных способностей и интересов обучающихся и непрерывный мониторинг динамики их развития на основе оценки и самооценки.

Проектирование образовательного процесса включает в себя отбор содержания учебного материала на основе компетентного подхода в соответствии с требованиями, заложенными в профессиограмму. На основе профессиограммы можно провести анализ вклада дисциплины в подготовку специалиста и разработать методику определения уровня реализации требований профессиограммы подготовки специалиста в учебном процессе.

Итак, профессиограмма как целезадатчик проектирования подготовки специалиста может являться средством определения совокупности знаний, умений и навыков, являющихся компетенциями в его подготовке. Профессиограмма представляет собой обобщенную целостную систему. Она позволяет обучаемому наметить ориентиры к достижению поставленной цели. Преподавателю – позволяет определить признаки профессиональной культуры, которые необходимо сформировать у обучаемых, построить модель подготовки для своей дисциплины, задать показатели качества, цели изучения дисциплины, ожидаемые результаты, которые нужно оценить на выходе.

Рассмотрим решение учебно-воспитательных проблем и пути их решения в ходе обучения естественнонаучным дисциплинам.

Главная цель обучения естественнонаучным дисциплинам – создать необходимые предпосылки для продолжения образования курсантов. Кроме осуществления основной функции как средства воспитания мировоззрения курсантов, изучение естественнонаучных дисциплин служит научно-методологической базой для обеспечения дальнейшего изучения дисциплин профессионального цикла.

Говоря о проблемах, которые должны решить преподаватели естественнонаучных дисциплин, следует отметить следующие:

- научить курсантов физическому мышлению (пониманию проблем, идей и принципов физики), которое имеет свои специфические отличия от математического мышления, от мышления в области гуманитарных наук и так далее: раскрыть курсантам значение физической, математической науки как основы естественнонаучного мировоззрения;
- подготовить курсантов к пониманию широкого круга явлений природы и привить умение решать практически важные задачи;
- показать мощь физических и математических методов познания, развитие которых приводит к величайшим открытиям, имеющим революционное значение для человечества;

- изложить курсы дисциплин на современном уровне понимания изучаемых вопросов;
- учитывать связанные с возрастом познавательные возможности курсантов.

Решение поставленных проблем в ходе обучения естественнонаучным дисциплинам основано на использовании различных средств.

Во-первых, в нём большое внимание обращено на взаимосвязь и взаимозависимость теории и практики, эксперимента и абстрактных моделей. Курсанты воспринимают физические и математические законы как обобщение опытных фактов, знакомятся с границами применимости этих законов: закон справедлив в тех случаях (границах), в которых справедливы, то есть экспериментально подтверждаются, вытекающие из него логические следствия. Противоречие экспериментальных фактов теории служит отправным пунктом для уточнения теории или создания новой абстрактной модели и новой теории. Так, курсанты, изучая физику, первоначально знакомятся с классической механикой Ньютона [3, с. 7–52]. Ее законы – обобщение опытных фактов движения и взаимодействия тел при невысоких скоростях. В дальнейшем они узнают, что экспериментально установленный факт постоянства скорости света в вакууме противоречит закону сложения скоростей механики Ньютона. Знания математики позволяют прийти до понимания того, что скорости, близкие или равные скорости света в вакууме, складываются по релятивистскому закону. Следствием этого является относительный, а не абсолютный характер одновременности событий, расстояния между точками в пространстве и промежутка времени между событиями. Оказывается далее, что законы движения при высоких скоростях меняют вид, что масса тела, которую при малых скоростях можно считать постоянной, зависит от скорости.

Изучая оптику, курсанты убеждаются, что явления отражения, преломления света, интерференции и дифракции хорошо объясняются на основе теоретического представления о волновой природе света. Все эти явления красиво описываются математическими уравнениями. Однако такое представление не дает возможности объяснить равновесное тепловое излучение и законы фотоэффекта. Обобщение этих экспериментальных фактов приводит к представлению о квантовой природе света [2].

Во-вторых, повышение научного уровня курсов физики и математики в высшем учебном заведении, по сравнению со школьным курсом, открывает новые возможности для решения проблемы формирования диалектико-материалистического мировоззрения курсантов. В процессе обучения они подготавливаются к усвоению таких основных положений диалектического материализма, как первичность материи и вторичность сознания. Существование материи независимо от нашего сознания, познаваемость мира как отражение его объективных закономерностей в нашем сознании, движение от незнания к знанию по пути от относительной истины к абсолютной, от менее полного знания к более полному [1, с. 17–31].

В курсах физики и математики всё больше внимания уделяется раскрытию «механизма» получения новых знаний. В курсе физики физические законы даются как обобщение опытных фактов, из законов логически выводятся следствия, которые экспериментально проверяются.

Существенно то, что значительное внимание уделено физическому эксперименту. Курсанты знакомятся не только с опытами, которые подтверждают

теорию, но и с важнейшими экспериментальными фактами, которые вступили в конфликт со старой теорией и послужили основанием для создания новой теории.

Концепция курсов физики и математики высшей школы состоит в том, что в ходе формирования знаний об окружающем мире не только совершенствуется теория, но и переосмысливаются научные категории, каждая из которых лишь частично отображает безграничное многообразие свойств материи.

В-третьих, повышение научного уровня курсов естественнонаучных дисциплин способствует совершенствованию профессиональной направленности обучения. При этом возрастают возможности углубления знаний по физике и математике без дополнительной учебной нагрузки на курсантов.

Серьёзное внимание уделяется усвоению курсантами некоторого числа примеров технических применений того или иного закона, правила, явлений.

На каждой ступени изучения физических и математических теорий ставятся всё более сложные задачи: объяснить физические, математические основы изучаемых явлений, законов, правил научиться схематически воспроизводить их, делать простейшие измерения, вычисления и расчеты, а также творчески применять знания в новых условиях для объяснения принципа действия незнакомых технических объектов или для получения средствами физики и математики заданных технических эффектов.

Творческие задачи с применением элементов научного исследования рекомендуем составлять по следующей схеме: факты – модели – следствия – эксперимент. В одном случае технический материал может быть взят в качестве исходного, а задача будет носить исследовательский характер и требовать ответа на вопрос «почему?». В другом случае технический материал может быть дан курсантам «в неявном виде», то есть формулируются определенные требования и курсантам нужно выяснить, какие явления физики, какой математический аппарат целесообразно использовать для решения технической задачи. Таким образом, используются различные методы обучения для того, чтобы понять материал, научиться его применять по заданному алгоритму или формуле, а также в новых ситуациях.

В-четвертых, повышение уровня обучения естественнонаучным дисциплинам связано в ряде случаев с усилением метода дедукции в изложении учебного материала.

В таких случаях курсанты познают не только функциональную зависимость физических и математических величин, но и причинную обусловленность этой связи на основе глубокого изучения теоретического материала. Например, изучается теоретический вывод закона Ома для металлического проводника на основе электронной теории проводимости металлов. В основу теории кладется опытный факт – хорошая электропроводность металлов. Имеющиеся знания о кристаллической структуре металлов позволяют построить абстрактную физическую модель металла – ионную решетку, заполненную электронным газом. Из такого представления логически вытекает следствие: в металлах должен быть электрический ток. Это следствие экспериментально подтверждается (впервые в опытах Манделъштама – Папалекси и Толмена – Стюарта). Измерение отношения величины заряда к

массе его носителя дает совпадение этой величины с величиной, известной для электрона. Следовательно, гипотеза подтверждается и становится теорией. Основываясь на этом представлении, можно теоретически вывести закон Ома. Он также подтверждается экспериментально. Анализ формулы закона Ома логически приводит к следствию, что при нагревании металла его удельное сопротивление должно возрастать. Эксперимент также подтверждает это следствие. Однако при попытке установить количественную зависимость возникает противоречие: теория предсказывает степенную зависимость удельного сопротивления от температуры, а эксперимент показывает линейную зависимость от температуры. Это противоречие служит отправной точкой для уточнения теории. Таким образом, курсанты понимают роль фундаментальных опытов в разработке теории, роль теории в выводе следствий, имеющих практическое значение, границы применимости теории и значение опытов, которые не укладываются в рамки этой теории [3, с. 450–452].

Использование одних и тех же математических моделей – формул даёт единообразное изложение колебательных и волновых процессов разной физической природы.

Во всех этих случаях курсанты убеждаются в огромной эвристической роли теории и значении обобщенного знания, которое дает возможность дедуцировать необходимые следствия, генерировать новые знания, подтверждаемые практикой, то есть объяснять явления, предвидеть их ход, управлять ими.

Придаём большое значение интеллектуальному развитию курсантов в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам.

В широком смысле интеллектуальное развитие означает развитие мышления, познавательных интересов и способностей [4, с. 36–38].

С целью развития таких особенностей мышления, как скорость, самостоятельность, гибкость, глубина, предлагается следующее.

1. Включать в проведение всех видов занятий:

– умственные операции: анализ, синтез, сравнение, абстракцию, обобщение и конкретизацию;

– формы мышления: понятия, суждения, умозаключения;

– предоставление большей инициативы курсантам.

2. Для развития быстроты, глубины и гибкости мышления применять:

– проблемный метод;

– метод экспериментального исследования;

– переход от простого к сложному.

3. В процессе обучения следует избегать излишней опеки, недооценки индивидуальных особенностей курсантов.

4. Для активизации всех процессов памяти в ходе обучения ставятся следующие задачи:

– требовать наличие конспекта лекций у курсантов, а также конспектирования материала при подготовке их к докладам, сообщениям;

– заботиться о доходчивом, образном, наглядном изложении материала, обращая внимание на его повторяемость на всех видах занятий;

– активизировать психическую деятельность курсантов во время проведения всех видов занятий, учитывая их настроения и чувства;

– постоянно устанавливать взаимосвязь изучаемого материала с предыдущим;

– сочетать различные способы, вызывающие курсанта к логическому осмыслению, умение делать сравнения, производить анализ;

– обеспечивать высокую степень самостоятельности курсантов в ходе составления физических задач, осуществления демонстраций физических явлений, процессов, работы авиационных приборов;

– обеспечивать самостоятельное выполнение эксперимента с элементами научного исследования;

– в ходе проведения всех видов занятий и в часы самостоятельной подготовки постоянно заботиться о привитии курсантам любви к профессии летчика, повышении их профессиональных интересов и поощрении стремления стать высококвалифицированным военным летчиком.

В заключение – о формировании навыков самостоятельности. Рассматриваем это с позиций требований будущей профессии и работаем по следующим направлениям:

– обучение целеполаганию, планированию и распределению времени работы как на один день, так и на более продолжительные сроки, бережному отношению к своему рабочему времени, корректированию своих планов;

– самостоятельный поиск знаний курсантами по заданию преподавателя;

– побуждение курсантов к самостоятельной творческой деятельности в рамках работы в кружках Военно-научного общества;

– стимулирование стремления курсантов к плодотворной самостоятельной работе через организацию соревнования, выставки работ, создание ситуации успеха для активно работающих курсантов и др.

– гибкое сочетание самостоятельной работы курсантов с другими формами и методами обучения.

Для полноценного интеллектуального развития курсант должен совершить в своем сознании двойной переход – от информации к мысли, а от нее к действию и поступку, чтобы информация стала осмысленным знанием.

Таким образом, мера интеллектуального развития курсанта определяется мерой управления со стороны преподавателя.

Список литературы

1. Галуза Г.М. Инновационные ресурсы в педагогическом процессе / Г.М. Галуза, Н.П. Леплетенко, В.Г. Яценко. – Минск: Красико Принт, 2013. – 128 с.

2. Кислякова О.П. Элементы квантовой физики: электрон учеб. пособ. – Сызрань: Фил. ВУНЦ ВВС «ВВА», 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : \\sireg-kegyeA\ЭЛЕКТРОНУЧЕБ.ПОСОБИЯ\ВУНЦ\ВВС\ВВА\12\Электронное

Пособие\Элементы квантовой физики

3. Трофимова Т.И. Курс физики: учеб. пособ. для студ. учреждений высшего образования. – М.: Академия, 2016 – 560 с.

4. Федотова Т.В. Проектирование программы профессионального самообразования преподавателя // Методист. – 2016. – №9.

Соколова Галина Александровна

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РИТОРИЧЕСКОМУ ИСКУССТВУ НА ЗАНЯТИЯХ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Устная коммуникация является на сегодняшний день одной из ключевых компетенций для успешного функционирования в социуме. Систематическая работа над речью важна как для будущих дикторов, так и для будущих педагогов. Мастерство выразительного слова необходимо в различных коммуникативных ситуациях: на театральной сцене, на радио и телевидении, на занятиях в школе и университете и многих других.

С каждым годом возрастает число таких дисциплин, как: риторика, речевое воздействие, искусство речи, техника речи, техника устной коммуникации, эстетическая коммуникация и др., направленных большей частью на постановку речи, работу над правильным произношением, дикцией, овладение основными техниками устной речи.

В современном коммуникативно-речевом мире искусство речи, риторика вновь становятся востребованными. Занятия по риторике в гуманитарном вузе включают помимо теоретических основ и положений традиционной риторики, практические занятия по технике речи для успешного овладения хорошей дикцией и основами дыхания, эффективному речевому взаимодействию.

Обучение риторики представляет собой сложный процесс, требующий комплексного подхода. Постановка красивой и правильной речи достигается трудоемкой и добросовестной работой над дикцией и выработкой корректного произношения.

Общеизвестно, что владение четкой дикцией обеспечивает успешный процесс коммуникации в разных сферах человеческой деятельности, приводит к общению без переспросов и недопониманий. Внятная и разборчивая речь – это вежливость любого говорящего по отношению к слушающему [2, с. 4].

Как известно, риторика возникла еще в античные времена и является одной из древнейших наук в истории человечества. Риторика – теория ораторского искусства, теория красноречия. Она объединяет в себе признаки науки, поскольку в ней есть точно сформулированные теоретические правила и практические рекомендации о том, как нужно организовывать речевое общение, создавать мысль, выражать ее в словах. Однако в риторике сосредоточены начала подлинного искусства, потому что никакие правила не могут гарантировать успешный результат выступления для каждого вновь начинающего оратора [1, с. 7].

Ораторское искусство развивает умения, совершенствует способности и таланты, которые есть в каждом человеке. Занятия по риторике помогают овладеть речевым мастерством [3, с. 6].

Под риторикой также можно понимать науку о речевых коммуникациях всего общества. Овладение риторикой дает ключ к знаниям, как вести бытовую беседу, как выступать на собрании, как корректно победить в споре, как правильно писать документы и письма.

Риторика – это также учение о воспитании личности через речь. Только с помощью слова возможны обучение, передача знаний,

педагогическое общение. Слово выступает инструментом воспитания и образования человека [3, с. 7].

По мнению зарубежных исследователей, риторика может трактоваться как «техника» коммуникации с социопсихологической основой, как прикладная область исследований процесса понимания между людьми, как теория аргументации, как общественно-политический инструмент демократии, как инструмент анализа основных форм коммуникации [6, с. 12].

Риторика включает в себя два основных раздела: общую риторику и частную риторику. Общая риторика изучает принципы и приемы создания замысла и его воплощения в завершенном высказывании. Строение общей риторики отражает ход создания ритором высказывания от замысла к завершенному тексту. Частная риторика занимается особенностями построения словесных произведений в различных видах [4, с. 9].

Говоря про риторику как об учебном предмете, стоит указать на то, что она состоит из четырех частей: истории, теории, практики и техники.

Как наука риторика содержит пять разделов:

1) нахождение материала для последующего выступления;

2) расположение материала в наилучшем для конкретной речи порядке, соблюдение логичности и последовательности в изложении тезисов;

3) выражение, под которым понималось учение о трех ораторских стилях (высоком, среднем и низком) и о трех средствах возвышенного стиля – это отбор слов, сочетание слов и стилистических фигур (украшений), поскольку риторы (учителя практического красноречия в ораторской школе) учили «высокому» стилю;

4) запоминание, под которым понималось стремление заучить текст выступления наизусть, запомнить как можно лучше все тщательно продуманные места речи, которые были заготовлены в предыдущем разделе: подобраны слова, тщательно обдумана сочетаемость этих слов друг с другом и со стилистическими фигурами, которые оратор решил использовать в выступлении;

5) произнесение речи, как правило, в условиях судебного заседания или перед толпой на площади, перед входом в государственное учреждение [1, с. 8].

Последний раздел требует дополнительной тренировки от обучающихся, которые должны обладать хорошей дикцией, правильным произношением и «полетным» голосом.

Говоря про стиль речи, стоит заметить, что он определяется тремя компонентами:

1) выбор слов (слова должны быть богатыми, ясными, точными, простыми);

2) оптимальное и привлекательное расположение слов в фигурах речи;

3) произношение (деление речи на такты, паузация, интонирование речи, темп, соответствующий восприятию речи, логические ударения, ясная и четкая артикуляция, тембр голоса, оптимальная громкость, заманивающая к слушанию речи; вся речь «поставлена» на дыхание).

К этому можно добавить язык тела, поскольку с правильной позы тела начинается оратор. Необходимо чувствовать, что человек говорит всем телом, поэтому имеет значение все: как оратор стоит, как он жестикулирует руками, есть ли у него «контакт глаз» с аудиторией и др. [3, с. 126].

Овладение риторикой или практикой красноречия построено на знаниях, умениях, навыках, на длительной практике выступлений в

различных аудиториях. На сегодняшний день этот предмет широко изучается за рубежом. Так, в Европе и в Америке самые современные направления ораторского искусства восходят к классической риторике, претендуя не без основания на роль общей методологии гуманитарных знаний. Одновременно за рубежом возрастает роль ораторской практики, под которой можно понимать практическую и каждодневную речь в учебном заведении, на собрании и даже на улице.

Любой выпускник среднего учебного заведения в развитых странах зарубежья получает определенную риторическую практику, основанную на знании теории. Это может быть краткий курс речевого мастерства, в котором обучающиеся только знакомятся с общими закономерностями подготовки к публичному выступлению, только начинают освоение основ делового общения. Также это может быть и длительное обучение в специальных школах по подготовке профессионально ориентированных ораторов и риторов [1, с. 10].

Стоит заметить, что общая практика освоения и владения профессиональным ораторским мастерством постепенно становится во всем мире неотъемлемым элементом подготовки специалистов практически любого производственного профиля. В первую очередь к ним относятся различные социальные профессии: дипломатия, юриспруденция, педагогика, медицина, торговля, психология, все служащие социологических служб, работники муниципальных организаций, библиотек, секретариатов и др. При подготовке этих специалистов курс риторики является обязательным [1, с. 11].

Говоря про личность ратора, стоит отметить, что этот человек должен обладать рядом лингвистических характеристик и навыков. Некоторые из них перечислены ниже, например:

1) ритор старается говорить спокойно и умеренно, достаточно громко и отчетливо, владея собой и аудиторией;

2) произнося речь, ритор всегда помнит, что обращается к людям, а не к бумаге, на которой написан текст его выступления;

3) телодвижения ратора естественны и не отвлекают внимания слушателей. Его мимика и жесты сдержаны и оправданы – он пользуется ими только в случае необходимости;

4) свое отношение к предмету речи и эмоциональную оценку ритор выражает голосом;

5) умелое использование просодических средств (паузирование и ритмизация), а также грамотное деление речи на такты. С помощью пауз ритор выделяет наиболее значимые слова и формулировки;

6) ритор стремится интонировать свою речь и делает это естественно и умеренно;

7) ритор употребляет только литературные слова и выражения, старается избегать лишних иностранных заимствований, стремится к богатству слов и выражений;

8) ритор произносит речь не словами, а фразами. Его фразы связаны, и каждая из них завершается четко и ясно;

9) ритор говорит для людей, а не для самовыражения, поэтому контролирует реакцию аудитории, фиксирует заинтересованных и безразличных слушателей, дружелюбных и враждебных, старается все видеть и адекватно на это реагировать и др [3, с. 8–10].

Концентрируясь на самой речи, стоит упомянуть некоторые ее особенности, например:

1. Риторическая речь должна быть подготовлена. Оратор обнаруживает внутреннюю готовность к речи. Иногда такая готовность достигается знанием предмета, о котором можно говорить импровизированно, без подготовки, иногда предмет речи требует длительного обдумывания и письменной подготовки. Сама готовность происходит из внутреннего знания содержания будущей речи.

2. Текст ораторского выступления может быть написан. Письменная форма текста свидетельствует о подготовке и уважении оратора к своей аудитории.

3. Хороший оратор должен владеть всеми видами слова: устной импровизированной речью, письменной речью, которую способен осмысленно и увлекательно озвучить.

4. Письменный текст позволяет оратору сформировать литературный стиль речи, который затем проявляется и крепнет в устной речи. Письменный текст подчеркивает официальность обстановки, серьезность отношения создателя к своему тексту, показывает готовность к речи. При этом чтение текста должно быть осмыслено, ориентировано на слушателей, оратор должен чувствовать контакт с аудиторией. Например, традиционными ошибками при прочтении доклада являются отсутствие «контакта глаз», отсутствие пауз в речи, убыстрение темпа, невнятное произношение [3, 48–49].

Общеизвестно, что для успешного выступления необходимо обладать не только корректной дикцией, но и уметь работать с литературой при подготовке речи. Чтение является одной из важных ступеней развития коммуникативных способностей выступающих, переходным звеном от репродуктивного вида речевой деятельности к продуктивному.

Предполагается, что зрелый чтец владеет следующими видами чтения и свободно переходит от одного вида к другому:

1. Изучающее чтение, при котором достигается 100% понимание информации при скорости не менее чем 60 слов в минуту. Сам термин показывает, что чтец желает изучить текст, ничего в нем не пропуская.

2. Ознакомительное чтение, при котором достигается до 70–75% понимания информации при скорости в 120–150 слов в минуту. Термин поясняет, что цель чтения – знакомство с информацией, при которой второстепенные детали могут быть отброшены как незначительные.

3. Просмотровое чтение, при котором достигается до 25–30%, а иногда и до 15% понимания информации при скорости чтения до 300–500 слов в минуту [1, с. 23].

Перечисленные виды чтения могут следовать друг за другом в любом порядке при чтении одной и той же статьи или книги в зависимости от интереса читателя, поставленной цели.

4. Поиское чтение, при котором осуществляется поиск необходимой информации в тексте или заинтересовавшего читателя места в тексте (при просмотрном или ознакомительном чтении).

Все эти виды чтения объединяются тем, что читатель читает текст не только про себя, но и для себя, о прочитанном он может никому не рассказывать [1, с. 24].

5. Реферативное чтение представляет собой наиболее творчески оформленный вид, когда читатель читает для того, чтобы рассказать о прочитанном другим людям. Здесь не может быть показателя скорости и

процента понимания информации, поскольку перед чтецом стоит цель – выбрать из статьи или книги главное, суммировать основное, чтобы сообщить об этом слушателям в логичном изложении по специально подготовленному плану.

Так, системная тренировка умения чтения помогает чтецу постепенно становиться оратором [1, с. 24]. Для овладения этим навыком необходимо правильно подобрать текстовую информацию.

Следует сказать, что ораторское выступление может быть двух типов: импровизированным, т. е. без подготовки, но опирающимся на известные факты, который говорящий должен быстро извлекать из своей памяти; подготовленным, т. е. продуманным заранее, возможно, написанным, чтобы представить себя и свою речь готовыми к действию. Промежуточным этапом между ними может быть приготовленный план текста по ключевым словам или тезисам речи. Таким образом, возможны приготовленные полный текст или только тезисы, или только план, или только ключевые слова [3, с. 15–16].

Однако, даже если текст речи готов, иногда возникают сомнения, сможет ли начинающий ритор его произнести перед аудиторией. Для этого необходимы тренировка и репетиция, внутреннее продумывание, сосредоточение, проговаривание речи как про себя, так и вслух. Речь ритора должна быть ясной и выразительной, хорошо звучащей, поэтому последний этап тренировки, а именно – проговаривание речи вслух, просто необходим. Такую репетицию будущей речи можно представить как произнесение речи воображаемой аудитории [3, с. 19].

В американских учебниках по риторике часто советуется проверить речь или идеи на ком-либо из знакомых. Дейл Карнеги или Поль Сопер приводят примеры, как их подопечные где-нибудь в ресторане пробовали свое красноречие на друзьях или родственниках. Известный русский адвокат Плевако советовал проговорить речь перед «кухонными присяжными» [3, с. 19].

Важно вновь упомянуть тот факт, что при произнесении речи необходим «контакт глаз» со слушателями. Ритору необходимо фиксировать на одну-две секунды на каждом слушателе, никого не обходя своим вниманием. Язык тела ритора должен быть подчинен смыслу речи. Ничто так не ценится, как естественность, но естественность является результатом долгой работы над собой и техникой владения своим телом [3, с. 20].

Интересно, что каждый жанр ораторской речи имеет определенные модели-образцы, которые извлекаются из практики ораторского красноречия. Однако эти модели могут лишь показать примеры и возможные способы создания содержания, композиции и стиля речи.

Образцы речи могут быть трех видов:

- 1) хрестоматийные, взятые из художественной литературы;
- 2) оригинальные, созданные на практических занятиях самими обучающимися-риторами и затем использующиеся на занятиях как модели для ориентации и подражания, но не копирования;
- 3) учебные или условные, написанные самим преподавателем как условные модели [3, с. 22].

Выбирая любую модель-образец для своего образа, оратор должен обладать красивой речью, характеризующейся корректным произношением и «полетным» голосом, «поставленным» на дыхание. В риторической

учебе необходимо уделять время технике речи и постановке правильного дыхания. Техника речи также позволяет расширить риторическую эрудицию за счет знакомства с классическими ораторскими текстами и правилами речи.

На занятиях по риторике упражнения по технике речи призваны быть своеобразной речевой гимнастикой. Как занятия спортом или искусством требуют регулярной тренировки, так и подготовка речи нуждается в постоянных упражнениях. Им возможно посвящать 10–15 минут на каждом практическом занятии по риторике. Цель таких занятий – постановка дыхания, развитие артикуляции, интонационной выразительности. Техника речи является своеобразной речевой гимнастикой, которая становится важной частью на занятиях по риторическому искусству [3, с. 185].

По мнению зарубежных специалистов, хорошее управление дыханием, четкое произношение и эффективное речевое мышление – фундамент свободной речи. Постоянная тренировка памяти также представляет огромную ценность для каждого оратора [5, с. 5].

Техника речи включает работу как над отдельными звуками, так и над слогами, а затем словами. При этом звуковой материал необходимо проговаривать четко и ясно, при необходимости выполнять упражнения несколько раз. При постановке правильной дикции большую роль играют скороговорки.

Особого внимания должны заслуживать упражнения на постановку дыхания. Как говорит индийская пословица: «Дыхание правит всем». Мы дышим от рождения до смерти. И это стоит того, чтобы делать правильно. Для поддержания жизни достаточно просто вдыхать и выдыхать воздух, осуществляя так называемое биологическое дыхание. Однако респираторная система человека выполняет не только первичную биологическую функцию, но и вторичную функцию – фонацию, когда вдохнутый воздух используется как энергия для производства речи [5, с. 5].

При работе над фонацией основной задачей обучающихся является не хватать воздух, а набирать его в легкие, и по возможности через нос: тогда воздух нагревается и фильтруется. При дыхании только через рот быстро пересыхает гортань – в результате появляются осипший голос и воспаления дыхательных путей. Многие люди при вдохе размещают под своими ключицами лишь немного воздуха, хотя необходимо отдавать предпочтение «глубокому дыханию», сочетающему диафрагменное и брюшное дыхание. При поверхностном дыхании могут появиться отрицательные последствия в форме спазм, особенно при поднятом положении плеч. Если дышать «правильно», то брюшная стенка округляется, а бока растягиваются [5, с. 5].

Во время проведения упражнений по технике речи стоит использовать глубокое дыхание, по возможности дышать свежим воздухом, осуществляя приблизительно 20 вдохов. При выдохе необходимо оставлять внутри воздух в спокойном, тихом состоянии. Как отмечают зарубежные исследователи, при выполнении данного упражнения полезно представление о вдыхании аромата цветов [5, с. 6].

Одной из основных задач при выполнении дыхательной гимнастики – научиться обходиться экономно с дыханием, достигая большего при меньших затратах воздуха, осуществляя при этом тренировку для поддержки дыхания и избегания «дикого воздуха». Одним из важных правил

речевой практики является вдыхание воздуха только тогда, когда по смыслу высказывания допускается пауза. Важно помнить, что овладение навыками правильного дыхания – предпосылка хорошей, богатой оттенками речи. Управление дыханием еще больше, чем другие проблемы речи, нуждается во внешнем контроле [5, с. 6].

Заключительный этап выступления очень важен. Однако он может таить в себе некоторые трудности. Наиболее распространенной помехой успешному произнесению речи является так называемая «актерская лихорадка», также известная как стартовая лихорадка. Это выражение впервые появилось у артистов, потому что подобная помеха начинается при выступлении в свете сценических осветительных установок. Причиной стартовой лихорадки в большинстве случаев является недостаток уверенности в себе. Это опасение связано с чувством оказаться несостоятельным и не получить признания большинства. Следствием подобной лихорадки является психический стресс и нервный срыв. Избежать такого явления можно, проведя репетицию пробной речи в ситуации реального случая, где слушателями будут выступать родственники или друзья ратора [5, с. 221].

Стартовая лихорадка выступает промежуточной стадией для любого начинающего оратора. Постепенно, но медленно она ослабевает по мере увеличения речевой практики выступающего. Однако небольшое напряжение перед произнесением речи может остаться, и оно необходимо для живой манеры речи [5, с. 223].

Работая над произнесением речи, важно учитывать просодические средства, участвующие в интонационном оформлении высказывания. Одним из таких средств является темп речи, который во многом связан со свойствами личности выступающего и с трудом поддается регулированию. Некоторые люди говорят быстрее, чем способны думать. Как отмечают зарубежные специалисты, многие начинающие ораторы, как правило, говорят слишком быстро [5, с. 223].

Стоит заметить, что во время восприятия устных текстов слушатели обрабатывают информацию как в форме внешних звуковых сигналов, так и в форме просодических и артикуляционных признаков, которые принято обозначать в рамках риторического искусства риторическими средствами или средствами оформления. Среди просодических средств стоит упомянуть такие, как мелодика, тембр, громкость (и ее вариации), скорость речи (и ее вариации), паузы, а также ударение и ритм [7, с. 190].

Следует помнить, что речь не произносится всегда с одной и той же скоростью. Оратор меняет темп, произнося важные мысли медленнее и более убедительно. Основной темп речи целесообразно подобрать под имеющийся повод и содержание речи. В случае торжественной речи темп будет медленнее и размереннее, чем в случае воинственной речи. При произнесении речи также необходимо учитывать и экстралингвистические факторы, в частности пространственные параметры. Следует помнить, что чем больше помещение, тем медленнее нужно говорить, чтобы речь «не замирала». Речь произносится плавно [5, с. 224].

Другим просодическим средством является громкость речи. Бесспорно, речь не должна быть шумовой атакой на уши слушателя. Однако, произнося речь, мы все же говорим так громко, что нас понимают даже слушателя, сидящие позади. Оратор изменяет громкость в зависимости от

значения высказывания, но ненамного. Следует помнить, что большая громкость достигается не напряжением голосовых связок, а применением следующих средств:

- 1) усилением потока воздуха при дыхании;
- 2) усилением резонанса («несущей способности», полетности голоса);
- 3) повышением четкости артикуляции,
- 4) замедлением темпа (подобно удлинению в процессе речи временного масштаба с помощью «лупы времени») [5, с. 225].

С помощью силы звука, делая его громче или тише, выделяется самое важное. Здесь может быть реализована возможность «повышения эмоционального напряжения в пиано».

Зафиксировано, что в большом помещении часто раздается обращение к оратору говорить громче. В течение короткого времени оратор выполняет это требование, однако в большинстве случаев он снова допускает ошибку, произнося речь слишком тихо [5, с. 226].

Говоря про средства выражения, используемые в риторике, стоит упомянуть несколько групп: вербальные средства, невербальные средства («язык тела») и паравербальные средства, к которым относят артикуляционные и просодические признаки речи говорящего [7, с. 152].

По мнению зарубежных авторов, естественное напряжение, в котором находится оратор при произнесении речи, должно передаваться слушателям непосредственно, с помощью языка телодвижений. Одним из таких невербальных средств является жестикация, которая может и должна сопутствовать ходу мыслей. Важно помнить, что жесты должны быть скупыми, только тогда они будут действенны. Замечено, что оживленной жестикацией чаще пользуются, чтобы подчеркнуть свои слова. С помощью движений пальцев выступающий в силах пояснить некоторые нюансы содержания своего высказывания. Однако оратору следует быть осмотрительнее с жестами и стараться, чтобы они не бросались в глаза, оратор не актер. Нервные и резкие движения могут вызвать ощущение неловкости [5, с. 229].

Следует избегать неловких жестов, приводящих к ошибке в процессе коммуникации. Например, класть левую руку в карман брюк, засовывать пальцы в прорези жилета для рук, частое пожимать плечами, покачивать ногой, кивать головой, поглаживать воображаемую бороду и др. [5, с. 230].

Одним из невербальных средств является мимика. Она столь же важна, как и движения рук. Задействуя мимику, в разговоре в особой степени участвуют глаза. Стоит вновь упомянуть, что для оратора крайне важно установить зрительный контакт с аудиторией. Тот, кто выступает с непроницаемым лицом или окидывает окружающих затуманенным взором, едва ли завоеует сердца слушателей. Оратор не должен равнодушно глядеть поверх людей или пристально смотреть в потолок. Любой слушатель должен почувствовать, что его увидели. Иногда оратор бросает взгляд на отдельного слушателя, если заметно его особое участие. Этот контакт глаз желательно укрепить. Беглого взгляда недостаточно. Оратору нужно не забыть ни одну группу слушателей, их медленно обвести взглядом, а потом направить взгляд на задние ряды [5, с. 232].

Замечено, что мимика может быть серьезной или веселой. По мнению зарубежных исследователей, независимо от эмоционального настроения говорящего его мимика всегда должна быть дружественной, он никогда не должен нарушать меру. Никому из слушателей не захочется видеть на

лице оратора маску застывшего смеха с рекламного таблоида. Все должно быть естественно, дружелюбно, любезно [5, с. 232].

Во время произнесения речи поведение в целом повышает ее выразительность и налаживает контакт со слушателями. Основной тон связан с соответствующей ситуацией, но сдержан. Слушатель хочет понять не только смысл слов, но и почувствовать человеческое общение. Если мы охотно слушаем выдающихся ораторов, даже когда они, возможно, не говорят ничего нового, то причина в том, что они обладают личным обаянием, благодаря дару речи и особенно увлекающей силы их глаз и выразительности жестов. Как полагал Хайнц Кюн, поведение оставляет более глубокое впечатление, чем слова [5, с. 233].

Подводя итог, стоит сказать, что для успешного риторического выступления в современном коммуникативном мире необходимо задействовать все группы средств: вербальные, невербальные и паравербальные. Лишь их разумное интегрирование способно гарантировать успех публичного выступления.

Следует заметить, что использование просодических и артикуляционных средств не ограничивается только областью риторической коммуникации. В фонетическом аспекте они являются признаками, а также звуковыми сигналами языковой коммуникации людей.

Риторические средства выполняют различные функции в повседневной коммуникации, например, распознавание эмоциональных реакций (гнев, радость, страх и др.), характеристик говорящего (возраст, пол, личные качества и др.).

Таким образом, риторические средства коммуникации выступают как мультипараметральное и полифункциональное явление.

Список литературы

1. Александров Д.Н. Риторика: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 624 с.
2. Алферова Л.Д. Речевой тренинг: дикция и произношение. – СПб.: Академия Театрального искусства, 2003. – 90 с.
3. Аннушкин В.И. Риторика. Экспресс-курс: учебное пособие. – 3-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
4. Волков А.А. Курс русской риторики. – М.: Изд-во храма св. мц.Татианы, 2001. – 480 с.
5. Леммерман Х. Учебник риторики. Тренировка речи с упражнениями.
6. Neuber B., Gedanken über den Gegenstand der Sprechwissenschaft (unter Mitarbeit von Angela Biege, Ines Bose, Eberhard Stock) in Krech E.-M. / Stock E.: Gegenstandsauffassung und aktuelle phonetische Forschungen der halleischen Sprechwissenschaft. – Frankfurt a.M., 2003. – 257 S.
7. Neuber B. Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter/Deutsch als Fremdsprache / Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 3. – Leipzig: inter DaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig, 2006. 190 S.

*Лысенко Вадим Васильевич
Костенко Елена Геннадьевна
Амбарцумян Наталья Александровна*

АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ 10–11 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

Основную сложность при обучении ударам как юных игроков, так и взрослых любителей игры в теннис представляет формирование умения управлять мячом опосредованно через ракетку, еще и имеющую длинную часть между ручкой и ободом [4; 6]. Дальнейшее обучение игрока связано именно с умением управлять мячом, одним из составляющих которого является формирование точности ударов [7; 12]. Для которого необходимо обладать ловкостью и глазомером.

С этой целью проанализированы литературные источники по исследуемой теме и определены эффективные средства и методы воспитания ловкости у детей 10–11 лет. Разработана и экспериментально доказана эффективность предлагаемой методики повышения ловкости у детей 10–11 лет средствами настольного тенниса.

Результаты проведенного исследования позволяют усовершенствовать методику проведения уроков физической культуры и тестирования координационных способностей, которые можно рекомендовать к применению в практической деятельности учителям физической культуры и педагогам дополнительного образования.

Совершенствование технического мастерства и специальной физической подготовленности – тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные составляющие многолетней системы подготовки спортсмена [10].

По мнению Н.Д. Харченко, «...рост спортивного результата обеспечивается преимущественно двумя факторами: повышением уровня специальной физической подготовленности спортсмена и его способностью так организовать свои движения, чтобы как можно полнее реализовать растущие моторные возможности» [13].

Из слов Г.П. Ивановой, «... спортивная техника – это постоянно изменяющийся, совершенствующийся элемент спортивного мастерства. Такое совершенствование может быть плодотворным и эффективным только в том случае, если оно предусматривает формирование биомеханически целесообразной структуры движений, соответствующей реальному уровню физической подготовленности спортсмена. В идеале текущая работа над техникой должна учитывать последующее повышение этого уровня и соответствующую планомерную последовательность совершенствования ее элементов» [8].

С ростом спортивного мастерства происходит постоянное усовершенствование биодинамической структуры, увеличение доли рабочих усилий, непосредственно способствующих решению двигательной задачи, и снижение доли тормозящих сил. Во внешней кинематической композиции спортивного действия это отражается в увеличении рабочей амплитуды и скорости движений, рациональном согласовании их во времени и пространстве [3].

По мнению Г.П. Иванова, «...в качестве условий, обеспечивающих совершенствование биодинамической структуры и возрастание рабочего эффекта спортивного действия, прежде всего, выступают повышение моторного потенциала спортсмена и технического мастерства. Но требования к технике и последовательность ее совершенствования в ходе многолетней тренировки должны строго согласовываться с возможностями спортсмена, так как те технические элементы и приемы, которые доступны спортсмену, например, с высоким уровнем скоростно-силовой подготовленности, непосильны слабо подготовленным спортсменам» [8].

Соревновательная деятельность в настольном теннисе носит ситуативный характер, игроку независимо от его квалификации необходимо уметь быстро сориентироваться в меняющихся игровых ситуациях и выбирать тактику розыгрыша очка и соответствующие технические действия. Поэтому техника тенниса, не смотря на определенный перечень ударов, включает в себя большое разнообразие игровых действий. Каждый технический прием имеет много вариантов выполнения, которые зависят от особенностей приходящего мяча, его направления, траектории, скорости, вращения и других факторов [5].

Д.А. Немец говорит о том, что «...отличная координационная способность и ловкость очень помогают спортсмену приобретать более широкий спектр двигательных ощущений, умение дифференцировать их и точно относить субъективные восприятия к определенным своим движениям. Такое различение своих действий позволяет спортсмену более успешно управлять ими» [6].

Поэтому важной характеристикой органов чувств является их чувствительность: абсолютная и различительная. Абсолютная чувствительность определяется нижним, абсолютным порогом (минимальной силой раздражителя, способной вызвать ощущение) и верхним абсолютным порогом (максимальной силой раздражителя, сверх которой ощущение либо не возникает, либо изменяется по качеству) [1].

Различительная чувствительность характеризуется разностным порогом (минимальным различием двух однородных раздражителей, которое ощущается). Разностный порог имеет относительный характер и зависит от величины исходного раздражителя, а отношение величины порога к величине исходного раздражителя является величиной постоянной, составляющей для зрительного анализатора $1/100$, для слухового – $1/10$, для тактильного – $1/30$.

Несомненно, что отчетливость определенных видов ощущений играет важную роль в настольном теннисе и во многих видах спорта. Так, именно отчетливость зрительных ощущений определяет успешность во всех видах стрельбы; тактильные ощущения имеют существенное значение в плавании, а вестибулярные и мышечно-двигательные ощущения.

По мнению Л.А. Дмитренко, «...ловкость в движениях органически связана с волевыми качествами с силой, быстротой, выносливостью и гибкостью. Значит, развитие этих качеств, к тому же тоже связанных с координацией движений, способствует улучшению ловкости. Другое дело, что уровень развития и сочетания этих качеств различны применительно к требованиям разных видов спорта» [6].

Вопрос о ловкости и средствах ее развития всегда привлекал внимание тренеров, понимающих, что это качество как высшая степень проявления

способности координировать движения в наилучшей мере помогает в совершенствовании техники спортсменов, реализации ее в соревнованиях.

К настоящему времени накоплен значительный материал по установлению высокого значения координационных способностей, раскрыты термины и понятия, характеризующие координационную сферу школьников, выделены ведущие координационных способностей [11].

Основные задачи координационной подготовки школьников младших классов в том, чтобы: систематически овладевать новыми общими и специальными координационными упражнениями, совершенствовать и применять их в изменяющихся условиях; совершенствовать общие и специальные координационные способности; осуществлять развитие психофизиологических функций (сенсорных, сенсомоторных, интеллектуальных, мнемических), связанных с развитием координационные способности.

Составители учебной программы «Теннис как третий час урока по физической культуре в школе» О.И. Жихарева и А.Ю. Журавлева попытались через методические характерные черты преподавания игры в теннис в общеобразовательных учреждениях решить некоторые аспекты развития координационных способностей обучающихся.

Целью данной программы вызвать стабильную заинтересованность и позитивного отношения в занятиях физической культурой, как в целом, так и в частности к теннису.

Предлагаемая программа «Теннис как третий час урока физической культуры в школе» продумана и предназначена для введения в школы по всей территории Российской Федерации. Однако не каждая школа, конечно, способна выделить площадку для проведения занятий по теннису, особенно в не городских условиях, где обучающимся в первую очередь не хватает стандартных площадок для игр, программы которых давно уже введены в обязательное получение знаний и опыта по данным дисциплинам.

Данная программа даёт общую картину о конкретной спортивной игре, прививает первичные умения и навыки, а именно в разделе «Спортивно-оздоровительная деятельность с соревновательной направленностью» идет речь об обучении способа держания ракетки (универсальная, для удара справа, для удара слева), стойки (закрытая, полузакрытая, открытая), удары (справа с отскока, слева с отскока, справа с лета, слева с лета, подача, удар над головой), передвижения (вперед, назад, в сторону, зигзагом, веером; бег, прыжки, бег приставным и скрестным шагом) не задикаясь на точечном изучении тенниса, а формирования всестороннего физического развития [2].

Основной чертой данной программы является то, что она предназначена лишь для 1–4 классов, в то время как в более старших классах последние 20–30 лет изучаются одни и те же спортивные игры. Мы считаем, что целесообразно ввести большой теннис для групп обучающихся в более старших классах, так как на момент 1–4 классов преобладающей деятельностью хоть и является игровая, но максимальной проработки с данным контингентом не достигает должного эффекта в связи еще не сформированных целей и потребностей.

Если данную программу продлить на более поздние классы, то это существенно поднимет уровень заинтересованности. Внедрении подобной игры в тематический план учителей физической культуры повысит желание к занятиям физической культурой на уроках и на дополнительных занятиях.

Вместе с тем предлагаемые в программе варианты тренировки координационных способностей у школьников требуют дополнительных экспериментальных проверок, Внесены ряд дополнений для формирования координационных способностей путем использования следующих специальных упражнений:

- прыжки на одной ноге;
- бег приставным шагом;
- передвижения вокруг стола в стойке теннисиста;
- набивание мяча правой и левой стороной ракетки;
- набивание мяча ребром и рукоятью ракетки;
- имитация основных технических элементов;
- откидка справа и слева;
- накат справа и слева;
- подача с верхним вращением;
- выпрыгивание из низкого приседа вверх, с поворотом вокруг себя;
- прыжки через скамейку.

Поэтому цель нашей работы разработать методику повышения ловкости и координационных способностей при помощи выше перечисленных специальных упражнений у детей 10–11 лет, занимающихся настольным теннисом, в рамках третьего урока физической культуры и оценить ее эффективность.

Задачи исследования:

- проанализировать литературные источники по исследуемой теме и определить эффективные средства и методы воспитания ловкости у детей 10–11 лет;
- определить исходный уровень воспитания ловкости у детей 10–11 лет;
- разработать и экспериментально доказать эффективность методики повышения ловкости у детей 10–11 лет средствами настольного тенниса.

Для решения поставленных в исследовании задачи использовались следующие методы педагогической диагностики:

- анализ научно-методической литературы,
- педагогическое тестирование,
- педагогический эксперимент;
- математической-статистическая обработка.

Анализ научно-методической литературы проводился с целью изучения мнения специалистов по проблеме воспитания координационных способностей у учащихся младших классов.

Педагогическое тестирование осуществлялась по выбранным тестам из школьной программы по физическому воспитанию для учащихся 1 – 11 классов, характеризующие уровень координационных способностей обучающихся 4-х классов. Выбраны следующие тесты:

- челночный бег 3 x 10 м.,
- три кувырка вперед,
- метание теннисного мяча в цель,
- ведение мяча «Змейкой».

В педагогическом эксперименте приняли участие мальчики, обучающиеся в 4 классах 2 параллелей «а» и «б», которых мы разделили на 2 группы: контрольная – 20 человек, учащиеся 4 «а» класса и экспериментальную группу-обучающиеся 4 «б» – класса, также мальчики в количестве 20 человек.

Контрольная группа занималась по школьной программе по физическому воспитанию для учащихся 1–11 классов под редакцией В.И. Ляха. В контрольной группе уроки физической культуры проводились 3 раза в неделю по 45 минут, согласно расписанию. По календарно-тематическому планированию данной четверти – контрольная группа обследуемых изучала подвижные игры.

Экспериментальная группа занималась школьной программе, рекомендованной школой, но в рамках 3 урока изменено тематическое планирование за счет вариативной части, 3 урок физической культуры был направлен на изучение настольного тенниса.

Актуальность и целесообразность данной программы заключается в том, что на сегодняшний день настольный теннис доступен всем; в него играют как в закрытых помещениях, так и на открытых площадках; несложный инвентарь и простые правила особенно будут интересны детям.

Уроки, проводимые с использованием средств и методов настольного тенниса, на наш взгляд должны способствовать развитию и совершенствованию у обучающихся основных таких физических качеств как выносливость, координацию движений, скоростно-силовых качеств, а также формирование двигательных навыков в целом.

При осуществлении педагогического эксперимента, занятия основывались на таких методах как словесные, наглядные, метод упражнения, игровой метод и соревновательный.

На развитие и улучшение координации движения, быстроты реакции и ловкости, в основном на уроках физической культуры мы применяли упражнения из арсенала подготовки в настольном теннисе:

- отработка подачи мяча,
- отработка ударов справа и слева,
- упражнение с ракеткой и мячом набивание мяча,
- подрезка и эстафеты с элементами настольного тенниса.

Исследование проводилось с сентября 2019 г. по март 2020 г на базе МБОУ гимназии 25 МО города Краснодара. В нём приняли участие обучающиеся двух четвертых классов, из которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 20 человек в каждой. Было проведено 18 уроков физической культуры с применением средств настольного тенниса.

Полученные результаты тестирования педагогического эксперимента были подвержены статистической обработке по общепринятым методикам. Вычислялись: средняя арифметическая величина (M); средняя ошибка средней арифметической величины (m); уровень достоверности по t – критерию Стьюдента (P) [9].

Перед педагогическим экспериментом проведено тестирование уровня координационных способностей учащихся, тестирование физической подготовленности обучающихся проводилось на основе контрольных упражнений, которые рекомендует комплексная программа по физическому воспитанию для учащихся 1–11 классов, а также контрольные упражнения были взяты за критерии оценки показателя ловкости. Результаты тестирования обеих групп подверглись статистической обработке, в котором применялся метод Стьюдента.

Две группы обследуемых относились к основной группе занимающихся и не имели отклонений в состоянии здоровья, а также регулярно

посещали уроки физической культуры. Полученные результаты в таблице 1 показали, что исходный уровень координационных способностей у обучающихся 4 классов обеих групп существенно не отличался и достоверных различий в показателях не было выявлено ($t = 0,21 - 1,34$; $P > 0,05$).

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня координационных способностей контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента, (n=40)

№ n/n	Тест	КГ (M ± m)	ЭГ (M ± m)	t	P
1.	Челночный бег 3 x 10 м, с	9,8±0,39	9,9±0,35	0,19	>0,05
2.	Три кувырка вперед,	6,7±0,92	6,9±0,9	0,15	>0,05
3.	Метание теннис- ного мяча в цель, баллы	1,2±0,94	1,4±0,88	0,16	>0,05
4.	Ведение мяча «Змейкой», с	19,4±1,58	20,1±1,69	0,23	>0,05

Таким образом обе группы мальчиков в начале эксперимента по исследуемым показателям развития координационных способностей были статистически однородными. Однако уровень развития координационных способностей у детей контрольной и экспериментальной групп в начале эксперимента оценивался как низкий.

По завершению эксперимента (в феврале 2020 г.) было проведено повторное обследование мальчиков контрольной и экспериментальной групп. В результате повторного тестирования показателей координационных способностей у мальчиков контрольной и экспериментальной групп по завершении эксперимента были получены следующие данные (таблицы 2 и 3).

Из данных обследования уровня координационных способностей контрольной группы до и после педагогического эксперимента (таблица 2) видно, что средний результат в челночном беге 3x10м у мальчиков контрольной группы после эксперимента улучшился до 9,4 с. Однако различия недостоверны $t = 0,95$; $P > 0,05$.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня координационных способностей контрольной группы до и после педагогического эксперимента, (n=40)

№ n/n	Тест	ДО (M ± m)	ПОСЛЕ (M ± m)	t	P
1.	Челночный бег 3x10м, с	9,8±0,39	9,4±0,35	0,95	>0,05
2.	Три кувырка впе- ред, с	6,7±0,92	6,3±0,41	0,52	>0,05
3.	Метание теннис- ного мяча в цель, баллы	1,2±0,94	1,9±0,88	0,39	>0,05
4.	Ведение мяча «Змейкой», с	19,4±1,58	18,1±0,51	0,78	>0,05

В тестах «три кувырка вперёд» средний результат у мальчиков контрольной группы улучшился на 0,4 с, в тесте метании теннисного мяча в цель прирост составил 0,7 балла. А время на ведение мяча «змейкой» уменьшилось на 0,7 с. В то же время эти различия недостоверны.

Таким образом средние результаты по всем четырем тестам развития координационных способностей у мальчиков контрольной группы улучшились, однако различия недостоверны. Следует отметить, что все результаты мальчиков контрольной группы после эксперимента по-прежнему соответствуют нижнему уровню развития координационных способностей. Возможно, это связано с достаточно коротким сроком эксперимента и заболеваниями детей контрольной группы.

Иная картина в данных экспериментальной группы (таблица 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ уровня координационных способностей экспериментальной группы до и после педагогического эксперимента, (n=40)

№ n/n	Тест	ДО (M ± m)	ПОСЛЕ (M ± m)	t	P
1.	Челночный бег 3 x 10м, с	9,9±0,35	8,6±0,29	2,48	<0,05
2.	Три кувырка вперед, с	6,9±0,92	4,9±0,33	2,14	<0,05
3.	Метание теннисного мяча в цель, баллы	1,4±0,88	4,4±0,63	2,77	<0,05
4.	Ведение мяча «Змейкой», с	20,1±1,69	17,2±0,57	1,63	>0,05

Средний результат в челночном беге 3x10м составил у мальчиков экспериментальной группы после эксперимента 8,6 с, прирост результата составил 1,3 с. Различия достоверны: t = 2,48; P < 0,05. В тесте «три кувырка вперёд» средний результат у мальчиков экспериментальной группы составил 4,9 с, средний прирост результата в ходе эксперимента составил 2,1 с. Средний показатель в метании теннисного мяча в цель после эксперимента составил у мальчиков экспериментальной группа 4,4 при приросте 2,9 балла. Различия в результатах до и после эксперимента достоверны.

Средний результат в тесте «ведение мяча рукой с изменением направления движения» составил у мальчиков экспериментальной группы после эксперимента 17,2 с, прирост результата равен 2,9 с. Однако различия не достоверны.

Положительное влияние предлагаемой методики прослеживается по результатам трех тестов координационных способностей у мальчиков экспериментальной группы результаты которых достоверно значительно повысились и только улучшение результата в введении мяча с изменением направления оказалось не достоверным. Тем не менее даже в этом тесте, как и во всех остальных, результаты мальчиков экспериментальной группы соответствуют уровню «выше среднего».

Более наглядное представление об эффективности предлагаемой методики воспитания ловкости и координационных способностей видно при

сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп после завершения эксперимента.

Из сравнительного анализа результатов показателей по уровню развития координационных способностей у мальчиков контрольной и экспериментальной групп, приведенных в таблице 4, мы видим, что после завершения эксперимента средние результаты по трем тестам развития координационных способностей у мальчиков 10–11 лет экспериментальной группы достоверно выше чем у их сверстников из контрольной группы. Недостоверные различия между группами лишь в введении мяча с изменением направления, где, как уже отмечалось, прирост результата экспериментальной группы так же выше, чем в контрольной.

Таблица 4
Сравнительный анализ уровня координационных способностей контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента г (n=40)

№ n/n	Тест	КГ ($M \pm m$)	ЭГ ($M \pm m$)	t	P
1.	Челночный бег 3 x 10м, с	9,4±0,35	8,6±0,29	2,48	<0,05
2.	Три кувырка вперед, с	6,3±0,41	4,9±0,33	3,37	<0,01
3.	Метание теннисного мяча в цель, баллы	1,9±0,88	4,4±0,63	4,49	<0,01
4.	Ведение мяча «Змейкой», с	18,1±0,51	17,2±0,57	1,62	>0,05

Таким образом, на основании проведённого исследования мы доказали, что проведение занятий по физической культуре с мальчиками 4-х классов по разработанной нами методике, даёт хороший прирост результатов в повышении уровня развития их координационных способностей.

Изучение научно-методической литературы по исследуемой теме и анализ программы по физической культуре «Теннис как третий час урока физической культуры в школе» позволяет выделить эффективные средства и методы воспитания ловкости у детей 10–11 лет необходимые для формирования эффективных методик организации учебного процесса по физической культуре в школьных общеобразовательных учреждениях.

Педагогическое тестирование характеризующие уровень координационных способностей обучающихся 4-х классов целесообразно осуществлялась по следующим выбранным из школьной программы тестам: челночный бег 3x10 м., три кувырка вперед, метание теннисного мяча в цель, ведение мяча «Змейкой».

Применение предлагаемой методики воспитания ловкости у детей 10–11 лет средствами из арсенала настольного тенниса позволило достоверно улучшить показатели координационных способностей у мальчиков 10–11 лет экспериментальной группы по сравнению с результатами их сверстников из контрольной группы.

В результате проведенного исследования определены инновационные направления в процессе физического воспитания в общеобразовательных учреждениях. Определены новые программы для решения регионального

компонента, а также осуществлен подбор методов и средств физического воспитания, в нашем случае настольного тенниса, к привлечению к занятиям физической культурой и спортом, а также популяризация вида спорта.

Список литературы

1. Алексеев А.В. Психическая подготовка в теннисе: идеомоторная, ментальная, медитативная тренировки. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 114 с.
2. Барчукова Г.В. Критерии отбора перспективных детей в спортивные школы настольного тенниса: монография. – М.: РГУФКСМиТ, 2015. – 160 с.
3. Кремнев И. Большой теннис. – Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Северо-Запад, 2007, 2008. – 184 с.
4. Губа В.П. Критерии оценки двигательной подготовленности теннисистов // Актуальные проблемы и перспективы развития индивидуально-игровых видов спорта: материалы Всерос. науч.-практ. заоч. конф. с междунар. участием, 9 февр. – 10 апр. 2015 г. – М., 2015. – С. 76–80.
5. Гэллуэй У.Т. Теннис: психология успешной игры / пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2010. – 185 с.
6. Дмитренко Л.А. Настольный теннис, бадминтон: рабочая тетрадь / Л.А. Дмитренко, Д.А. Немец; Куб. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – Краснодар: КГУФКСМиТ, 2019. – 34 с.
7. Дмитриев С.В. Учитесь читать движения, чтобы строить действия: учеб. пособ. для студентов и преп. по биомеханике и пед. кинезиологии / НГПУ. – Н. Новгород, 2003. – 178 с.
8. Иванова Г.П. Биомеханика тенниса: учеб. пособ. для студентов вузов, обучающихся по направлению: доп. Федер. агентством по физ. культуре и спорту 032100, 032101 / Федер. агентство по физ. культуре и спорту, Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб., 2008. – 120 с.
9. Костенко Е.Г. Анализ и статистическая обработка данных спортивно-педагогических исследований: монография / Е.Г. Костенко, Е.В. Мирзоева, В.В. Лысенко. – Чебоксары, 2019.
10. Морозова О. Только теннис. – М.: Вагриус, 2001. – 415 с.
11. Скородумова А.П. Скоростные способности теннисистов высокой квалификации / А.П. Скородумова, И.С. Баранов // Лечеб. физкультура и спорт. медицина. – 2017. – №5. – С. 42–45.
12. Сокур Б.П. Индивидуальные игровые виды спорта и их разновидности для лиц с различными физическими возможностями: учебное пособие / Б.П. Сокур, Ю.Н. Эртман, С.Е. Воробьева. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2019. – 89 с.
13. Харченко Н.Д. Теннис. Техника 21 века. – М., 2001. – 120 с.

Глава IV. ПСИХОЛОГИЯ И МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Акбарова Санобар Нарзикуловна

DOI 10.31483/r-96429

ТАКСОНОМИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПО Э.А. ФЛЕЙШМАНУ

Изучение понятия способностей в науке психологии имеет большое значение. Его изучение, прежде всего, закладывает фундаментальную основу для эффективного проведения профориентационной деятельности психологов, а также отбора кадров на определенную деятельность.

За границей человеческие способности изучались такими учеными, как Л. Тёрстон, Д. Гилфорд, И. Кэрролл, Р. Кеттелл и Г. Айзенк. В России такие учёные, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, Е.А. Голубева, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплова, И.А. Беляев [2], В.Д. Шадриков [5], В.Н. Дружинин [3] и другие затронули тему способностей в своих научных трудах.

В области психологии способностей в Узбекистане есть научные работы профессора Б.Р. Кадырова [19], М.Г. Давлетшина, З. Нишановой [16], А.И. Расулова [17], Х.Г. Шарафутдиновой [18] и других.

Анализируя научную литературу стран СНГ, особенно России, по теме способностей, можно сказать, что способности делятся на общие и специальные. Несмотря на то, что многие учёные уделяли внимание вопросам способностей, в литературе больше преобладает теоретический подход над экспериментальным анализом. Способность человека очень часто имеет описательный, литературный характер. В плане практических применений методик, используемых для профориентации, наш анализ выявил то, что единой системы профориентации для всей Российской Федерации, которая применяется на практике в общеобразовательных школах, не существует. То есть психологи в каждой школе используют разные методы и тесты, чтобы направлять учеников в профессии.

Анализируя мировую литературу в области психологии, можно отметить, что психологи США добились больших успехов в изучении способностей. В частности, работы Э.А. Флейшмана [10; 11] по проблемам систематизации способностей была оценена как «Таксономия человеческих способностей». Он посвятил почти 40 лет своих научных исследований аналитическому изучению способностей в различных областях человеческой деятельности. Исходя из этого он попытался объединить все типы способностей в одну систему. В результате он создал систему человеческих способностей и опубликовал ее в 1991 году.

Всего в таксономию Флейшмана включены 52 способности. Классифицируя все способности, он в основном делит их на четыре основных класса: когнитивные способности, психомоторные способности, физические способности и сенсорные способности (табл. 1).

Таксономия способностей человека

<i>Класс способностей</i>	<i>№</i>	<i>Группа способностей</i>	<i>№</i>	<i>Тип способностей</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>1. Когнитивные</i>	<i>1.1.</i>	<i>Вербальные</i>	<i>1.1.а.</i>	<i>Устное понимание</i>
			<i>1.1.б.</i>	<i>Понимание письменного текста</i>
			<i>1.1.в.</i>	<i>Письменное выражение</i>
			<i>1.1.г.</i>	<i>Устное выражение</i>
	<i>1.2.</i>	<i>Разработка идей и мышление</i>	<i>1.2.а.</i>	<i>Объём идей</i>
			<i>1.2.б.</i>	<i>Оригинальность</i>
			<i>1.2.в.</i>	<i>Ощущение проблемы</i>
			<i>1.2.г.</i>	<i>Дедуктивное мышление</i>
			<i>1.2.д.</i>	<i>Индуктивное мышление</i>
			<i>1.2.е.</i>	<i>Согласованность данных</i>
	<i>1.3.</i>	<i>Численные</i>	<i>1.3.а.</i>	<i>Математическое мышление</i>
			<i>1.3.б.</i>	<i>Вычисление</i>
	<i>1.4.</i>	<i>Запоминание</i>	<i>1.4.а.</i>	<i>Запоминание</i>
	<i>1.5.</i>	<i>Восприятие</i>	<i>1.5.а.</i>	<i>Скорость восприятия</i>
			<i>1.5.б.</i>	<i>Скорость завершения</i>
			<i>1.5.в.</i>	<i>Распознавание скрытого объекта</i>
	<i>1.6.</i>	<i>Пространственные</i>	<i>1.6.а.</i>	<i>Визуализация</i>
			<i>1.6.б.</i>	<i>Пространственное нацеливание</i>
	<i>1.7.</i>	<i>Внимание</i>	<i>1.7.а.</i>	<i>Произвольное внимание</i>
<i>1.7.б.</i>			<i>Распределение времени</i>	
<i>2. Психомоторные</i>	<i>2.1.</i>	<i>Манипуляция</i>	<i>2.1.а.</i>	<i>Стабильность запястья и руки</i>
			<i>2.1.б.</i>	<i>Ловкость рук</i>
			<i>2.1.в.</i>	<i>Гибкость движений пальцев</i>
	<i>2.2.</i>	<i>Контроль движения</i>	<i>2.2.а.</i>	<i>Точность управления</i>
			<i>2.2.б.</i>	<i>Координация рук и ног</i>
			<i>2.2.в.</i>	<i>Ориентация отклика</i>
			<i>2.2.г.</i>	<i>Управление скоростью</i>
	<i>2.3.</i>	<i>Время реакции и скорость</i>	<i>2.3.а.</i>	<i>Время реакции</i>
			<i>2.3.б.</i>	<i>Скорость запястья и пальца</i>
<i>2.3.в.</i>			<i>Скорость движения руки и ноги</i>	

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5		
3. Физические	3.1.	Физическая сила	3.1.а.	Статическая сила		
			3.1.б.	Взрывная сила		
			3.1.в.	Динамическая сила		
			3.1.г.	Сила туловища		
	3.2.	Выносливость	3.2.а.	Стамина		
	3.3.	Гибкость, уравновешенность и координация	3.3.а.	Обширная гибкость		
			3.3.б.	Динамическая гибкость		
			3.3.в.	Общая координация тела		
			3.3.г.	Баланс всего тела		
	4. Сенсорные	4.1.	Визуальные	4.1.а.	Ближнее зрение	
4.1.б.				Дальнее зрение		
4.1.в.				Визуальное цветоделение		
4.1.г.				Ночное видение		
4.1.д.				Периферическое зрение		
4.1.е.				Дистанционное зрение		
4.1.ж.				Чувствительность к блеску		
4.2.				Аудиторные и речевые	4.2.а.	Чувствительность слуха
					4.2.б.	Аудиторское внимание
					4.2.в.	Локализация звука
		4.2.г.	Распознавание речи			
				4.2.д.	Четкость речи	

Класс когнитивных способностей подразделяется на следующие группы способностей: вербальные, разработка идей и мышление, численные, запоминание, восприятие, пространственные, запоминание (табл. 1).

Психомоторные способности включают следующие группы способностей: способность манипулировать, контроль движения, время реакции и скорость.

Физические способности в основном состоят из трех групп способностей: физическая сила, выносливость, гибкость, уравновешенность и координационные способности.

В качестве сенсорных способностей показаны две различные группы способностей: зрительная способность, аудиторные и речевые.

Каждый отдельный вид способности имеет своё определение. Рассмотрим их отдельно.

Когнитивные способности.

1.1.а. Устное понимание – это способность слушать и понимать информацию, передаваемую через слова, предложения и идеи.

1.1.б. Понимание письменного текста – это способность читать и понимать информацию и идеи, изложенные в письменной форме. Эта способность включает чтение и понимание слов, предложений, предложений и абзацев. Он охватывает процесс чтения, письмо, слушание и понимание устной информации исключаются.

1.1.в. Письменное выражение – это способность письменно описать информацию и идеи.

1.1.г. Устное выражение – это способность передавать информацию и идеи таким образом, чтобы другие могли их понять во время общения.

1.2.а. Объем идей – способность выдвинуть набор идей по теме (важны не качество, точность и креативность идей, а их количество).

1.2.б. Оригинальность – это способность придумывать нетрадиционные или умные идеи по определенной теме (или ситуации) или разрабатывать творческие способы решения проблемы.

1.2.в. Ощущение проблемы – это способность чувствовать, что что-то не так и неправильно. Эта способность не предполагает решения проблемы, а только осознание наличия проблемы.

1.2.г. Дедуктивное мышление – это способность применять общие правила к конкретным проблемам, чтобы ответить на конкретные вопросы.

1.2.д. Индуктивное мышление – это способность объединять фрагменты информации для формирования общих правил или выводов (включая определение отношений между неконфликтными событиями).

1.2.е. Сoglасованность данных – это способность сортировать или создавать шаблоны для вещей и событий в соответствии с определенным правилом или набором правил.

1.2.ж. Гибкость – это способность создавать и применять различные наборы правил, чтобы по-разному комбинировать или группировать вещи.

1.3.а. Математическое мышление – это способность выбрать правильную математическую формулу или метод решения проблемы.

1.3.б. Вычисление – это способность быстро и точно выполнять операции сложения, умножения, деления.

1.4.а. Запоминание – способность запоминать слова, числа, картинки, процессы и т. д.

1.5.а. Скорость завершения – способность быстро понимать, объединять и превращать информацию во что-то значимое.

1.5.б. Распознавание скрытого объекта – это способность найти или идентифицировать данный шаблон в другом отвлекающем материале (форме, предмете, слове или звуке).

1.5.в. Скорость восприятия – это способность быстро и точно сравнивать сходства и различия между набором букв, цифр, предметов, изображений и других образцов.

1.6.а. Визуализация – это способность представить, как что-то или его часть будет выглядеть после того, как его повернут в другом направлении или переместят.

1.6.б. Пространственное нацеливание – это способность знать, где что-то находится по отношению к окружающей среде или самому себе.

1.7.а. Произвольное внимание – это способность сосредоточиться на заданной задаче, не отвлекаясь на другие вещи в течение определенного периода.

1.7.б. Распределение времени – это способность эффективно перемещаться между двумя или более действиями или источниками данных. Информация может быть в форме речи, сигналов, звуков, прикосновений или других источников. Эта возможность предполагает использование

данных из нескольких источников вместо рассмотрения одной задачи при фильтрации отвлекающего фактора. (В отечественной психологии мы называем это как распределение внимания).

Психомоторные способности.

2.1.а. Стабильность запястья и руки – это способность удерживать руку стабильной. Это включает стабильность во время движения руки или при удержании руки в одном положении. Эта способность не связана с мощностью или скоростью и не включает регулировку элементов управления балансом (например, ручек). Однако для этого могут потребоваться небольшие и легкие инструменты.

2.1.б. Ловкость рук – это умение совершать скоординированные движения, удерживая и контролируя предметы одной или двумя руками. Желаемое действие может заключаться в размещении, перемещении или сборке таких предметов, как ручные инструменты или блоки. Эта способность требует использования всей руки для использования инструментов, для работы с объектами, требующими целых частей руки (от пальца до плеча), или для сборки или сборки вещей. Это включает в себя степень быстрого выполнения движений рук. Сюда не входят движущиеся машины или устройства управления оборудованием, например ручки.

2.1.в. Гибкость движений пальцев – это способность управлять пальцами одной или обеих рук умело, скоординированными движениями, а также удерживать, размещать или перемещать очень маленькие предметы. Эта способность включает в себя степень, с которой эти движения пальцами выполняются быстро.

2.2.а. Точность управления – это способность выполнять точные настройки для быстрого и многократного точного управления автомобилем или транспортным средством. Это включает в себя быстрое или постоянное исправление, а не выбор времени или быстрого выбора действий.

2.2.б. Координация рук и ног – это способность координировать движения двух или более конечностей (например, двух рук, двух ног или одной ступни и одной руки), например, при работе с оборудованием. Когда человек сидит, стоит или лежит, две или более конечности двигаются. Эта способность не включает в себя выполнение этих действий, когда тело находится в движении.

2.2.в. Ориентация отклика – это способность выбирать быстрые или правильные действия при подаче двух или более разных сигналов (свет, звуки, изображения). Способность зависит от скорости, с которой туловище может инициировать ответ рукой, ногой или другими частями тела. Иногда эту способность называют временем избирательной реакции.

2.2.г. Управление скоростью – это способность регулировать управление оборудованием в ответ на изменение скорости и / или направления постоянно движущегося объекта или даты. Возможность включает исправление и предсказуемые изменения. Эта способность не применяется в ситуациях, когда можно точно предсказать скорость и направление.

2.3.а. Время реакции – это способность быстро реагировать на сигнал тревоги (звук, свет, изображение). Эта способность зависит от скорости, с которой можно начать движение (рука, нога или другой объект). Это не включает выбор того, как отвечать. Эта способность не измеряется, когда вам нужно разделить несколько типов сигналов или выбрать несколько типов ответов.

2.3.б. Скорость запястья и пальца – это способность выполнять быстрые, простые, повторяющиеся движения пальцами, руками и запястьями. Это включает в себя ясность или зрительную координацию, если это вообще возможно. Стартовая скорость означает больше, чем просто начало движения.

2.3.в. Скорость движения руки и ноги – это способность быстро выполнить единичное движение руками или ногами. Эта способность не включает точность, настороженность или координацию действий. Это касается движений рук или ног, а не всего тела. Он также включает скорость, а не начало движения.

Физические способности.

3.1.а. Статическая сила – это способность использовать постоянную мышечную силу для подъема, толкания, растяжения или подъема предметов. Это максимальная сила, которую можно применить за короткое время руками, спиной, плечами или ногами.

3.1.б. Взрывная сила – это способность использовать короткие импульсы мышечной силы для перемещения объекта. Это требует накопления энергии в течение очень короткого периода, чтобы взорвать резкое движение мышц. Это включает кратковременное напряжение, а не постоянное использование силы мышц.

3.1.в. Динамическая сила – это способность мышцы прилагать силу многократно или непрерывно в течение длительного периода. Эта способность связана с удержанием или перемещением вашего веса или предметов много раз. Это означает мышечную выносливость и подчеркивает мышечную выносливость. Это не связано с сердечно-сосудистой системой.

3.1.г. Сила туловища – это способность мышц живота и нижней части спины удерживать часть тела временно или постоянно. Эта способность включает степень утомления, когда мышцы туловища подвергаются таким повторяющимся или постоянным нагрузкам. Это включает в себя не только степень удержания части тела, но и степень, в которой мышцы не сдаются, но также степень, до которой мышцы не растягиваются.

3.2.а. Стамина – это способность легких и сердечно-сосудистой системы организма эффективно функционировать в течение длительного времени. Это умение не давить на физические нагрузки в течение длительного времени. Во время упражнений, требующих этой способности, частота сердечных сокращений значительно увеличивается. Это включает не мышечную усталость, а отек.

3.3.а. Обширная гибкость – это способность сгибать, растягивать, сгибать или растягивать тело, руки или ноги. Это включает в себя степень изгиба (диапазон движения), а не скорость изгиба.

3.3.б. Динамическая гибкость – это способность быстро и многократно сгибаться, растягиваться, вращаться, приседать или растягивать руки, ноги и тело. Это включает в себя быстрое и повторяющееся сгибание или растяжение, а также уровень мышечного «прыжка» во время повторяющихся движений.

3.3.в. Общая координация тела – это способность координировать движения рук, ног и туловища во время движения тела. Когда тело находится в состоянии покоя, оно не координирует руки и ноги.

3.3.г. Баланс всего тела – это способность поддерживать или восстанавливать равновесие или стоять в неустойчивом положении. Эта способность

включает в себя сохранение равновесия при изменении направления, движений или остановке. Не включает балансировочные устройства.

Сенсорные способности.

4.1.а. Ближнее зрение – это способность видеть детали с близкого расстояния (в нескольких шагах от наблюдателя). Это способность наблюдателя видеть детали объектов, чисел, букв, рисунков или изображений в пределах нескольких метров. Эти детали необходимо четко сфокусировать. Отсутствие ближнего зрения связано со снижением зрения при близорукости (дальнозоркости).

4.1.б. Дальнее зрение – это способность видеть детали на большом расстоянии. Это способность видеть детали объектов на расстоянии. Отсутствие дальнозоркости связано со снижением пресбиопии (зрения крупным планом).

4.1.в. Визуальное цветопеределение – это возможность сравнивать и противопоставлять цвета, включая яркость и оттенок цвета. Эта функция также включает определение различий в чистоте цвета (насыщенности) и яркости (яркости).

4.1.г. Ночное видение – это способность видеть в условиях низкой освещенности. Это связано с физиологической функцией адаптации к темноте – процессом, с помощью которого зрительная система адаптируется к уменьшению окружающего освещения. Поскольку цветовые рецепторы глаза не работают в условиях низкой освещенности, задачи, требующие высокого уровня ночного видения, могут даже не потребовать высоких уровней цветопеределения.

4.1.д. Периферическое зрение – это способность воспринимать предметы или движения, расположенные на краю поля зрения. Поскольку в сетчатке глаза меньше зрительных рецепторов, окружающее зрение очень грубое и ограничивается обнаружением движения или сильных раздражителей.

4.1.е. Дистанционное зрение – это способность различать, какой из нескольких объектов находится дальше или ближе к наблюдателю, или определять расстояние от объекта до наблюдателя. Восприятие глубины имеет сильный обучающий компонент, который включает использование ситуаций окружающей среды для определения глубины.

4.1.ж. Чувствительность к блеску – это способность видеть объекты в присутствии яркого света или яркого окружающего света.

4.2.а. Чувствительность слуха – это способность обнаруживать и различать разные звуки и (или) звуки, различающиеся по громкости. Слух, локализация звука и распознавание речи считаются широкими способностями, основанными на способности ясно слышать.

4.2.б. Аудиторское внимание – это способность сосредоточить внимание на единственном источнике информации, слышимой в присутствии других отвлекающих и незначительных слуховых стимулов.

4.2.в. Локализация звука – это способность определить, в каком направлении слуховой раздражитель направлен относительно наблюдателя. Слух обоими ушами способствует локализации звука. Инструменты, используемые для локализации звука, включают расстояние, интенсивность и движения головы.

4.2.г. Распознавание речи – это способность распознавать и понимать речь другого человека. Эти стимулы акустически сложны из-за свойств последовательной и параллельной передачи речевого сигнала. Распознавание речи также

включает когнитивную обработку. Распознавание речи отличается от чувствительности слуха, потому что стимулятор всегда может слышать.

4.2.д. Четкость речи – это способность говорить четко, чтобы другие могли вас понять. Эта способность относится не к словарю говорящего, а к дикции, синтаксическому построению и семантическому использованию говорящего.

Как видно из таблицы, работа Флейшмана по созданию таксономии человеческих способностей уникальна. Таксономия охватывает все аспекты активной деятельности, которые необходимы для осуществления эффективной деятельности в той или иной профессии (специальности).

Данная таксономия пользуется в США в профессиограммах специальностей больше, чем 1100, которые существуют на сегодняшний день в США, хотя термин «профессиограммы» в США не используется. Вместо него используют термин «анализ работы».

Анализируя целостность обхвата всех способностей в данной таксономии, возникновение вопроса, не пропущена ли та или иная способность, известная нам, считаем нормальным явлением. Например, как известно, в педагогике выделяют такие педагогические способности, как авторитарные, организаторские, коммуникативные, академические и так далее. Мы полагаем, что некоторые из этих перечисленных способностей, а именно авторитарную способность, можно оценить как характерную черту человека. А в основе организаторских и коммуникативных способностей лежат способности, связанные с речью, и они описаны в таксономии способностей. Полагаем, что проблема относительно внесения того или иного психического проявления в подкатегории «способность», «черта характера» или «психологический процесс» пока существует. Тем не менее, таксономия человеческих способностей Флейшмана признана государством США, а именно Министерством труда и социальной защиты США.

Учитывая ценность использования таксономии человеческих способностей в психодиагностике и профориентации, в Узбекистане разработаны психометрические тесты для изучения когнитивных способностей подростков 15–16 лет. Нами были адаптированы, стандартизированы, модифицированы и разработаны тесты для оценки способностей понимания письменного текста, письменного выражения, объема идей [6], оригинальности, индуктивного мышления [1], дедуктивного мышления [9], математического мышления, вычисления, согласованности данных, запоминания [15], скорости завершения, распознавания скрытого объекта, скорости восприятия [13] и визуализации [14]. Шкалы оценок для данных тестов были созданы на основе гендерных групп подростков, поскольку некоторые виды способностей имеют значимые гендерные различия [7].

Дальнейшие исследования по вопросам способностей должны включить в себя разработки (или адаптации и стандартизации) психодиагностических методик для других видов способностей, включая психомоторные, сенсорные и физические способности, а также другие когнитивные способности, такие как способность устного понимания, устного выражения, ощущения проблемы, гибкости и пространственного нацеливания.

Разработка шкалы оценок для других возрастных категорий также является актуальным и для детского возраста, и для взрослых, которые не нашли свое призвание в жизни. Чем раньше выявляется способность, тем раньше можно целенаправленно работать с ребёнком с точки зрения профориентации.

Список литературы

1. Акбарова С.Н. Стандартизация теста «Набор букв» для изучения индуктивного мышления у учащихся 9-х классов в Узбекистане // GESJ: Educational Sciences and Psychology. – Tbilisi (Georgia). – 2020. – Vol. 1. – №55. С. 46–55.
2. Беляев И.А. Ограничение и компенсация способностей и потребностей целостного человеческого существа // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – №2 (96). – С. 24–30.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2013. – 366 с.
4. Кадыров Б.Р. Изучение склонностей подростков. – Термезский университет, 1995. – 49 с.
5. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
6. Akbarova S.N. Adaptation and standardization of Alternative uses test for 9-th class pupils in Tashkent city // European Journal of Research and Reflection in Educational Science. – 2019. – Vol. 7. – №11. – P. 1–7.
7. Akbarova S.N. Gender differences in adolescents' cognitive abilities in Uzbekistan // Марказий Осиёда жамият, гендер ва оила. – Тошкент, 2020. №3. Б. 7–9.
8. Akbarova S.N. Standardization of «Following directions» test for 9th class pupils in Uzbekistan // Zamonaviy fan, ta'lim va tarbiyaning dolzarb muammolari. – Урганч, 2020. №4. Б. 22–30.
9. Akbarova S.N. Adaptation and standardization of deductive reasoning test for 9th class pupils in Uzbekistan // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия. Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция. – Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 17 апрель 2020 года. – С. 52–54.
10. Fleishman E.A., and Relly M.E. (1992). Handbook of human abilities: Definitions, measurement, and job task requirements. Bethesda, MD: Management Research Institute.
11. Fleishman E.A. Fleishman's Taxonomy of Human Abilities. White Paper, 2010. – P. 4.
12. Акбарова С.Н. Шахсинг касбга бўлган қизиқиш, лаёқат ва қобилиятларини амалий ўрганишда жаҳон тажрибаси // Замонавий таълим. – Тошкент, 2018. №5. Б. 9–16.
13. Акбарова С.Н. Идрок тезлиги қобилияти ва уни таъхис қилиш методикаси // Ўзбекистон Миллий университети хабарномаси. – Тошкент, 2018. №6. – Б. 82–85.
14. Акбарова С.Н. Визуаллаштириш қобилияти ва уни таъхис қилиш методикаси // Ўзбекистон Миллий университети хабарномаси. – Тошкент, 2019. №1. Б. 76–81.
15. Акбарова С.Н. Ўсмирларда визуал хотирани аниқлаш масалалари // Бола ва замон. – Тошкент, 2020. №2. Б. 37–39.
16. Akramova L.Yu, Makhametova M.M., Mirzaeva Sh.R., Makhametova D.B., Lutfullaeva H.A. The role of interactive teaching methods in the development of mental activity and the assimilation of students' knowledge at a university // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – №24 (09). – С. 427–433.
17. Нишонова З.Т., Қурбонова З., Абдиев С. Психодиагностика ва экспериментал психология. Ўқув қўлланма. Ўзбекистон Республикаси Олий ва ўрта махсус таълим вазирлиги. Т.: Тафаккур бўстони, 2011. 275 б.
18. Расулов А.И. Психодиагностика. – Тошкент: Mumtoz so'z, 2010. – 153 б.
19. Шарафутдинова Х.Ф. Узлуксиз таълим тизимида ақлий қобилият диагностикаси ва психокоррекцияси (Ўспирин ёш даври мисолида): дис. психология фан. номзоди: 19.00.07. – Термиз Давлат университети, Тошкент, 2009 – 198 б.
20. Кодиров Б.Р. Иктидорли болаларнинг бирламчи танлови методикалари. – Тошкент: Fan va texnologiya, 2014. 76 б.

Скибо Татьяна Юрьевна

ПРОБЛЕМА ДЕПРИВАЦИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ

Депривация как ограничение или невозможность удовлетворения человеком каких-либо потребностей – явление, активно изучаемое с середины прошлого века. Первоначально возникновение и развитие данного феномена связывали с безнадзорными и беспризорными детьми, социальными сиротами, для которых были характерны основные виды депривации (сенсорная, когнитивная, эмоциональная, социальная) в силу невозможности их полноценного включения в социум и получения названных видов стимулов в полном объеме, необходимом для качественного и гармоничного развития.

Контексты исследований в настоящее время рассматривают концепцию психической депривации с разных точек зрения, что определяет как множественность трактовок самого понятия, так и разнообразие подходов к разработке психокоррекционных программ. Представленные в психологических и социологических трудах определения позволяют констатировать, что депривацию следует рассматривать в двух основных аспектах:

- 1) это психическое состояние недостаточности или невозможности удовлетворения значимых для человека потребностей [20];
- 2) это ситуация, связанная с ограничением или лишением возможности удовлетворять потребности субъекта [6].

При этом специалисты единодушно во мнении о дезадаптирующих следствиях депривации и доказывают, что она приводит к существенным нарушениям в развитии отдельных психических функций человека и сфер его деятельности, вызывая специфические потери физической и психической активности, искажения профессионального и личностного становления.

Феномен депривации, как ограниченности человека в удовлетворении потребностей, имманентно присущ военно-профессиональной деятельности. Специфика ее организации и осуществления дает основание для возникновения разных видов депривации (абсолютной, относительной, культурной, духовной, социализационной, экономической, экзистенциальной и др.), что во многом определяет качество физического и психического состояния военнослужащих, особенности их жизни и деятельности.

Открытых публикаций о депривации военнослужащих не много. Так, К.А. Бервицкий, А.С. Криворотько, А.В. Онищенко, И.А. Шевчук изучают влияние депривации на психофизические и адаптационные возможности военных моряков; Н.А. Андрианова исследует депривацию военнослужащих с точки зрения специфики зарытых гарнизонов; А.А. Диденко – в экстремальных условиях несения боевой службы; В.И. Лебедев, О.Н. Кузнецов – в состоянии одиночной и/или групповой изоляции; проблемы социально-психологической депривации и виктимизации личности освещены в работах О.О. Андронниковой, Е.В. Агрызковой, А.С. Земляной, Е.В. Руденского, Ю.Е. Руденской; сенсорной депривации – труды О.В. Гордеевой; социально-экономической депривации – Е.Ю. Кожевниковой и др.

Наша работа была посвящена анализу депривации военнослужащих в процессе получения ими военного образования. Мы ставили перед собой

цель выявить специфику депривации курсантов и разработать рекомендации по ее предупреждению и снижению, для чего на базе ВУНЦ ВВС «ВВА» в 2018–2020 гг. в рамках НИР «Депривация» было проведено теоретическое и экспериментальное исследование. Исходными методологическими подходами работы являлись: ценностный, системный, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный.

Под психической депривацией курсантов военного вуза мы понимаем особое психическое состояние обучающихся, выраженное в невозможности или ограниченности удовлетворения разнообразных потребностей личности, вызванное существенными изменениями в образе жизни курсантов в связи с выбором ими в качестве ведущей военно-профессиональной деятельности и поступлением в военный вуз.

Теоретический анализ проблемы депривации свидетельствует о том, что ее решение в условиях военного вуза требует преодоления следующих противоречий: противоречия, связанные с недостаточностью разработки научно обоснованных подходов к дифференциации обучения курсантов; противоречия, касающиеся недостаточной разработанности сущности и механизма осуществления педагогической поддержки, направленной на реализацию личностного потенциала обучающегося в соответствии с его ведущими потребностями; противоречия, обусловленные необходимостью осуществления педагогической поддержки депривированных курсантов, и неготовностью педагогических и офицерских кадров к подобной работе [1; 5; 9; 12]. Проявление этой неготовности состоит в отсутствии у большинства педагогов и офицеров ориентации на индивидуальность в обучении, направленной на учет ведущих потребностей обучающегося, препятствие удовлетворению которых преобразовывает типовые и обычные условия образовательно-воспитательного процесса военного вуза в условия депривационные.

Названные противоречия дополняются теми, которые определены нестабильностью социально-экономических и политических условий жизни в нашей стране, фрустрирующих и депривирующих огромные массы населения [3; 7; 19].

Теоретико-методологическая база исследования представлена в работах Б.Г. Ананьева, М.А. Данилова, О.Е. Лебедева, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга и др. о саморазвитии личности, в трудах Л.Н. Бережновой, И.В. Дубровиной, И. Лангмейера, З. Матейчека и др. о сущности и специфике депривации в разных условиях. Ее анализ позволил нам сформулировать вывод о том, что депривацию в образовательном процессе военного вуза следует рассматривать как объективно-субъективный психолого-педагогический феномен, появление которого для отдельных курсантов неизбежно, а преодоление – возможно путем осуществления педагогической поддержки и использования специальных методов реинтеграции депривированных курсантов [14]. Депривирующими факторами могут быть различные внешние и внутренние условия жизнедеятельности обучающегося, индивидуально воспринимаемые им как депривирующие; в связи с этим процесс депривации не является статичным, а типичные депривационные условия, воспринимаемые как таковые большим количеством обучающихся, составляют депривирующее образовательное пространство. В зависимости от развития потребностно-мотивационной сферы обучающегося, его ценностных предпочтений и уровня притязаний

депривация в образовательном процессе может иметь двойственную обусловленность: одни и те же условия образовательной деятельности могут быть депривирующими и нет для разных ее участников.

Итак, процесс обучения в военном вузе связан с добровольно-принудительной, искусственной депривацией, в рамках которой курсанты могут быть подвержены различным ее видам, представленным в таблице 1.

Таблица 1

Виды депривации военнослужащих

<i>Основные (классические) виды психической депривации</i>				
Характеристика	Сенсорная	Когнитивная	Эмоциональная	Социальная
Общая характеристика депривации	Стимульная депривация	Депривация значений	Депривация эмоционального отношения	Депривация идентичности
Причины депривации	Обедненная среда (недостаток стимулов)	Недостаток информации	Недостаток эмоционального общения со значимыми другими	Вынужденная или добровольная изоляция; ограниченные контакты с другими
Следствия депривации	Нарушения в психическом развитии и развитии личности	Неадекватная модель окружающего мира; ложные убеждения («мнимые связи» по И.П. Павлову)	Нарушения в развитии личности; субъективная депривация как переживание ощущения одиночества	«Психологическое капсулирование»; конфликтность; вынужденность общения; сепарация
<i>Другие виды психической депривации</i>				
Двигательная	Образовательная	Экономическая	Этическая	Культурная
Психологическая	Духовная		Экзистенциальная	Сексуальная
Социализационная		Социально-психологическая		Социально-экономическая
Абсолютная			Относительная	
<i>Формы психической депривации</i>				
Скрытая			Явная	
Частичная			Маскировочная	
<i>Степень выраженности психической депривации</i>				
Высокая (острая)		Средняя (умеренная)		Низкая (незначительная)

При этом специфика возможного депривационного воздействия среды военного вуза на курсантов, по результатам нашего исследования, состоит в преобладании таких ее видов, как образовательная и социальная (социально-психологическая).

Понятие образовательной депривации появилось в научном обиходе не так давно, но уже прочно заняло позиции актуальной проблемы, без решения которой невозможно подготовить специалистов должного уровня в рамках организации профессионального образования.

Образовательная депривация в военном вузе Л.Н. Бережновой определяется как «рассогласование связей личностного смысла с потребностью в образовании как внутренним побуждением к образовательной деятельности» [4, с. 3]. Н.А. Потапова вводит в связи с этим понятие «*психологической безопасности образовательной среды*» и говорит о необходимости формирования социально-психологической адаптированности курсантов к жизни и учебе в военном вузе, который имеет свою специфику [11]. Прежде всего, она указывает на *дидактическую адаптацию*, препятствием для которой является противоречие между старыми способами удовлетворения образовательной потребности и новыми правилами организации учебной деятельности в военном вузе, продиктованными уставными требованиями. *Социально-психологическая адаптация* также определяется особенностями пребывания курсанта в военной образовательной организации и зависит от сочетания учебы и службы, пространственных ограничений, принятия норм общественной жизни и усвоения приемлемых форм выражения своего отношения к происходящему. Основное внимание исследователи обращают внимание на то, что при длительной неразрешенности депривирующей ситуации происходит «*отчуждение от образования*», выражающееся в нежелании учиться и возникновении отвращения к учебному труду как виду деятельности [2; 10].

Анализируя причины образовательной депривации, мы пришли к выводу, что они многообразны, безусловно, зависят от качества и насыщенности образовательной среды, но в большей степени определяются личностными особенностями обучающихся, поскольку одинаковые условия могут совершенно по-разному действовать на отдельных курсантов, являясь для одних депривирующими, а для других – нет. Прежде всего, они зависят от сформированности познавательных потребностей будущих офицеров, от уровня их притязаний, от направленности личности и той системы ценностей, которая реализуется курсантом в общении и деятельности. А важность предупреждения образовательной депривации объясняется ее разрушительными последствиями для самосознания и Я-концепции обучающихся, для становления их профессиональной идентичности и достижения вершин самореализации.

Н.А. Кондратова, О.В. Пополитов рассматривают депривацию, противопоставляя ее «психологической суверенности личности», для которой характерна способность к контролю, защите и реализации своих жизненных планов [8]. Под депривированностью они понимают «переживание отчужденности, подчиненности, фрагментарности собственной жизни», при котором затrudнена идентификация с другими объектами социальной и природной среды [8, с. 286].

Возникновение у курсантов *социально-психологической депривации* связано с прерыванием личных контактов и затруднениями в установлении

новых, с проблемами в принятии уставных форм взаимодействия по горизонтали и вертикали и т. п. О.О. Андронникова, Е.В. Агрызкова анализируют исследуемое понятие более глубоко, связывая его возникновение и развитие с процессом виктимизации человека. Они трактуют социально-психологическую депривацию как индуктор, фактор, побуждающий возникновение виктимизации личности на онтогенетическом уровне [3].

Приведенные подходы к рассмотрению понятий образовательной и социально-психологической депривации свидетельствуют об их большом разрушительном потенциале и подтверждают актуальность данной проблемы в среде военного вуза, обладающей рядом специфических черт. Очевидно, поступление в высшее образовательное учреждение на основе ЕГЭ сегодня не только способствует миграции подрастающего поколения по стране, но и усиливает дезадаптационные процессы, связанные с помещением вчерашних школьников в новые культурные / социальные / языковые среды, сталкивая их с необходимостью самоопределения в новом круге общения, деятельности, системе ценностей, материального благополучия и жизненных перспектив. Несмотря на то, что к курсантам предъявляют унифицированные требования, касающиеся быта, службы, учения и внешнего вида, они могут быть подвержены как абсолютной, так и относительной депривации. Абсолютная депривация состоит в невозможности удовлетворения базовых потребностей личности в питании, защите, медицинском обслуживании, жилье; относительная депривация заключается в «болезненном переживании своего положения на основе его субъективного восприятия как более худшего в сравнении с другими» [17]. Возникающие на их фоне эмоциональные состояния препятствуют построению адекватных межличностных отношений, вызывают дезорганизацию деятельности и поведения, затрудняют адаптацию в образовательном учреждении.

Именно поэтому становится очевидной необходимость организации специальной работы по выявлению факторов, вызывающих депривацию, и по ее профилактике и преодолению в военном вузе, что является важным условием повышения качества подготовки военных специалистов [15].

Анализ депривирующих факторов, проведенный Э.Т. Раяновой и М.Е. Кудрявцевой, свидетельствует о том, что в числе ведущих следует рассматривать адаптацию к новым условиям обучения и жизни, несогласованность усилий в системе «преподаватель – курсант», недостаточную компетентность и профессионализм педагогов, отсутствие или низкий уровень преемственности в системе «вуз – школа» [10]. Данные результаты совпадают с представленными в работе Е.М. Рогожкиной. Среди ведущих ею выделены и обоснованы такие факторы депривации курсантов в военном вузе, как: слабый входной уровень их подготовки, недостаточная мотивация, рассогласование в системе взаимодействия «обучающийся-преподаватель», разочарование в выборе профессии [13]. В других исследованиях фигурируют следующие факторы и причины возникновения депривации в процессе получения военного образования: ограничения в удовлетворении образовательных потребностей, желание получить образование на высоком конкурентоспособном уровне и отсутствие в его содержании и формах организации практической деятельности должного компонента, невозможность получить образование по дополнительным программам подготовки, расширяющим профессиональные возможности будущего офицера и др. [4; 6].

Глава IV. Психология и медицинские аспекты формирования личности

В эмпирическом исследовании депривации на базе ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) приняли участие 498 курсантов (из них 283 первокурсника и 215 обучающихся на 4 курсе). Они работали с двумя анкетами, первая из которых содержала перечень сфер жизнедеятельности, удовлетворенность по каждой из которых им было предложено оценить по 5-балльной шкале, где: 1 – совсем не удовлетворен, а 5 – полностью удовлетворен. По итогам опроса по каждому показателю был подсчитан индекс, который является среднеарифметическим. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2
Результаты опроса курсантов об удовлетворенности условиями обучения

	Сфера удовлетворенности	Ср. балл 1 курс	Ср. балл 4 курс
1	Условия для обучения и развития	3,21	4,37
2	Содержание профессиональной подготовки	4,2	4,53
3	Организация освоения профессии военного	4,12	4,6
4	Распорядок жизни и деятельности в академии	3,26	3,88
5	Размер денежного содержания	3,65	3,37
6	Возможности служебного роста	3,32	3,85
7	Бытовые и жилищные условия	3,56	3,98
8	Микроклимат в воинском коллективе (учебной группе)	3,45	4,37
9	Правовая защищенность	4,3	4,42
10	Стиль руководства командиров	3,41	4,07
11	Медицинское обеспечение	3,65	4,44
12	Система взаимоотношений с одногруппниками	3,24	4,11
13	Возможность для самостоятельного отдыха и досуга	3,12	3,48
14	Общение с родными и близкими	3,54	3,68
15	Достаточность информации о жизни в обществе, событиях в мире	3,32	3,44
16	Ощущение причастности к происходящему за пределами академии	3,43	3,16
17	Понятность и обоснованность требований командования	3, 21	4,24
18	Итого средний балл	3,51	3,99

В целом результаты свидетельствуют о достаточно стабильном состоянии и средней степени удовлетворенности отдельными аспектами учебы и жизни в академии, где для 1 курса характерны более низкие показатели удовлетворенности, чем для 4, что логично и обусловлено процессом адаптации первокурсников. Наиболее западающими являются: «микроклимат в воинском коллективе», «возможность для самостоятельного отдыха и досуга», «достаточность информации о жизни в обществе и событиях в мире», «ощущение причастности к происходящему за пределами академии». В

связи с этим можно говорить о недостаточном освоении и принятии роли военного (подчиненного) и воздействию обедненной среды, дающей ощущение изолированности и оторванности от внешнего мира, т. е. социально-психологической депривированности средней степени.

Вторая часть анкеты представляла собой перечень факторов, которые могли отрицательно повлиять на степень удовлетворенности курсантов обучением в военном вузе. Им предлагалось выбрать в списке те факторы, воздействие которых они ощущают на себе или одноклассниках, и определить по 10-балльной шкале, насколько сильно ощущается отрицательное влияние данных факторов. Результаты этой части опроса представлены в таблице 3.

Таблица 3
Результаты опроса курсантов о влиянии депривирующих факторов

№ п/п	Депривирующие факторы	1 курс		4 курс	
		Кол-во в-ов, %	Ср. балл	Кол-во в-ов, %	Ср. балл
1	Адаптация к жизни в академии	54,2%	4,1	38,9%	4,2
2	Недостаточная база подготовки курсанта	50,6%	4,1	39,9%	3,7
3	Отсутствие преемственности в системе «школа – вуз»	44,0%	4,2	29,4%	4,5
4	Низкий уровень стимулирующей коммуникации преподавателя	33,6%	3,2	32,9%	3,8
5	Недостаточные профессионализм и компетентность преподавателей	32,7%	2,8	30,4%	3,3
6	Затруднения в организации взаимодействия по вертикали и горизонтали	38,9%	3,5	32,7%	4,2
7	Ограничения в удовлетворении образовательных потребностей	43,6%	3,9	34,8%	4,8
8	Ограничение самореализации в образовательной деятельности	43,2%	4,2	35,9%	4,9
9	Ограничение в получении образования, определяющего конкурентоспособность будущего офицера	28,7%	3,5	25,9%	4,4
10	Ограничения в получении дополнительного образования	40,3%	4,0	36,1%	4,7
11	Неправильная мотивация курсантов	41,3%	4,2	48,6%	5,4
12	Разочарование в выборе профессии	30,4%	2,7	35,4%	4,8
13	Ограниченность в удовлетворении базовых потребностей в питании, жилье, медицинском обслуживании	46,2%	4,5	23%	6,2
14	Субъективное восприятие и болезненное переживание собственного положения как более худшего по сравнению с положением других	37,1%	3,3	23,8%	4,0
15	Другое	14,7%	5,4	15,4%	8,5

Полученные результаты достаточно показательны и позволяют, с одной стороны, говорить о том, что высокая степень депривированности не характерна для респондентов; с другой – том, что воздействие депривирующих факторов на курсантов закономерно снижается к старшим курсам, при этом увеличивается значимость воздействия данных факторов на тех обучающихся, кто не смог противостоять депривационному воздействию и адаптироваться в образовательной среде военного вуза, о чем свидетельствуют более высокие балльные оценки отдельных факторов при меньшем количестве их выборов (особенно пункты 8, 11, 13). Почти половина первокурсников и четверть старшекурсников (46% и 23% соответственно) в средней степени подвержена действию абсолютной депривации (п. 13), состоящей в затруднении реализации базовых потребностей личности, с возрастающим индексом (от 4,5 до 6,2). Слабо выраженная относительная депривация характерна для 37% курсантов первого года обучения (п. 14) и 23,8% старшекурсников. Образовательная депривация, представленная в п. 7, 8, 9, 10, по отдельным показателям не снижается к старшим курсам (например, фактор «отсутствие стимулирующей коммуникации у преподавателя»). Данные показатели следует рассматривать во взаимосвязи с п. 3, 4, 5, отражающими качество коммуникации с преподавателями, курсовыми офицерами, одноклассниками.

Обращают на себя внимание также п. 11 – «неправильная мотивация», возрастающая до 48,6% у курсантов 4 курса с достаточно высокой оценкой в 5,4 баллов, и п. 12 – «разочарование в выбранной профессии» (30,4% на 1 курсе и 35,4% на 4-ом). И хотя средний балл по п.12 не высок, воздействие данного фактора воспринимается как значимое и также свидетельствует об отчуждении от образования, т. е. об образовательной депривации.

Таким образом, депривация в пространстве военного вуза может быть представлена различными ее видами, взаимодействующими между собой и образующими депривационные условия, степень воздействия которых на курсантов будет зависеть от их индивидуальных особенностей и способности адаптироваться.

Основными следствиями депривированности курсантов являются:

- отказ от инициативы и реализации собственных образовательных потребностей, что может заменяться имитацией активности;
- ориентация на текущие задачи в соответствии с указаниями и распоряжениями преподавателей и командиров, сужение временных и пространственных перспектив;
- преимущественное использование действий по алгоритму, формализованных процедур, затруднения в освоении новых видов деятельности;
- профессиональный и личностный эгоцентризм – нацеленность на решение собственных задач жизнеобеспечения, что отрицательно сказывается на качестве межличностного взаимодействия.

Понимание сущностных характеристик депривации позволяет видеть источники психологических проблем и, следовательно, пути их решения. Проведенное исследование дает возможность констатировать, что депривацию курсантов следует рассматривать не только в аспекте ее абсолютного и относительного влияния на качество удовлетворения их потребностей в процессе получения профессионального образования, но и как ситуацию невыполнения вузом своих непосредственных функций и обязательств по оказанию образовательных услуг. Данное положение легло в основу разработки условий смягчения действия депривационных факторов в среде военного вуза.

К общим условиям предупреждения депривации в образовательном процессе следует отнести:

- приоритет гуманистических ценностей и идеологии в образовательной деятельности;
- открытость, искренность в построении межличностных отношений, его опора на субъект-субъектное взаимодействие;
- внимание к проблемам учения и жизнедеятельности курсанта;
- развитие самосознания курсанта;
- обеспечение индивидуальной траектории развития курсанта [17].

Содержание выделенных условий отражает как средовые, так и личностные возможности, определяющие качество преодоления депривирующей ситуации. Для уточнения направлений работы по профилактике и снижению депривационного воздействия нами были выделены специфические условия предупреждения депривации в образовательном процессе, которые разделены на 3 группы: организационно-педагогические, социально-психологические и психолого-педагогические.

Организационно-педагогическими условиями снижения депривационного воздействия следует считать:

1) создание в военном вузе адаптивной образовательной среды, отвечающей требованиям эколого-личностной модели (в терминологии В.А. Ясвина), на основе приоритетов гуманистических педагогических ценностей;

2) обеспечение готовности педагогического и офицерского состава к работе с депривацией курсантов, основанной на идеях субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса.

Основными социально-психологическими условиями снижения депривационного воздействия являются:

1) наличие и развитие в учебно-профессиональной деятельности определенных личностных характеристик курсантов, актуализация их индивидуально-психологических особенностей и внутренних ресурсов, которые позволят им преодолеть депривационное воздействие (адекватная самооценка, асертивность, развитые коммуникативные способности, креативность и др.);

2) целенаправленная работа по формированию социально-психологической структуры первичных воинских коллективов, развитию в них благоприятного социально-психологического климата, корпоративной культуры, основанной на открытости межличностных отношений, рефлексии и взаимопонимании.

Психолого-педагогическими условиями снижения депривационного воздействия являются:

1) развитие профессиональной мотивации курсантов, их познавательных потребностей на основе прагматических целей;

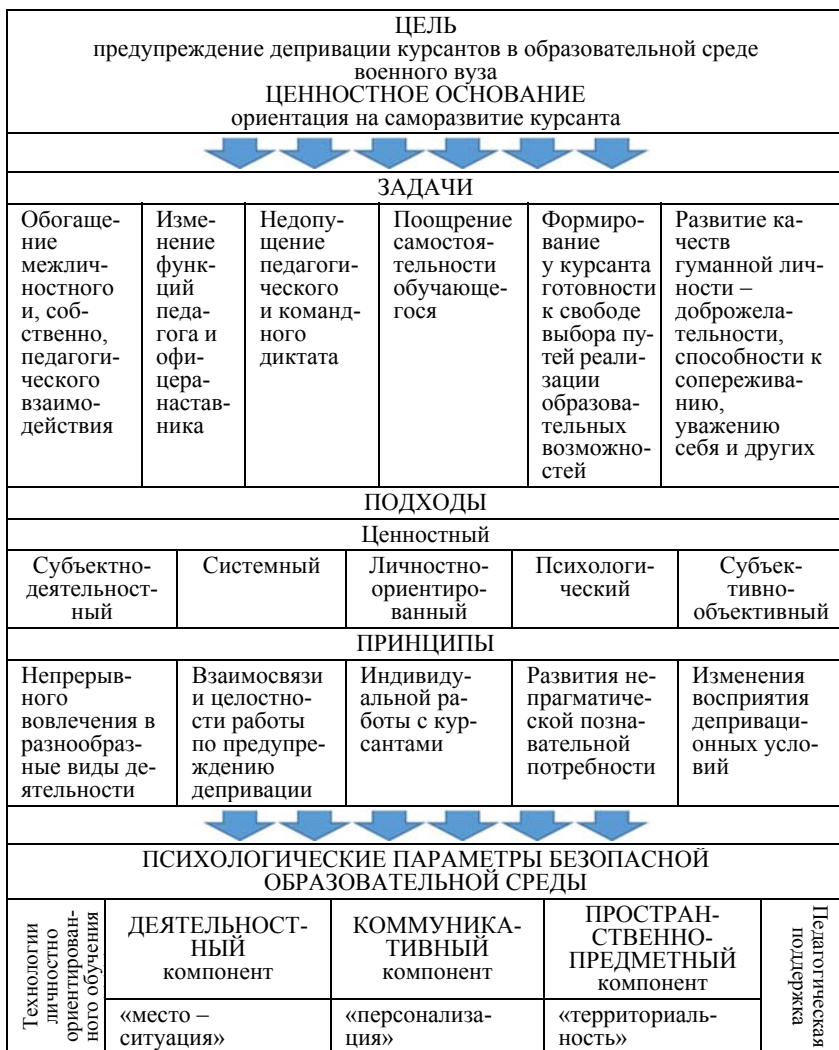
2) обеспечение возможности удовлетворения значимых потребностей курсантов и развития их личности в направлении самореализации на основе понимания проблем жизнедеятельности курсантов и защиты индивидуального развития будущего офицера.

Содержание выделенных условий преодоления депривации в образовательном процессе свидетельствует о том, что преодоление образовательной депривации и ее последствий возможно только на основе гуманизации и гуманитаризации военного образования [14]. Только работа, направленная

Глава IV. Психология и медицинские аспекты формирования личности

на развитие и совершенствование личностного потенциала курсантов, на привитие им навыков самостоятельного интеллектуального поиска, целеполагания и адекватного принятия решений, исходя из собственных возможностей и потребностей, позволит исключить возможное депривационное воздействие и преодолеть его влияние в случае возникновения.

Результаты теоретического анализа проблемы нашли свое выражение в созданной модели психолого-педагогического сопровождения курсантов в образовательной среде военного вуза, представленной на рисунке 1:



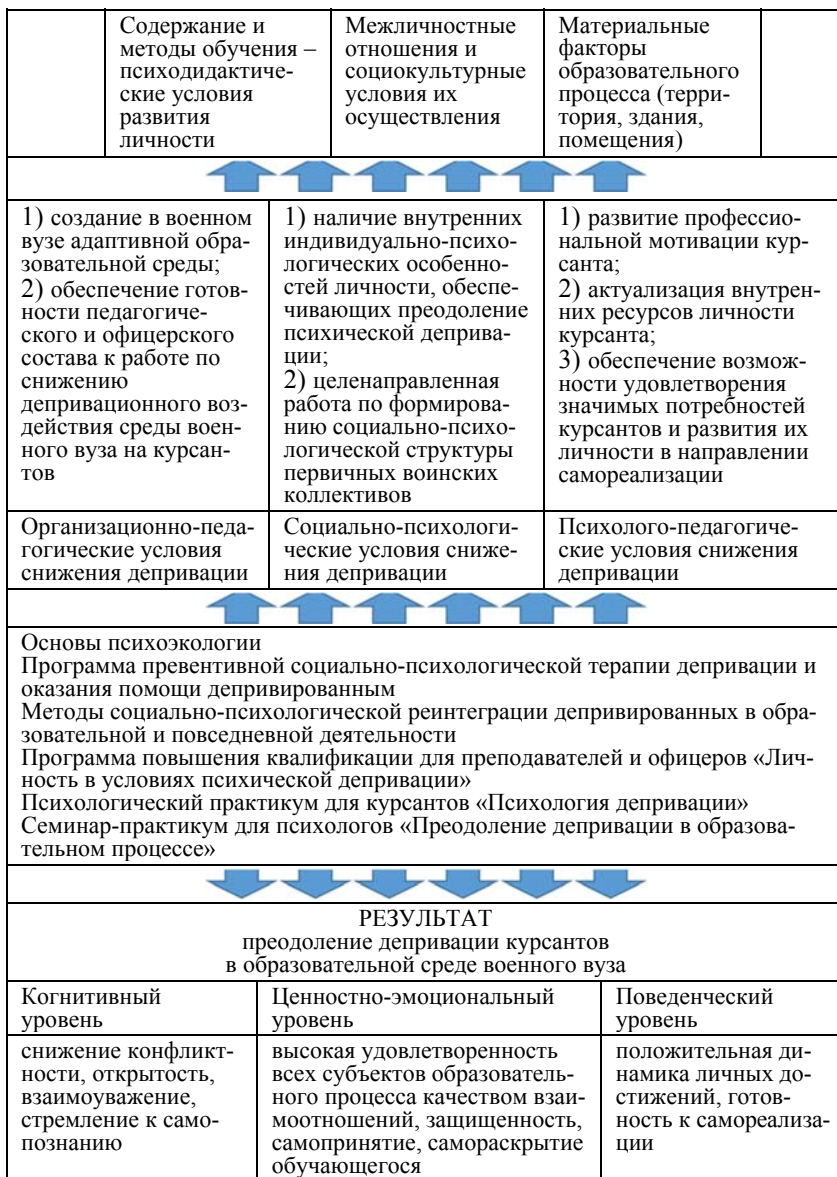


Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения курсантов в образовательной среде военного вуза

Представляется, что такая работа в военном вузе требует готовности педагогов и офицеров к ее осуществлению. Прежде всего, реализация педагогической поддержки потребует от них развитых навыков рефлексии, эффективной коммуникации, эмпатического слушания.

Во взаимодействии, основанном на гуманистическом принципе принятия другого как данности, важно создать условия для адекватного самовосприятия и сравнения себя вчерашнего с собой сегодняшним, для показа перспектив роста и самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

В качестве стратегий педагогической поддержки широко применяются отдельные методы психологической коррекции, к числу которых относятся методы развития рефлексии, конфликтологической культуры, стрессоустойчивости и др. [18].

Стратегии и методы социально-педагогической поддержки курсантов в состоянии депривации, имеющих нарушения личностного развития и поведения, направлены на формирование у них жизненных ценностных ориентаций и нравственных норм, коррекцию самооценки, агрессивности, на развитие навыков взаимодействия с другими людьми и конфликтологической культуры, на развитие и закрепление позитивных представлений о себе сейчас и своем «завтра» в военной профессии. Наиболее эффективными способами педагогической поддержки, на наш взгляд, являются: индивидуальное консультирование, беседы, факультативы, групповые консультации, тренинги для курсантов, педагогов и офицеров, ролевые игры и интерактивные формы взаимодействия, основанные на запросах и потребностях самих курсантов [16].

Важно, чтобы в данную работу были включены и курсанты, и преподаватели, и курсовые офицеры, и психологи, и представители администрации образовательного учреждения. Нам представляется, что их моральная, психологическая и методическая подготовка к работе с депривационными факторами в образовательном процессе может осуществляться в рамках деятельности учебных, методических и вспомогательных служб академии, для чего должна быть реализована соответствующая программа поддержки курсантов. Ее основные характеристики представлены на рисунке 2.

Результаты работы в рамках предложенной программы могут отслеживаться на разных уровнях. Так, на когнитивном они будут выражены в большей открытости и контактности во взаимоотношениях, в снижении уровня конфликтности взаимодействия, в развитии само и взаимоуважения курсантов. Для эмоционально-ценностного уровня должно быть характерно повышение удовлетворенности качеством отношений всех субъектов образовательной деятельности, преобладание устойчивого позитивного настроения в учебных группах, чувство защищенности и положительное самопринятие у обучающихся. Поведенческий уровень качества преодоления депривационных факторов может оцениваться по степени самораскрытия курсантов в учебно-профессиональной деятельности, их самореализации и динамике личных достижений.

Итак, предупреждение образовательной депривации в вузе является логическим развитием современных концепций личностно ориентированного обучения, применимых для высшей школы.

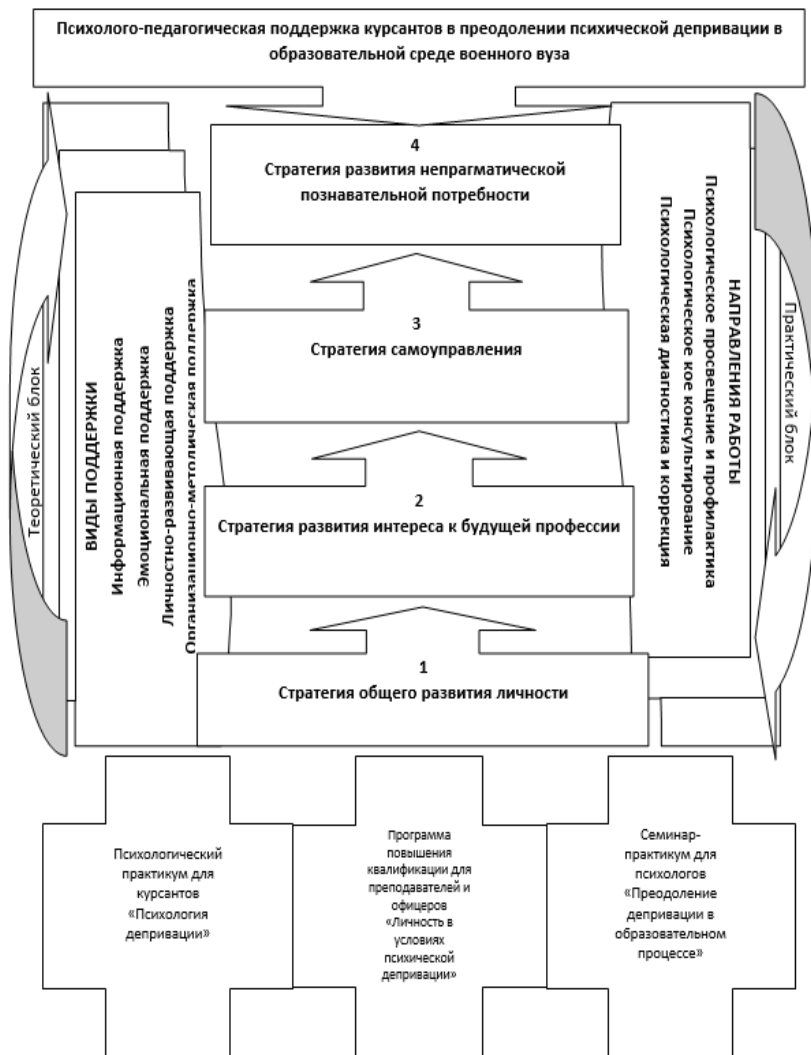


Рис. 2. Программа психолого-педагогической поддержки курсантов по преодолению депривации в образовательной среде военного вуза

Научная новизна выполненного исследования состоит в уточнении понятия «психическая депривация военнослужащих», в выделении и описании видов депривации военнослужащих и их следствий, в разработке параметров образовательной среды вуза, обеспечивающих преодоление депривации у курсантов в образовательном процессе, и программы пси-

холого-педагогической поддержки курсантов в образовательной среде военного вуза.

Практическая значимость работы заключается в создании научно обоснованных рекомендаций, направленных на предупреждение депривационного воздействия среды военного вуза на курсантов, и предложений по их внедрению в практику организации учебной, профессиональной и социально-бытовой деятельности военнослужащих. Практическая ценность работы обусловлена также представленной в ней программой психолого-педагогической поддержки курсантов, включающей информационную, эмоциональную, личностно-развивающую, организационно-методическую поддержку в рамках психологической профилактики, просвещения, консультирования, психоразвивающей и психокоррекционной работы. В рамках Программы разработаны и готовы к реализации: программа психологического практикума для курсантов («Психология депривации», 48 ч.); программа повышения квалификации для педагогов и офицеров («Психология депривации», 54 ч.); программа семинара-практикума для психологов («Преодоление психической депривации в образовательном процессе», 8 ч.).

Результаты исследования могут стать основой для определения депривационного потенциала среды образовательного учреждения и организации целенаправленной работы по предупреждению и преодолению психической депривации обучающихся в образовательном процессе как военного, так и гражданского вуза.

В заключение отметим, что решение проблемы депривации в мы связываем только с идеями гуманизации и гуманитаризации военного образования. Это обусловлено социальным смыслом современного образования, который состоит в развитии личного потенциала обучаемых, их способности к самостоятельному целеполаганию и определению способов реализации намеченных целей. Такая способность принципиально важна для обеспечения адаптации в стремительно меняющихся условиях жизни, а ее наличие является залогом предотвращения любого депривационного средового влияния.

Список литературы

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: учеб. пособие / Е.Г. Алексеенкова. – СПб., 2009.
2. Андриянова Н.А. Феномен социальной депривации в военно-профессиональной деятельности: опыт осмысления / Н.А. Андриянова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №3 (62). – С. 67–72.
3. Андронникова О.О. Социально-психологическая депривация как фактор возникновения онтогенетической виктимизации личности / О.О. Андронникова, Е.В. Агрызкова // Образование и наука в современных условиях: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 июля 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 170–172.
4. Бережнова Л.Н. Методология предупреждения образовательной депривации в военных вузах внутренних войск / Л.Н. Бережнова // Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность: материалы VIII науч.-практ. конф. – СПб., 2012. – С. 3–6.
5. Беседина М.В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Беседина. – М., 2004. – 170 с.

6. Князев Е.А. Педагогика и психология социальной депривации (исторический аспект) / Е.А. Князев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/pedagogika-i-psikhologiya-sotsialnoi-deprivatsii-0>

7. Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф. канд. психол. наук / Е.Ю. Кожевникова. – Краснодар, 2006. – 16 с.

8. Кондратова Н.А. Суверенность – депривированность жизненного пространства личности подростков и переживание ими страха и тревожности / Н.А. Кондратова, О.В. Пополитова // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования: сб. статей / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Вып. 12. – Великий Новгород, 2010. – С. 285–290.

9. Крылова А.В. Психологическая поддержка студентов в преодолении психической депривации в культурно-образовательной среде вуза: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Крылова. – Sterlitaмаk, 2010. – 189 с.

10. Кудрявцева М.Е., Раянова Э.Т. Образовательная депривация в высшей школе как педагогическая проблема: результаты количественного исследования / М.Е. Кудрявцева, Э.Т. Раянова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №10 (128). – С. 109–113.

11. Потапова Н.А. Некоторые аспекты безопасности образовательной среды в высшей военной школе и ее влияние на процесс социально-психологической адаптации курсантов и совершенствование учебной работы / Н.А. Потапова // Проблемные вопросы учебной и методической работы на кафедрах и пути их решения НВВКУ: материалы науч.-метод. конф. – Новосибирск: Изд-во НВВКУ (ВИ), 2010. – С. 34–36.

12. Психическая депривация: хрестоматия / сост. Н.Н. Крыгина. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. – 369 с.

13. Рогожкина Е.М. Предупреждение образовательной депривации – качественно новая функция предметной олимпиады по педагогике в военном вузе / Е.М. Рогожкина // Вестник Военного университета. – 2011. – №4 (28). – С. 47–53.

14. Скибо Т.Ю. Гуманизация образовательной среды военного вуза как фактор преодоления образовательной депривации / Т.Ю. Скибо // Всероссийские педагогические чтения «От истоков идей новой педагогики к феноменологии современной гуманизации педагогической теории и практики» (Воронеж, 18 октября 2019 г.). – Воронеж: ВГПУ, 2019. – 8 с.

15. Скибо Т.Ю. Опыт осмысления проблемы социально-психологической депривации курсантов военного вуза / Т.Ю. Скибо // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2017. – №3. – С. 129–136.

16. Скибо Т.Ю. Научно-методические аспекты решения проблемы депривирующего воздействия среды военного вуза на обучающихся / Т.Ю. Скибо, Г.В. Зибров, А.В. Белошицкий // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2020. – №13. – С. 287–296.

17. Скибо Т.Ю. Условия снижения депривационного воздействия среды военного вуза на курсантов / Т.Ю. Скибо // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Гуманитарно-педагогической академии. – Симферополь: ООО «ИТ «Ариал», 2019. – С. 193–199.

18. Смирнов И.В. Психоэкология: монография / И.В. Смирнов. – М.: Холодильное дело, 2003. – 336 с.

19. Уманская Е.Г. Проблема депривации в психологической науке 20–60-х гг. XX века: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Г. Уманская. – М., 2005. – 15 с.

20. Энциклопедия. Депривация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knowledge.su/d/deprivatsiya>

*Чернышев Виктор Петрович
Тимошков Егор Викторович*

ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ

Введение

Тревожность относится к проявлению сферы эмоций человека. Эмоциональная сфера и чувства отражаются через переживание реальной действительности. Эмоциональную сферу человека в совокупности образуют переживания различных форм чувств (эмоций, настроений, стрессов и др.).

Согласно данным ВОЗ, тревожным и депрессивным расстройствам во всем мире подвержено около 300 миллионов человек. Каждый год психическими нарушениями, самые распространенные из которых – это депрессия и тревожные расстройства, поражают более одной трети населения. Согласно данным экспертов ВОЗ, к 2020 году депрессия займет второе место среди причин временной нетрудоспособности среди неинфекционных заболеваний. Кроме того, депрессия является одной из основных причин самоубийств, а ежегодно во всем мире, по данным ВОЗ, от самоубийства погибает более 800 тысяч человек.

Тревожные и депрессивные расстройства по международной классификации диагностируются как невротические расстройства. Согласно данным служб психиатрии РФ в период с 2003 по 2015 год число носителей тревожных расстройств уменьшилось с 129,517 тысяч человек в 2003 году до 99,89 в 2015 году. Приведенные статистические данные указывают на снижение частоты постановки диагноза, что свидетельствует о противоположных общемировых показателях. Данный факт может указывать на недостаточную выявляемость тревожно-депрессивных расстройств, неполный статистический учет этой группы пациентов и низкий охват их медицинской помощью.

По данным ВОЗ, пять из десяти наиболее распространенных причин нетрудоспособности приходится на психические заболевания. В частности, в 2010 году совокупное экономическое бремя психических заболеваний в мире оценивалось в 2,5 триллиона долларов США, а к 2030 году прогнозируют увеличение этих затрат до 6 триллионов долларов [36].

А.М. Прихожан в своих исследованиях утверждает о влиянии тревожности на вегетативные (ВСД) и другие виды расстройств [26]. Аналогичные исследования студентов показывают, что тревожность является одним из существенных факторов, который провоцирует функциональные расстройства, в первую очередь невротической направленности [38]. И поскольку категория студентов является промежуточным звеном между школой и производственной средой, т. е. на данном этапе происходит профессиональное становление гражданина, представляется необходимым проводить мероприятия по своевременному выявлению и реагированию тревожно-депрессивных расстройств, исходя из экономических, а также, что наиболее важно, медицинских соображений.

1. Основные подходы к пониманию тревожности.

Существует несколько теорий в изучении тревоги. Наиболее распространенными и разработанными в психологии по исследованию тревоги являются:

- теория З. Фрейда;
- теория А. Адлера;

- теория К. Хорни;
- теория Э. Фромма.

Рассмотрим их более подробно.

Основоположником психоанализа З. Фрейдом утверждается, что каждый человек обладает несколькими врожденными влечениями – инстинктами. По мнению З. Фрейда, эти самые инстинкты являются условием, определяющим настроение и поведение человека. По его мнению, биологические влечения при столкновении с социальными запретами ведут к возникновению неврозов и тревожности. Это, по мнению З. Фрейда, происходит на протяжении всей жизни индивида [45].

Новый взгляд на изучение данной проблемы эта тема получила благодаря А. Адлеру. Согласно его теории в основе неврозов также лежит чувство тревоги, которая возникает вследствие неудачного социального опыта, либо индивид в силу своих индивидуальных особенностей не смог добиться желаемого.

Недостатком концепции А. Адлера является то, что нет четкого разграничения между адекватным беспокойством, обоснованным и неадекватным, поэтому представление о тревожности как специфичном состоянии, отличным от других сходных состояний, является весьма неопределенным [50].

Согласно теории К. Хорни главными источниками тревоги являются неправильные человеческие отношения, а не конфликт между биологическими влечениями и социальными запретами. По его мнению, у человека существует ряд невротических потребностей, благодаря которым он стремится избавиться от тревоги. А именно:

- одобрение, желание быть приятным и нравиться другим;
- власть над другими;
- социальный престиж или признание;
- независимость и самоудовлетворение;
- ограничение себя узкими рамками жизни;
- потребность в партнере, опасение одиночества;
- превосходство и недостижимость;
- потребность в любви и др.

Но, поскольку эти потребности удовлетворить невозможно, то и избавиться от тревоги в полной мере невозможно [50].

Иной точки зрения относительно тревожности придерживается Э. Фромм. По его мнению, тревожность связана с историческим развитием человечества, а именно с переходом от классовой структуры и способом производств к капитализму. Э. Фромм в рамках данной теории вводит понятие «естественные социальные связи», под которыми он подразумевает связь индивида с миром первичными узами, существующими в первобытном обществе. С переходом человечества к капитализму эти самые первичные узы разрываются, появляется свободный индивид, который оторван от природы, от людей, что в конечном счете ведет к переживанию глубокого чувства неуверенности, бессилия, сомнений, одиночества и тревоги [49].

Таким образом, выявленные теории тревожности имеют право на существование. Их сущность в различной степени относительно понятия «тревожность» может быть применена и к группе студенчества.

Для обеспечения наиболее полной информации о тревожности необходимо дать четкое определение данному явлению.

Гарри Салливан полагал, что первопричиной развития тревоги являются взаимоотношения ребенка с социумом, и в первую очередь с родителями. Основным источником передачи тревоги Г. Салливан считал эмпатию [37].

А.И. Захаров полагает, что понятия «страх» и «тревога» имеют общий компонент, коим является чувство беспокойства, вызванное какой-либо опасностью, а также отсутствием ощущения безопасности [10].

К. Роджерсом утверждается, что основой зарождения тревоги являются некие ситуации, которые лежат ниже уровня сознания человека и в случае угрозы идет реакция подсознания. Она может выражаться в виде вегетативных реакций (сердцебиение, повышение АД и т. д.) [33].

К. Изград определяет тревожность как комплексное эмоциональное состояние, возникает из соединения и сочетания таких фундаментальных эмоций, как гнев, страх, вина, интерес-возбуждение [18].

Ч. Спилбергер считает, что понятие «тревога» имеет смысловое различие, благодаря которому многие исследователи употребляют ее в нескольких значениях, которые, несмотря на взаимосвязь, в понятийном отношении совершенно разные. Это относится к тревоге как свойству личности и психическому состоянию.

В первом случае тревожность как свойство личности, как черта характеризуется относительно сформированной предрасположенностью человека к восприятию угрозы своему «Я» в разнообразных ситуациях и реагированию на них ростом состояния тревоги.

Во втором случае данная категория употребляется для объяснения неприятных эмоциональных состояний, которые проявляются в виде субъективных ощущений напряжения, ожидания развития событий по неблагоприятному пути. Данное состояние возникает в ситуации угрозы, неопределенности или опасности (ожидание агрессивной реакции или негативной оценки, угрозы своему престижу, самоуважению или восприятие негативного отношения к себе) и чаще вызвано неосознаваемостью источника опасности [6].

С.Л. Рубинштейн, определяя тревожность, называл ее некой склонностью человека переживать тревогу или то эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях неопределенности и опасности и характеризуется ожиданием нежелательности развития событий [27].

З. Фрейд считал, что тревожность представляет собой функцию Эго и ее задачей является предупреждение индивида об опасности [27].

В. Райх, являвшийся сторонником теории З. Фрейда, считал, что удовольствие – это свободное движение энергии, идущее из организма в окружающий мир. Если же в контакте удовольствия и окружающего мира происходит сбой, то такое препятствие понимается В. Райхом как тревожность. В данное определение автор внес такой термин, как «мышечный зажим», означающий отказ от работы некоторых участков тела; т. е. проявление тревожности, по мнению В. Райха, влияет на тело человека [34].

По мнению В.В. Суворовой, тревожность представляет собой психическое состояние внутреннего беспокойства. В отличие от страха может быть беспричинной и обусловленной сугубо субъективными факторами. Автор данного определения считает, что тревожность принадлежит к комплексу отрицательных эмоций, в котором физиологический аспект является доминирующим [22].

В словаре «Психология» под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского тревожность определяется как склонность индивида переживать тревогу, которая характеризуется низкими показателями порога проявления реакции тревоги – основного параметра индивидуальных различий. Тревожность – это личностное проявление неблагополучия личности. Тревога представляет собой эмоциональное состояние, возникающее при ситуации опасности и неопределенности, которая выражается в неблагоприятном предчувствии развития событий [32].

Р.М. Грановская рассматривает тревогу как важнейшее проявление эмоций. По ее мнению, тревога представляет собой реакцию на ситуацию, которая характеризуется неопределенностью и несет в себе потенциальную опасность и угрозу. По существу, тревога во многом напоминает чувство голода. Человек может быть храбрым и активным перед большой опасностью, но чувствовать себя совершенно беззащитным в состоянии тревоги. Страх представляет собой реакцию на непосредственную опасность, которая является очевидной. При тревоге эта реакция скрыта и носит субъективный характер [31].

Тревога и тревожность в психологической науке часто рассматриваются в аспекте стресса. В современной науке этот термин используется для обозначения следующих понятий:

- 1) сильно неблагоприятного, отрицательно влияющего воздействия на организм человека;
- 2) сильной неблагоприятной для организма физиологической и психологической реакции на действие стресса;
- 3) сильной как благоприятной, так и неблагоприятной для организма разнообразной реакции;
- 4) неспецифические элементы (черты) психологических и физиологических реакций организма, которые возникают от воздействия чрезмерных для него влияний и вызывают интенсивную адаптивную активность;
- 5) неспецифические элементы (черты) психологических и физиологических реакций организма, которые возникают при любых реакциях организма [14].

Согласно концепции стресса Г. Селье, реакция тревоги выделяется как первая фаза развития стресса. Она мобилизует все ресурсы организма, в том числе биохимические и физиологические, которые способствуют включению защитной реакции, получившей название «реакция борьбы и бегства». Естественной и обязательной особенностью адекватной деятельности человека является наличие у него определенного уровня тревожности. Каждый человек имеет свой желательный или оптимальный уровень тревожности или она получила название полезной тревожности. Когда человек в этом отношении оценивает свое состояние, он включает компонент самовоспитания и самоконтроля. При этом следует заметить, что когда уровень тревожности повышен, это свидетельствует о проявлении субъективного неблагополучия личности [35].

В различных ситуациях тревожность проявляется по-разному. При одних обстоятельствах люди ведут себя тревожно везде и всегда, при других проявляют свою тревожность периодически, исходя из складывающейся обстановки.

Ситуативно-устойчивую тревожность называют, как правило, личностной и связывают ее с соответствующей личностной чертой,

присутствующей у человека («личностной тревожностью»). Это относится к устойчивой индивидуальной личностной характеристике субъекта, которая отражает его предрасположенность к тревоге и наличие у него особенностей, проявляющихся в восприятии достаточно широкого «веера» различных ситуаций, как угрожающих с последующей определенной реакцией на это воздействие. Активизация личностной тревожности как предрасположенности происходит при возникновении определенных стимулов, которые расцениваются человеком как опасные и несут угрозу его самооценке, самоуважению и престижу.

Ситуативно-изменчивую тревожность называют ситуативной, а особенности личности, проявляющей подобную тревожность, называют «ситуативная тревожность». Подобное состояние протекает на фоне субъективно-переживаемых эмоций: беспокойства, напряжения, нервозности, озадаченности. Данное состояние является эмоциональной реакцией на ситуацию стресса и может протекать с различной степенью динамичности и интенсивности во времени [46].

Е.П. Ильин понимает тревогу как результат активности фантазии, воображения, будущего. Появление тревоги у человека является следствием наличия незаконченных ситуаций, заблокированной активности, которая не дает возможности высвободить возбуждение. Следовательно, тревога – это эмоциональное состояние сильного внутреннего мучительного беспричинного беспокойства, которое вызвано в сознании индивида с ожиданием неудач, опасности или же ожидания чего-то важного, значительного в условиях неопределенности [11].

Р.С. Немов понимает тревожность как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека находиться в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [23].

В.М. Астапов рассматривает тревожность как неприятное эмоциональное состояние, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, ожиданием неблагоприятного развития событий [3].

Также В.М. Астаповым утверждается, что тревога представляет собой поведенческий регулятор, имеющий свои функции:

- информирование об опасности или угрозе;
- поисковая – сигнал об угрозе стимулирует субъект к ее обнаружению;
- оценочная – анализ обстановки запускает механизмы приспособления и адаптации.

Иными словами, В.М. Астапов полагает, что человеку необходим базовый уровень тревожности для своевременного адекватного принятия решений, ориентации в социальной среде и т. д. [2].

В свою очередь, С. Кьеркегор полагает, что тревожность является неким сигналом, который указывает на внутреннюю борьбу в человеке и что благодаря ей можно найти выход из сложившейся проблемы. Тревога, по мнению С. Кьеркегора, возникает у человека в момент открытия перед ним новых возможностей [19].

А.Е. Ольшанникова и И.В. Пацявичус утверждают, что тревога как психическое явление имеет высокое приспособительное значение в качестве внутренней психологической предпосылки, обеспечивающей формирование оптимальных способов саморегуляции действий.

И.В. Пацявичус полагает, что тревога является состоянием, представляющим собой исключительную форму эмоционального предвидения

неудачи. Она дает понять субъекту необходимость о тщательном рассмотрении всех основных условий предстоящих действий, способствуя тем самым оптимальной подготовке к деятельности, наиболее адекватной целям индивида [15].

Э. Фромм трактует тревожность как проблему психологического дискомфорта, реакцию организма на конкретную ситуацию, которая связана с инстинктом самосохранения [49].

При рассмотрении тревожности необходимо учитывать причины, вызывающие это состояние. Одни люди проявляют беспокойство, тревогу по самым различным случаям, они как бы всегда настроены на такое состояние, а другие люди его переживают только в отношении определенных объектов или в определенных ситуациях.

Таким образом, тревожность – это психическое состояние, которое может быть вызвано вероятными или возможными неприятностями, внезапностью, сменой привычной обстановки и деятельности, задержкой желательного и приятного и которое выражается в переживаниях, имеющих специфический характер (волнениях, опасениях, нарушении покоя и др.) [8].

По мнению В.М. Астапова, используя функциональный подход к изучению проблемы тревоги, это состояние можно определить как сложный процесс, включающий когнитивные, аффективные и поведенческие реакции в ситуации, субъективно оцениваемой как потенциально опасная. Тревога ориентирована на поиск источника опасности и оценку средств для ее преодоления [16].

Чувства и мысли, собственные потребности, сложившаяся ситуация, своеобразия личностной тревожности определяют возникающую ситуацию и ее когнитивную оценку человеком. Данная оценка приводит к определенным эмоциям (автономная нервная система активируется и усиливается ситуационной тревожностью вместе с ожидаемыми возможными неудачами). Через механизмы обратной связи информация об этом поступает в кору головного мозга, воздействуя на потребности, чувства и мысли человека [42].

Под воздействием той же когнитивной оценки ситуации автоматически и одновременно вызывается реакция на угрожающие организму стимулы, что способствует появлению конкретных ответных реакций и контрмер, понижающих возникающую стимульную тревожность. Все это непосредственно оказывает влияние на выполняемую деятельность. Деятельность непосредственно зависит от состояния тревожности, которую не получилось компенсировать ответными реакциями и контрмерами, в том числе адекватной когнитивной оценкой ситуации [20].

Проведенный анализ психологической литературы позволяет сделать вывод о том, что тревожность может выступать как отдельным фактором, так и проявлением других факторов, например эмоциональной неустойчивости или депрессии.

2. Виды и формы тревожных состояний

3. Фрейд выделял следующие виды тревожности:

а) реальный страх – тревожность, которая связана с опасностью во внешнем мире. В данном случае З. Фрейд считает, что страх и тревога являются синонимичными понятиями. Также Фрейдом утверждается, что реальная тревога призвана отвечать за самосохранение;

б) невротическая тревожность – тревожность, которая связана с неизвестной и неопределяемой угрозой;

в) моральная тревожность – так называемая «тревожность совести», связанная с опасностью, идущей от Супер-Эго [39; 47].

А.М. Прихожан выделяет следующие виды тревожности:

– личностная тревожность – это установка (готовность) индивида к волнению и переживанию страха по поводу разнообразных субъективно значимых событий. Личностная тревожность является базовой чертой личности, формирующейся и закрепляющейся в раннем детстве;

– ситуативная тревожность является показателем интенсивности переживания, которое может возникнуть в ответ на любое типичное событие [28];

– открытая (переживание осуществляется индивидом сознательно в форме поведения и действий в виде состояния тревоги);

– скрытая (характеризуется излишним спокойствием, нечувствительностью к реальной неприятности и даже ее отрицанию) [29].

Также А.М. Прихожан выделяет виды тревожности в зависимости от ситуации, в которой оказывается субъект: а) образовательный процесс – учебная тревожность; б) представление о себе – тревожность самооценочная; в) общение – межличностная тревожность [30].

Н.Д. Левитов, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница выделяют мобилизующую и расслабляющую тревогу. Первая запускает дополнительное побуждение к действию, вторая снижает ее эффективность вплоть до полного прекращения.

Ю.Л. Ханин выделяет тревожность ситуативную и личностную. Первая возникает вследствие реакции индивида на разного рода социальные и психологические причины (ожидание отрицательной реакции или агрессии, восприятие неблагоприятного отношения к себе, угрозы своему престижу). Личностная тревожность как черта, свойство является относительно устойчивой склонностью индивида воспринимать угрозу своему «Я» в самых разных обстоятельствах и реагировать на них [44].

Т.А. Караваева, Н.М. Залуцкая среди прочих выделяют генерализованное тревожное расстройство – устойчивый и весьма распространенный вид тревоги и напряжения, который не вызван какими-либо реальными условиями. Причем данному виду тревожного расстройства авторы придают медицинский статус болезни. Характерной особенностью является невозможность подчинить его сознанию или усилию воли [13].

А.Б. Смулевич выделяет патологическую тревогу и трактует ее как форму беспричинного и неопределенного волнения. Может усиливаться при несоответствии происходящему. Чаще всего причинами данного вида тревоги являются внутренние противоречия индивида [43].

Н.М. Михайлова, Т.М. Сиряченко термином «тревожность» обозначают следующее:

а) естественные эмоциональные реакции, на какой-либо стрессовый раздражитель;

б) клиническая симптоматика, проявляющаяся при различных психопатологических состояниях вне рамок психического заболевания;

в) симптомы, свойственные для конкретного психического нарушения;

г) специфические критерии в диагностике, которые определяют вид расстройства [21].

Помимо вышеуказанного авторы выделяют отличное от всех остальных авторов понятие «сигнальная» (антиципирующая) тревога. Отличительной особенностью данного термина является связь реакции психики

индивида на предстоящее событие с формами проявления телесных реакций (прим. кожный зуд, покраснение определенных участков кожи) [21].

Таким образом, тревожность у человека может проявляться как ситуативно, т.е. являться реакцией на возникшую угрозу, так и быть относительно устойчивой чертой личности.

3. Проявление тревожности по гендерному различию.

Л.П. Баданина, 1996, В.Д. Кузакова, 1975, А.И. Винокуров, 1996 в своих исследованиях утверждают, что уровень тревожности у лиц женского выше, чем у лиц мужского пола [11].

Аналогичные исследования уровня тревожности, но уже среди лиц подросткового возраста 14–15 лет были проведены в Тарской гимназии №1 им. А.М. Луппова.

Исследования проводились по методике Ч.Д. Спилбергера. Полученные данные свидетельствуют, что у девочек:

– низкий уровень ситуативной и личностной тревожности – отсутствует;

– умеренный уровень ситуативной тревожности в процентном выражении – 77,8%;

– высокий уровень ситуативной тревожности – 22,2%;

– умеренный уровень личностной тревожности – 33,3%;

– высокий уровень личностной тревожности – 66,7%.

У мальчиков:

– низкий уровень ситуативной тревожности – 25%;

– умеренный уровень ситуативной тревожности – 75%;

– высокий уровень ситуативной тревожности отсутствует;

– низкий уровень личностной тревожности отсутствует;

– умеренный уровень личностной тревожности – 75%;

– высокий уровень личностной тревожности – 25%.

Согласно полученным результатам проведённого тестирования в области ситуативной и личностной тревожности показал, что высокий уровень тревожности в большей степени проявляется у девочек, чем у мальчиков.

Однако в 2003 году при проведении исследований влияния тревожности на успешность в учебной деятельности среди учащихся пяти московских школ по методике оценки «эмоциональной напряженности» Г.Ш. Габреевой в возрасте 16–17 лет были получены следующие данные. Взаимосвязь с тревогой согласно анкетированию прослеживается с такими переживаниями, как боязнь неудач (77% у девочек и 86% у мальчиков), чувство неполноценности (у мальчиков 57%, у девочек 45%). Из проведенного исследования был сделан вывод о том, что проявление тревоги у юношей встречается чаще, чем у девушек [17].

Данный факт противоречит тезису о том, что уровень тревожности у женщин выше, чем у мужчин.

Тем не менее, в 2007 Ю.А. Смирновым было проведено исследование на выявление взаимосвязи стиля жизни и уровня тревожности. Возрастная категория испытуемых составляла от 14 до 50 лет, среди которых были сотрудники клининговой компании, педагоги, менеджеры, старшеклассники общеобразовательных учреждений. Согласно выводам данного исследования лица с высоким уровнем тревожности более ориентированы на достижение цели, результатов в своей деятельности, а также воспринимают окружающую среду как враждебную, опасную. Относительно выводов о том,

что уровень тревожности зависит от пола, данное исследование подобную взаимосвязь не подтверждает. Также не удалось обнаружить и взаимосвязь уровня тревожности и от возраста и социального статуса [41].

Из вышеизложенного следует, что среди исследователей такого явления, как тревожность, нет однозначного мнения относительно ее взаимосвязи с половой принадлежностью, возраста и социального положения. Следовательно, тревожность как часть человеческой психики продолжает быть актуальной для исследований.

4. Способы коррекции тревожности.

Для наиболее продуктивной коррекции тревожных состояний необходимо определить их общие признаки. П.И. Подласый определяет их как:

- чувство страха перед новым событием, чем-то неизвестным;
- закрытость в общении;
- фиксация на плохом более, чем на хорошем;
- опасение общения с новыми людьми;
- ожидание неудач и неприятностей [25].

К более специфичным формам проявления тревожности можно отнести некоторые навязчивые действия:

- перебирание предметов в руках;
- почесывание;
- переедание;
- потребность в частых покупках ненужных вещей [40].

Поскольку существует несколько теорий в происхождении тревоги, то вполне логичным является, что их авторы могут выдвинуть способы ее коррекции.

Итак, З. Фрейд полагал, что существует сознательная стратегия защиты или ослабления тревоги:

а) вытеснение – является первичной защитой от тревоги, а также это есть прямой путь ухода от дискомфорта. Сюда же относится так называемое «мотивированное забывание»;

б) проекция – это процесс, при котором индивид вменяет свои неприемлемые мысли, чувства и поведение окружающим. Следовательно, проекция позволяет человеку возложить ответственность на кого-либо или что-либо за свои просчеты;

в) замещение – проявление инстинктивного импульса от более угрожающего объекта к менее угрожающему;

г) рационализация – способ защитить свою самооценку. Ее цель – оправдание иррациональных поступков для себя и в глазах окружающих;

д) регрессия – это защита от тревоги путем возврата к более раннему и безопасному периоду жизни;

е) сублимация – защитный механизм, помогающий выражать свои нервные импульсы в социально корректной форме [51].

Согласно концепции А. Адлера индивид должен учиться взаимозависимости, а не самодостаточности. Основа психокоррекции по А. Адлеру – поиск ошибок в мировоззрении клиента, из-за которых происходят психологические затруднения [24].

Еще одним методом коррекции тревожных состояний является терапевтическое воздействие на человека с помощью искусства. Об этом свидетельствуют изречения античных философов Сократа, Платона, Пифагора. Также в Китае, Индии, Древней Греции воздействие на психологическое состояние человека осуществлялось при помощи песнопений и молитвы [12].

3. Фрейдом в своих теоретических идеях был выдвинут вариант использования арт-терапии как средства коррекции психических расстройств. Суть метода состояла в художественном выражении своих эмоций и влечений на бессознательном уровне [48].

Следующий способ коррекции тревожных состояний предлагает когнитивная психология. Основой для работы в данной концепции является упор на логические способности индивида, на познавательные способности структур его психики.

Данный подход имеет свои отличительные черты:

- основной упор делается на мысли индивида о себе в настоящем времени, а не о прошлых событиях;
- коррекция осуществляется посредством новых способов мышления;
- домашняя работа, которая направлена на перевод полученных навыков в среду реальных действий.

Теоретическим и методологическим базисом данного направления являются работы Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, работы А. Риле, теории Д. Келли [24].

И. Шульц в 1932 году разработал метод аутогенной тренировки, с помощью которого можно осуществлять саморегуляцию своего организма для подготовки к предстоящему стрессовому событию [52].

Еще одним методом коррекции тревожных расстройств является «прогрессивное мышечное расслабление». Разработчиком данного метода является шведский врач и ученый Э. Якобсон еще в 30-е годы XX века. Изначально его методика была направлена на коррекцию такой эмоции, как страх. Э. Якобсон предполагал, что существует взаимосвязь между проявлением страха и напряжением определенных мышечных групп. Далее ему удалось обосновать, что путем попеременного напряжения и расслабления можно добиться не только исчезновения страха, но и прочих отрицательных эмоциональных состояний, в том числе тревожности. Однако данный метод является вспомогательным, и применять его в качестве основного не рекомендуется [4].

Д. Брайт в своей работе под названием «Стресс. Теории, исследования, мифы» обосновывает социальную роль физической культуры и спорта на коррекции тревожных состояний [5].

С.А. Гапоновой в 2005 году было проведено исследование на студентах вузов, согласно которым лица, обладающие слабой физической подготовкой, при эмоциональном стрессе отличались большей величиной симпатической активации, чем у более тренированных лиц [7].

Следовательно, регулярные физические нагрузки – это еще одно средство коррекции тревожности, которое является общедоступным и может быть применено к социальной группе студенчества.

Заключение

Тревожность как одно из явлений в психике человека представляет собой спектр его внутреннего мира, мыслей эмоций.

Понятие «тревожность» большинством психологов трактуется как состояние человека, характеризующееся повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Являясь составной частью психических процессов человека, тревожность является базовым состоянием, однако в нынешних условиях тре-

вожные расстройства становятся все более распространенным явлением среди населения, в том числе среди студенчества. Из вышеизложенного следует, что повышенный уровень тревожности несет в себе потенциальную опасность для здоровья человека и как любой деструктивный элемент, нарушающий гомеостаз индивида, должен быть своевременно обнаружен и отреагирован.

С точки зрения медицины коррекция тревожных расстройств является необходимым видом их влияния на внутренние органы. Данный факт подтверждается работами А.Л. Мясникова, П.К. Анохина и др. [1].

Список литературы

1. Акарачкова Е.С. Тревога в неврологической и общесоматической практике. Современные аспекты терапии / Е.С. Акарачкова, С.Б. Шварков // Регулярные выпуски «РМЖ». – 07.03.2007. – №5. – С. 440
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 160 с.
3. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М., 2002
4. Баженова О.В. Детская и релаксационная терапия. Практикум. – М.: Генезис, 2016.
5. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. – СПб., 2003.
6. Беляев В.П. Тревоги прожитого дня. – М.: Граница, 2011. – 488 с.
7. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: динамика, детерминанты, оптимизация: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Н. Новгород, 2005.
8. Гурьев М.Е. Социально-психологические причины и особенности проявления страхов и тревог у детей и подростков // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2015. – №21. – С. 75–82.
9. Залуцкая Н.М. Генерализованное тревожное расстройство: современные теоретические модели и подходы к диагностике и терапии. Ч. 1 // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2014. – №3. – С. 80–89.
10. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. – 740с.
12. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003 – 544 с.
13. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – М.: Речь, 2016. – 80 с.
14. Воронова А.А. Арт-терапия для детей и их родителей. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 253 с.
15. Караваева Т.А. Холистическая диагностика пограничных психических расстройств / Т.А. Караваева, А.П. Коцюбинский. – СПб.: Спецлит, 2017. – 286 с.
16. Ковпак Д.В. Страхи, тревоги, фобии... Как от них избавиться? – СПб.: Наука и техника, 2012. – 288 с.
17. Костина Л. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2003. – 160 с.
18. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – М.: Речь, 2006. – 198 с.
19. Кузнецов Д. Демобилизующая тревожность. Некоторые причины и формы проявления невротических расстройств у современных старшеклассников // Журнал Изд-ва «Первое сентября». – 2005.
20. Куропатов А.В. Как избавиться от тревоги. – СПб.: Нева, 2003. – 256 с.
21. Кьеркегор С. Страх и трепет // Тревога и тревожность. СПб., 2001.
22. Лапин И.П. Стресс. Тревога. Депрессия. Алкоголизм. Эпилепсия. – СПб.: ДЕАН, 2004. – 224 с.
23. Михайлова Н.М. Тревога при психических нарушениях непсихотического уровня / Н.М. Михайлова, Т.М. Сирыченко // Регулярные выпуски «РМЖ». – 24.07.2006. – №15. – С. 1120.
24. Немов Р.С. Психология: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 1998.

25. Немов Р.С. Психология: психодиагностика. – М., 2009.
26. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М.: Сфера, 2002 – 510 с.
27. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособ. для студентов сред. спец. учеб. заведений. – М.: Владос, 2002. – 349 с.
28. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
29. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
30. Прихожан А.М. Психология тревожности. – СПб., 2009. – С. 97–103.
31. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 38–47.
32. Прихожан А.М. Виды тревожности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studme.org/38948/psihologiya/>
33. Психология: учебник / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
34. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
35. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека. – М.: Прогресс-Универс, 2014. – 401 с.
36. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
37. Рутченко-Рутыч Н.Н. Среди земных тревог. – М.: Русский путь, 2012. – 628 с.
38. Рекомендации Общественной палаты Российской Федерации по итогам общественных слушаний на тему: «О перспективах имплементации в Российской Федерации рекомендаций экспертов ВОЗ в области охраны психического здоровья», г. Москва 3 октября 2017 года.
39. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. – СПб.: Восточно-Европ. ин-т психоанализа, 1999.
40. Соловьев В.Н. Адаптация, стресс, здоровье: учеб.-метод. пособ. – Ижевск: Удмуртский университет, 2005.
41. Соловьева С. Психотерапия. Новейший справочник практического психолога. – М.: АСТ, 2009. – 704 с.
42. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика // Медицинская психология в России. – 2012. – №6 (17).
43. Смирнов Ю.А. Стиль жизни у лиц с разным уровнем личной тревожности. Специальность: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
44. Степанова О.П. Эффективное преодоление неуверенности и тревожности. Психокоррекционная работа. – М.: Флинта, 2015. – 80 с.
45. Смулевич А.Б. Депрессия в общемедицинской практике. – М.: Берег, 2000. – 160 с.
46. Сборник психологических тестов: пособие / сост. Е.Е. Миронова. – Ч. I. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.
47. Теория личности в западноевропейской и американской психологии / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1996. – 480 с.
48. Тревога и тревожность / сост. и общ. ред. В.М. Астапов. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
49. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
50. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / авт. очерка о Фрейде Ф.В. Бассин, М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
51. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.
52. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
53. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
54. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 146 с.

*Йорданов Христо Йорданов
Марков Николай*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Подросток живет в мире, в котором часто необходимо в результате различных влияний окружающих изменить свое мнение, понимание, поведение. Это результат «действительного или воображаемого давления со стороны другого человека или группы». Этот процесс может осуществляться под влиянием веры других в ошибочные взгляды ребенка, но возможно, что он принял это суждение только для того, чтобы поддержать их благосклонность или ожидания, несмотря на то, что он осознает свои собственные права. Большая тенденция к конформистскому поведению наблюдается в тех случаях, когда другие значимы, обладают высокой компетентностью и в их высказываниях присутствует единство. Если у подростка низкая самооценка, если он убежден, что у него нет соответствующих способностей для решения определенной задачи, вероятность конформной реакции также увеличивается.

В каких ситуациях прибегают к конформизму? Подросток может отреагировать таким образом, если ситуация неопределенная и он не знает, как действовать. Тогда поведение другого становится основой его собственного поведения. Еще одна причина поддаваться давлению со стороны окружающих – это отсутствие отказа.

На разные внешние воздействия подросток может по-разному реагировать, что является формами конформизма (Т. Аренски) или формы ответа на социальное влияние (Э. Аронсон). Это согласие, идентификация и интернализация.

Согласие – это поведение, при котором подросток занимает определенную позицию, мотивированный уклонением от наказания или получением определенной награды. Это связано с внешними обстоятельствами и властью, которой обладают другие. Чтобы изменить поведение, достаточно изменить эти обстоятельства.

Идентификация. Эта реакция на социальное влияние возникает, когда подросток стремится походить на того, кто оказывает влияние; он начинает верить в ценности и поступки других и сознательно стремится сделать их своими. Создается установка для включения в свое поведение всего, что принадлежит другому (убеждений, взглядов, оценок). В отличие от согласия, здесь влияние более длительное, поскольку основано на собственном стремлении к непрерывности.

Интернализация. «Усвоение ценности или убеждений – это наиболее устойчивый и глубоко укоренившийся ответ на социальное влияние». Обычно эта ценность становится частью существующих ценностей и приобретает устойчивость, которая не поддается изменению. Мотивация для усвоения убеждения – это желание быть правым. Если источник влияния внушает доверие и имеет значение для подростка, то убеждение принимается, будучи включенным в его собственную систему ценностей, и становится неуязвимым для изменений.

Эти процессы и поведение для подростков имеют особое значение – для формирования их самооценки и системы ценностей, для их индивидуального развития. Важными с точки зрения причинно-следственных связей являются психологические характеристики подростков в период полового созревания. От 11 до 14–15 лет. В научных публикациях и исследованиях используются разные термины – переходный возраст, половое созревание, средний школьный возраст. Это очень характерный переходный период в онтогенетическом развитии. «Он уже не ребенок, хотя у него все еще есть много детских интересов, но он еще не подросток, хотя его внешность, голос и интересы начинают быстро меняться». Детство прошло, равновесие нарушено, персонаж становится ужасно неустойчивым. Ребенок начинает чувствовать себя отчужденным от себя, своих привычек и своей семьи. Он чувствует, что происходит что-то еще, но не понимает, кто меняется – он сам или окружающие. Подросток стремится к переменам и в то же время боится их. Он понимает, что полон противоречий, и это его беспокоит, вступление ребенка в период полового созревания связано с множеством качественных изменений в направлении его личностного становления и развития. Современная психология предполагает, что у подростка есть определенный опыт и уровень психического развития, которые дают ему определенную основу для установления базовых структур личности, а также позицию для их эффективности. Основным показателем в этом смысле является интенсивное повышение активности, осознанности и выраженной самостоятельности подростка. «Если в дошкольном возрасте закладываются основы личности, в младшем школьном возрасте отмечаются значительные моменты, то в среднем школьном возрасте мы приближаемся к ее полному формированию, но при этом мы все еще сталкиваемся со слишком многими неизвестными ценностями».

В этот период активно формируется самосознание. Он основан на суждениях о нем других. Эти суждения также важны для установления личности подростка. Самосознательное имя характеризуется ярко выраженными противоречиями между желанием познать себя и реальными возможностями это сделать. В связи с интенсивным развитием самосознания возникает потребность в самообразовании. Он также основан на стремлении к независимости, на формирующемся чувстве собственного достоинства, которое ясно показывает стремление к самоопределению и самоутверждению среди взрослых. По словам Альфреда Адлера, в период полового созревания мы можем гораздо больше определять образ жизни человека, лучше, чем раньше. Причина в том, что «половое созревание гораздо ближе к столкновению жизни, чем детство». Он считает, что в этот период мы можем гораздо точнее определить, каким будет отношение человека к науке, легко ли он заводит друзей, видит ли он в других людях братьев и проявляет ли общественный интерес к ним.

Особенности личностного развития в значительной степени определяют содержательные характеристики эмоционально-волевой жизни подростка: насыщенную, активную, сложную и динамичную, с повышенной целеустремленностью и осознанностью, но также с проявлениями нестабильности и противоречия. Чувства усложняются и углубляются под сильным влиянием высокой эмоциональной возбудимости. Эстетические и нравственные чувства развиваются, но обостряются чувства, относящиеся к индивидуальному, личному «Я» подростка. Значительно изменились чувства, связанные с

отношениями между родителями и детьми, мотивацией социальных отношений, отношениями с представителями другого пола и т. д. Воля имеет более четкую цель и более высокий самоконтроль, но имеет ярко выраженное влияние чувств. Интересы подростков многогранны, но их проверка не завершена. Что касается духовных ценностей – слишком часто между подростками и взрослыми есть существенные различия, есть риск расхождения в традициях и системах ценностей детей, семьи, школы, общества. Материальные и духовные потребности развиваются интенсивно и часто вступают в противоречие с противоречивой социальной реальностью.

Конечно, богатство и разнообразие личностных характеристик подростка отличается значительными индивидуальными различиями и особенностями, но общее и основное для периода состоит в том, что именно через него интенсивно формируются и развиваются все необходимые и существенные структуры личности. первоначальное улучшение в подростковом возрасте. «В любом возрасте жизни, – пишет Э.А. Аркин, – есть два принципа: один – старый, не реагирующий на растущие потребности ребенка, тянет его назад, а другой – новый, требующий напряжения, ведущий вперед». «Нет ничего более распространенного, чем жалобы родителей, которые не понимают своих детей, и детей, которые не понимают своих родителей».

Несмотря на влияние других людей – учителей, родственников, сверстников, главная роль ложится на семью. Р. Кэмпбелл считает, что в эмоциональном плане подросток остается ребенком и нуждается в чувстве того, что родители его любят и принимают. Отсюда можно вывести главный конфликт, характерный для периода полового созревания: они меня не понимают, они не любят меня. Это сильное внутреннее противоречие, вызванное тем, что они не чувствовали настоящей любви и заботы со стороны родителей. Проблема здесь основана на закономерных процессах и противоречиях, которые сопровождают личностное становление детей, с одной стороны, и неспособности родителей адекватно реагировать на свои эмоциональные потребности, с другой. Многие подростки чувствуют, что их никто не любит и не принимает. Такое недоверие может привести даже к апатии, депрессии, непослушанию, а в крайних случаях (в случае сильного конфликта и влияния дополнительных факторов) и к попыткам суицида.

Характерное противоречие, возникающее в процессе индивидуализации, – это противоречие между авторитетом и подчиняющимся ему ребенком. Чем старше растет ребенок, тем больше он стремится к свободе и независимости – сила Самости возрастает, но вместе с этим усиливается чувство одиночества, беспомощности и страха. Стремление преодолеть их порождает побуждение отказаться от индивидуальности и слиться с окружающим миром. Это ведет к подчинению авторитету. Ребенок может вполне сознательно чувствовать себя в безопасности и довольным, но подсознательно понимает, что расплачивается за это потерей силы своего Я. Результат послушания противоположен ожиданиям – оно увеличивает незащищенность ребенка и в то же время порождает враждебность и непослушание, что создает еще большую тревогу, поскольку эти негативные тенденции направлены непосредственно против тех, от кого оно продолжает зависеть.

Характерное противоречие, возникающее в процессе индивидуализации, – это противоречие между авторитетом и подчиняющимся ему

ребенком. Чем старше растет ребенок, тем больше он стремится к свободе и независимости – сила Самости возрастает, но вместе с этим усиливается чувство одиночества, беспомощности и страха. Стремление преодолеть их порождает побуждение отказаться от индивидуальности и слиться с окружающим миром. Это ведет к подчинению авторитету. Ребенок может вполне сознательно чувствовать себя в безопасности и довольным, но подсознательно понимает, что расплачивается за это потерей силы своего Я. Результат послушания противоположен ожиданиям – оно увеличивает незащищенность ребенка и в то же время порождает враждебность и непослушание, что создает еще большую тревогу, поскольку эти негативные тенденции направлены непосредственно против тех, от кого оно продолжает зависеть.

Дизайн исследования

1. Цель:

Изучить взаимосвязь между текущей самооценкой и стилем поведения в конфликтах в полиэтнической среде. Объект: Объект исследования – ученики ДЮСШ г. Сандански в возрасте 11–14 лет.

2. Задачи:

- установление реальной и идеальной самооценки подростков и отслеживание ее вариабельности в разных возрастных группах;
- выявление личностных качеств, ценных для студентов;
- установление характерного стиля поведения и способов разрешения конфликтов;
- определение закономерностей между самооценкой подростков и их стилем поведения.

3. Гипотезы:

- 1) мы предполагаем, что учащиеся средней школы, учитывая особенности возраста и уровня личностной сформированности, будут проявлять большую склонность к объединению усилий в разрешении конфликтов;
- 2) самоуважение подростков влияет на их стиль поведения в конфликтных ситуациях. Дети из числа меньшинств чаще демонстрируют низкую самооценку.

4. Методы исследования:

Для изучения самооценки использовалась стандартизированная методика в вариантах «кто я есть» и «кем я хочу быть», разработанная и адаптированная И. Паспалановым. Методика представляет собой запрограммированное интервью с 24 личными качествами и дает возможность изучить реальную и идеальную самооценку, а также разделить эти качества на 4 фактора: «морально-характерологические качества», «когнитивные предпосылки успеха», «отношение к людям» и «саморегулирование». Это позволяет нам проследить значение каждого из качеств для человека и каковы тенденции их дальнейшего развития.

Второй метод – изучение стиля поведения и степени конфликтности, разработанный К. Томасом. Тест состоит из 30 вопросов, каждый из которых включает 2 варианта ответа. Испытуемый должен выбрать тот, который ему характерен. Данная методика позволяет разработать профиль, с помощью которого можно учесть тенденции стиля поведения в конфликтах.

Поговорите с опрошенными студентами, чтобы получить более полную информацию об исследуемых вопросах, которая будет использована при анализе методов тестирования.

Анализ результатов

В исследовании приняли участие 39 студентов, которые были разделены на 4 группы. Это упростило выполнение соответствующих тестов и позволило каждому принять участие в беседе лично, а также обсудить отдельные вопросы в группах. Для большей наглядности и удобства ориентации таблицы и профили с результатами будут применены в процессе самого анализа. В каждой из групп по 2 ученика из меньшинства рома.

Анализ результатов анкет самооценки

Одна из основных задач – изучение реальной и идеальной социальной оценки подростков. Полученные самооценки среднего возраста распределяются следующим образом:

Таблица 1

Самооценка	лет				Общее количество
	11	12	13	14	
Реальный	2.49	2.35	2.23	2.19	2.32
Отлично	2.73	2.59	2.56	2.45	2.58

Представленные здесь результаты демонстрируют четко выраженную возрастную динамику как реальной, так и идеальной самооценки – в среднем 0,3 балла. Это естественно, потому что на разных этапах самооценка подростков отражает их восприятие своего физического, эмоционального, морального и социального статуса. С возрастом постепенно снижается самооценка. Более высокие значения у одиннадцатилетних объясняются их возрастными особенностями. В этом возрасте у детей ограниченные знания и самопознание, недостаточный личный опыт. Это подтвердил разговор со студентами. Их восприятие и ориентация в системе моральных и социально значимых качеств остается нестабильным и изменчивым. Такие понятия, как принцип, независимость, ответственность, недостаточно ясны. По мере роста и развития внутренний мир подростков становится более сложным и абстрактным, а дифференциация физических и духовных качеств более отчетливой и выраженной. В проведенных беседах с младшими была большая категоричность в определении качеств, которыми они обладают, а у 13 и 14-летних – ярко выраженная критика и осмысленность ответов. Средние числовые значения четырех групп качеств / морально-характерологических качеств, отношения к людям, когнитивных предпосылок успеха и саморегуляции / позволяют проследить их вариабельность в разных возрастных группах:

Таблица 2

Группы качества	лет				общее количество
	11	12	13	14	
1. Моральные и характерологические качества	2.5	2.38	2.51	2.46	2.46
2. Когнитивные предпосылки успеха	2.77	2.43	2.31	2.28	2.45
3. Отношение к людям	2.4	2.29	2	2.12	2.20
4. Саморегулирование	2.23	2.2	2	1.78	2.05

Как видно из приведенных выше средних результатов, качества из первой и второй групп имеют наивысший рейтинг, а с точки зрения возраста они занимают разные ранговые позиции. У 11 и 12-летних, как обладающих качествами, они чаще всего встречаются наиболее часто – честные, принципиальные, трудолюбивые, самоуверенные, настойчивые, умные, любознательные. В группе 13–14-летних распределение качеств в разной степени более умеренное, и в качестве наиболее присущих отмечаются: трудолюбие, критическое отношение к несправедливости, чуткость, принципиальность, любопытство, настойчивость. В группе качеств, определяющих отношение к людям, нет значимых различия для разных возрастов. В меньшей степени, чем у подростков, отмечается их способность привлекать других, а в средней и большой степени обнаруживаются качества общительности, восприимчивости к ситуации других и терпимости к их слабостям.

Эти результаты позволяют предположить, что студенты будут более склонны к сотрудничеству и объединению усилий для решения проблем. В 13–14 лет преобладают средние значения качеств самостоятельности и организованности, они проявляют сильную самокритику. Результаты исследования реального «Я-образа» свидетельствуют о наличии социально положительных качеств личности, которые а также за социальную направленность поведения. Разница между реальной и идеальной оценкой обусловлена качествами всех четырех групп факторов. Есть стремление уравновесить чувства, укрепить уверенность в себе, стремиться к достижениям. Подростки выражают желание укрепить свою находчивость и общительность, развить свои интеллектуальные способности, они хотят быть честными с собой и другими, иметь больше уверенности в хорошем исходе вещей. что некоторые качества понижают их ранговую ценность в идеальной самооценке по сравнению с реальной. Анализ количественных результатов позволяет разделить испытуемых на две группы – с нормальной и высокой самооценкой и с самооценкой ниже средних значений. В первой группе высокие самооценки значительно превышают средние результаты по самооценке, за счет чего реальная и идеальная самооценка существенно сближаются, либо стирается граница между ними. Высокие показатели и отсутствие разграничения между самореальной и самоидеальной ориентациями самооценочных функций самосознания, с одной стороны, могут указывать на самоудовлетворение и отсутствие стремления к развитию и изменениям. С другой стороны, подростки могут демонстрировать социальную желательность, приписывая (сознательно или нет) качества, которыми они не обладают.

Помимо возрастного аспекта было сделано еще одно внутрigrупповое деление – по этническому происхождению. В 2 группах есть существенные различия как в текущем самооценке, так и в идеальной самооценке.

Таблица 3

Этническое происхождение	Средняя самооценка	Средняя самооценка
	<i>Я реальный</i>	<i>Я-идеал</i>
<i>Болгары</i>	2.36	2.66
<i>Рома</i>	2.17	2.41

Видно, что у болгар средние значения выше средних самооенок всей группы, ближе к точке, в то время как у цыган наблюдается значительное снижение как реальной, так и идеальной самооценки.

Анализ результатов теста Томаса:

Методика исследования стиля поведения и степени конфликтности позволяет производить как индивидуальную расстановку способов регулирования конфликтов / профиля /, так и определять характерный стиль поведения в конфликтах для разных возрастов, независимо для обоих полов, а также для разных возрастов. вся группа подростков рассматриваемого возрастного периода.

Распределение для разных возрастов выглядит следующим образом (табл. 4).

Таблица 4

Лет	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание
11	3.67	6.17	7.17	6.67
12	4.57	5.71	6.57	6.57
13	6.77	6.92	4.31	6
14	3.77	6.23	6.39	6.23

Из средних числовых значений и сформированных профилей видно, что вариабельность шкал взаимодействия и избегания минимальна. В 11 и 12 лет различия по отдельным шкалам незначительны, меняются только числовые значения, но общая тенденция сохраняется. Наиболее ярко выражена склонность к компромиссам. Он в целом определяет стиль взаимодействия усилий в конфликтных ситуациях, что подтверждается значениями качеств, определяющих отношение к другим, из анкеты самооценки. Тенденции приспособления и избегания также хорошо выражены, особенно в группе меньшинства.

Это свидетельствует о социальной незрелости и неподготовленности к противоречивым ситуациям. И беседа подтвердила, что подростки 11–12 лет с большей вероятностью уступят друг другу, уйдут из конфликта или принесут жертвы ради интересов других, чем твердо и смело отстаивают собственные позиции.

13-летние показали значительные различия с предыдущей группой, с более высокими показателями по шкалам соперничества, сотрудничества и избегания, а их склонность к компромиссу была значительно ниже. В этот период наблюдаются противоречивые тенденции – с одной стороны, есть желание доказывать, выражать, побеждать, быть побеждающей стороной, а с другой – есть альтернативное решение, удовлетворяющее обе стороны конфликта. На первый взгляд, эти две тенденции противоположны, но можно сказать, что их мотив один и тот же, а именно сохранение самооценки и целостности Самости. Наряду с этими двумя тенденциями хорошо выражено желание выйти из конфликта. Если невозможно справиться ни с одним из них, подростки предпочитают уйти, а не идти на уступки или жертвовать интересами других.

Для 14-летних преобладает тенденция к адаптации, за которой следует тенденция к компромиссу. Этот факт в купе с низкой степенью соперни-

чества свидетельствует о неуверенности подростков в собственных силах, неуравновешенности чувств, о чем свидетельствует низкое значение фактора саморегуляции теста на реальную самооценку. Нельзя не заметить, что тенденции к сотрудничеству и избеганию хорошо выражены, но с несколько более низкими значениями. Все это формирует стиль сотрудничества, при котором интересы других участников конфликта уважаются, жертвуются ради них, а в крайних случаях можно достичь послушания.

В другом внутригрупповом делении – по полу есть различия в индивидуальных особенностях поведения (табл. 5).

Таблица 5

Пол	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Регулировка
Девушки	5.41	6.47	5.59	6.41	6.24
Мальчики	4.14	5.86	6	6.14	6.55

В обеих группах есть тенденции приспособиться и выйти из конфликта, разница заключается в том, что девочки более склонны к сотрудничеству, а мальчики к компромиссу. Результаты показывают, что девушки более склонны к соперничеству, но эта тенденция не является доминирующей.

Профиль, обозначенный средними значениями всей группы, демонстрирует тенденцию к адаптации, сотрудничеству и избеганию.

Таблица 6

Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Регулировка
4.70	6.26	6.11	6.37	6.47

Подводя итог, можно сказать, что подростки склонны объединять усилия и сотрудничать в разрешении конфликтов. В этом возрасте они еще не обрели уверенность в своих силах, чтобы позволить себе регулировать свою деятельность.

Это предполагает определенный уровень развития личности интеллектуального, эмоционального и волево-мотивационного характера. Об этом свидетельствует меньшее значение коэффициента саморегуляции. Наряду с сотрудничеством и приспособлением, в которых подростки ищут решение, которое удовлетворит обе стороны в конфликте в результате совместной работы или уступок, мы также должны рассмотреть третий компонент, а именно выход из конфликта. Для него характерно как нежелание сотрудничать, так и отсутствие склонности к удовлетворению собственных интересов.

Обозначенные таким образом тенденции можно отнести к показателям в факторах морально-характерологических качеств и отношения к людям. Существует синхронность между характерным для подростков стилем поведения и качествами, на которые они указывают выше среднего. В беседе студенты выразили мнение, что они предпочитают «работать вместе» в разрешении трудностей и противоречий, потому что так они чувствуют себя сильнее. В большей степени это было замечено в младших (11–12 лет), а в более крупных выступлениях они были более противоречивыми, так как для них важны дополнительные условия, такие как: кто другой участник конфликта, какая будет от этого прибыль и т. д. Беседа дала нам

возможность проследить, с кем чаще всего подростки вступают в ссоры и конфликты. Более половины опрошенных заявили, что у них частые разногласия с родителями. У младших обычных дружеские столкновения, но они непродолжительны. Было обнаружено, что 13–14-летние подростки испытывают очень болезненные конфликты со своими родителями и друзьями и изо всех сил стараются избегать их или разрешать их наилучшим образом. Практически все они высказали мнение, что в большей или меньшей степени они были участниками конфликтных ситуаций в школе (с учителями, со своими одноклассниками), так как причины для них указывались: несправедливость со стороны учителя, нереалистичная оценка, проблемы с дисциплиной.

Если мы возьмем условно сформированные две группы анализа самооценки – с нормальной и высокой самооценкой и с самооценкой ниже средних значений и свяжем их с параметрами, полученными в результате теста на конфликтное поведение, мы сможем определить, существует ли между ними связь.

Таблица 7

Самооценка	Скали	Скали	Скали	Скали	Скали
Я реальный	Я-идеал	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	избегание
2.5	2.71	4	6.05	6.26	4.16
2.06	2.4	5.75	6.65	5.45	6.5

Различия между двумя группами четко видны из двух профилей.

В группе людей с нормальной и высокой самооценкой очень четко выражены три тенденции к разрешению конфликта – сотрудничество, выверенный компромисс. Более высокие значения самооценки создают условия для того, чтобы подростки руководствовались своими собственными принципами и в меньшей степени находились под влиянием мнения других. Стремление респондентов проявить определенность в стремлении к достижению своего, что не соответствует их реальному поведению в конфликтах, и мы можем определить его как некий защитный механизм. Результаты беседы также дают нам повод признать эту возможность: в диалоге только 6–7 студентов выразили твердую решимость не отступать от своих позиций, чего бы это им ни стоило.

Выводы

Исследование позволяет сделать некоторые выводы об изучаемых характеристиках – самооценке и стиле поведения в конфликтах, а также сделать возможные прогнозы относительно формирующейся личности.

Установление настоящей идеальной самооценки знаменует закономерность в возрастном аспекте – в начале периода она выше, к концу постепенно снижается. Значительные различия между реальной и идеальной самооценкой во всех четырех возрастных группах указывают на стремление к развитию, стремление в большей степени развивать социально значимые и моральные качества.

Установлены наиболее устойчивые и динамичные качества в структуре самооценки. Такие качества, как умный, амбициозный, общительный, принципиальный, честный, уверенный в хорошем исходе дела и многое другое. Они сохраняют свое ранговое положение, а такие качества, как

чувствительность, самокритичность, любопытство, терпимость и отзывчивость к другим, значительно меняют их позиции.

Исследование дало возможность выявить тенденции в стиле поведения в конфликтах в разных возрастных группах, а также различия между полами.

Агрегированные данные за весь возрастной период показывают тенденцию к сотрудничеству и объединению усилий для выхода из конфликта, а также тенденцию избегать конфликтной ситуации. Эти тенденции коррелируют с результатами анкетирования самооценки и интервью, и определяются степенью личностной сформированности, что еще не дает стабильности во взаимоотношениях подростков и уверенности в своих силах.

Существовала разница между подростками с низкой и высокой самооценкой и их предпочтениями в способах урегулирования конфликта. У студентов с высокой самооценкой есть стиль, который подвержен взаимному решению, компромиссу и самопожертвованию, а в другой группе существует противоречие между соперничеством и сотрудничеством, сопровождающееся желанием выйти из конфликта.

Это подтверждает основную гипотезу, и мы можем сказать, что существует взаимосвязь и влияние между самооценкой подростков и их способом реагирования на конфликты.

Исследование позволяет подытожить, что подростки обладают минимальным арсеналом социально-позитивных и морально-характеристических качеств, которые позволят им нормально развиваться и формироваться.

Модель для работы с конфликты в школе

Когда мы говорим о конфликте, мы бессознательно связываем его с его негативными аспектами. Конфликт разрушает отношения между друзьями, между группами и странами, порождает вражду, недоверие. Это традиционный подход к разрешению конфликтов. Интересен современный подход к его рассмотрению, когда предполагается, что конфликт может быть конструктивной силой в человеческих отношениях. Совместная деятельность по ее решению может улучшить отношения, может служить для построения новых планов, для удовлетворения новых интересных потребностей. Отсюда логически следуют две его основные функции: деструктивная функция и конструктивная функция.

Феномен «конфликта» реален и знаком в межличностных отношениях в школе. Но это связано с негативными ассоциациями – «враждебность», «насилие», «гнев», «причинение боли», и результат для одного – победа – удовлетворение, потому что он прав в споре, а для другого – потеря, в которой он чувствует себя одиноким, но, возможно, полон решимости начать новый конфликт. Таким образом, конфликт становится тормозом развития отношений в классе и группе.

Конфликт, с которым дети чаще всего сталкиваются в школе, – это насилие – физическое, словесное и эмоциональное давление. Подразнивание, демонстрация силы и часто ее прямое применение считаются обычным явлением в процессе развития ученика. Но эти проявления характера имеют негативные последствия как для жертвы, так и для самого ученика – драка.

Школа – это учреждение, построенное на гуманитарных ценностях: доверии, свободе, уважении к личности. Сейчас, когда реформы в

образовании идут полным ходом, когда дело касается десеграции детей из числа меньшинств, педагог не должен допускать ситуации неравенства между детьми в правах и обязанностях. Различия национально-этнических особенностей, которым школьники часто придают оценочный оттенок, семейный уклад, традиции накладывают определенный отпечаток на поведение и отношения детей с окружающими. Мы, педагоги, должны обучать детей дошкольного и начального образования терпимости – терпимости, признанию права на уважение к личности, способности разрешать конфликты, открывающие путь к миру и культуре.

Целью педагогической деятельности в начальных классах нашей школы является достижение максимальной адаптации в полиэтнической среде, формирование стремления к конструктивному разрешению конфликтов друг с другом путем проведения экспериментальной работы по воспитанию этнической толерантности, обеспечивающей реализацию личности. каждого ребенка, подтверждение его достоинств и качеств, достижение успеха и признание со стороны других членов коллектива.

Для достижения этой цели необходимо:

- 1) учет психологических особенностей детей в классе и группе;
- 2) создание особых ситуаций и занятий, позволяющих каждому ученику проявить свои положительные качества;
- 3) не допускать притеснений, ущемляющих самооценку одного ребенка другим;
- 4) достичь нужного положения в лидерах, организаторах работы в классе и группе;
- 5) обеспечение взаимозаменяемости ролевых позиций у детей, руководителей, организаторов в зависимости от выполняемой деятельности; создание ситуаций, стимулирующих взаимопомощь между детьми в классе и группе, ситуаций успеха через успех другого, успеха группы;
- 6) в целях развития контактов и обогащения опыта общения использовать разные способы формирования микрогруппы (необязательно, по способностям, по интересам и естественным причинам);
- 7) достичь у детей самокритики и объективности, используя самооценку и оценку, данную другими в группе, навыки правильного выражения мнения о поведении и действиях других, учитывать оценку детских отношений, комфорт каждого члена в группе., чтобы показать важность всех действий для достижения общих результатов.

Придание первостепенного значения отношениям между школой и родителями.

Использование конструктивных подходов в школе улучшит межличностные отношения, повысит мотивацию учащихся к обучению, восстановит амбиции с их самооценкой. Понимая уникальность и инициативу каждого ученика, мы также поддерживаем его развитие как личность. Мы не должны забывать, что уважение вызывает уважение, а неуважение вызывает неуважение!

Учитель должен следить за тем, чтобы дети не ощущали качественной разницы в своей готовности к школе, не указывать на их слабые стороны.

Для двуязычных детей дошкольное образование является обязательным. Но часто дети сезонных рабочих рома, бродячие дети, приходят в школу, не посещая дошкольную группу. Еще одна проблема – сезонный детский сад, закрытие которого заставляет наших учеников становиться

нянями своих младших братьев и сестер. Выход такой: быть нашими гостями и найти в этой ситуации позитив – они познают школьную жизнь и порядок преждевременно, в результате чего мы заранее зажжем в них огонь знаний;

Помочь отстающим студентам не потерять веру в свои силы, интерес к учебе, желание заниматься составлением индивидуальных программ;

Укреплять авторитет этих детей в классе, работать над взаимопомощью и духом товарищества. Педагогу в таком классе придется отказаться от единства своих требований к детям в воспитательной работе, подойти к оценке знаний и поведения строго дифференцированно. В этом случае он должен создавать ситуации успеха, легкой загруженности и индивидуального подхода;

Учитель должен овладеть дополнительными знаниями, которые напрямую связаны с этнокультурными особенностями учеников. Итак, мы пошли к следующему эксперименту:

– дополнительные знания цыганского и турецкого языка и культуры, этнических танцев и музыки в классах фольклора, литературы, музыки, человека и общества, в классе и в классах для самоподготовки;

– чтение и обсуждение сказок, обычаев и традиций этнического фольклора. Знакомство студентов с традиционными праздниками – Василица и Рамадан Байрам.

Конфликтная ситуация имеет решающее значение для стиля поведения. В воспитательной работе с подростками необходимо учитывать следующие особенности:

– конфликт имеет положительный потенциал, но в то же время оказывает отрицательное влияние. Если столкновение неизбежно, то стремление детей и воспитателей должно быть направлено на придание конструктивного характера;

– педагог несет особую ответственность за то, как разрешается конфликт, потому что в силу своего положения у него гораздо больше возможностей проявлять инициативу и выбирать решения. Он является живым примером навыков и в этом смысле моделью поведения;

– учащимся приобрести навыки самостоятельного разрешения споров, снижения напряженности и враждебности, связанных с конфликтом. Таким образом, они грамотно и уверенно обретут уверенность в себе благодаря умению выбирать разные стили поведения.

Самоуважение студентов, их способность ценить себя также являются предпосылкой терпимости к другому человеку. В качестве этапов программы работы со студентами в разрешении конфликтов можно выделить следующие моменты:

– исследовать их уникальность;

– понять, чем люди похожи и чем отличаются;

– узнать больше о ценностях, чувствах и предпочтениях других студентов;

– понять и принять, что разные люди могут по-разному реагировать на одну и ту же ситуацию;

– учить принимать иную точку зрения;

– понять, что важно «изучить обе стороны»;

– развить чувство ответственности за свои чувства и поступки, что не все им позволено с точки зрения будущих граждан этого общества, а незаконные поступки не остаются безнаказанными.

Но полностью преодолеть конфликты между студентами-подростками практически невозможно. В зависимости от того, насколько успешно осуществляется социализация личности ребенка в школе, прежде всего усвоение духовно-нравственных ценностей меняет интенсивность конфликтов. Духовность во многом определяется деятельностью и поведением подростков в этот период. Важную роль в предотвращении конфликтов играет дисциплина – способность предоставить подросткам необходимую свободу для его правильного развития и формирования в рамках разумного подчинения общепринятым формам, воспитания знаний и привычек, а также осознанных и принятых норм контроля и самоконтроля.

Совет, который дают родителям наших учеников, следующий:

– интересоваться, как прошел день своего ребенка – научить его делиться с ними всем и таким образом возможные конфликтные ситуации будут разрешены раньше;

– родители не должны вмешиваться в первый момент конфликта;

– слушать обе стороны, научить ребенка искать выход, предлагая конструктивный путь;

– не ссориться из-за того, что у ребенка снова проблемы, не прибегать к насилию – вы должны своим личным примером помочь ему вырасти дружелюбно, уметь разрешать конфликты, уважать себя и других;

– не требуйте от школы большего, чем она может им дать. Школа – это только часть жизни ребенка. Для первоклассников – большие, для выпускников старших классов – поменьше... Заботиться о ребенке, чтобы он прожил интересную жизнь вне школы, тогда возможные школьные неудачи не будут столь разрушительными для его личности;

– учителя, как и все люди, разные. Не подводить итоги и не распространять свое недовольство на весь коллектив школы. Среди них есть педагоги, с которыми они найдут общий язык. Необязательно обсуждать с ребенком только отрицательные качества (действия) педагога, пытаться найти что-то полезное для него в каждом явлении;

– родительские собрания обязательны, они поднимают важные для всех вопросы – подумать о том, чем и как можно помочь учителю в его профессиональной работе с детьми. Их участие в школьной жизни благотворно скажется не только на ребенке, но и на образовательной среде, в которой он находится.

Внеклассные занятия разнообразны по форме и типу. Руководствуясь основной целью внеклассных занятий в школе, а именно:

– пробуждать и углублять познавательные потребности детей;

– развивать и расширять свои таланты и способности;

– обогатить нравственные и эстетические чувства.

Чтобы получить полное представление о свободном времени, мы разработали план, в котором мы установили стиль совместной работы, включая учителей и учеников. Мы убеждены, что здесь можно делиться идеями, принимать правильные решения, проявлять активность, сотрудничать, соперничать и помогать друг другу в разрешении конфликтов, а также способ сломать стереотипы и консерватизм, чтобы создать новую организацию, которая включает: эмоциональный интерес, информирование, вовлечение, организация, осознание и оценка.

При его составлении мы опирались на следующие идеи:

- школьные планы и программы;
- государственные образовательные требования;
- национальные, международные и всемирные юбилеи и события;
- праздники и обычаи;
- программы и эксперименты по разрешению конфликтов в школе.

Результатом этого стали содержательные и разнообразные внеклассные и внеклассные мероприятия в спортивной школе города Сандански: праздники, соревнования, олимпиады, выставки, фестивали, театральные представления, экскурсии и т. д. Некоторые мероприятия стали традиционными, другие расширились и обогатились, третьи – совершенно новыми. Все они способствуют развитию ребенка, затрагивая разные стороны его души, потребностей, интересов и желаний. Каждое событие уникально и неповторимо.

Можно отметить следующие мероприятия, проводимые в школе:

- участие в беседах на темы здоровья и гигиены, безопасности дорожного движения, социального поведения;
- участие в ознаменовании знаменательных дат в болгарской истории;
- участие в школьных мероприятиях и праздниках;
- участие во внеклассных мероприятиях, знакомство с другими культурами и обычаями – например, с русской и другими европейскими культурами;

– осозная свободное время юных студентов, мы создали клуб «Юный любитель природы и любитель спорта». Инициативы в нем очень разные – уборка, облесение, разметка троп и маршрутов, установка знаков и урн. Это экологические инициативы, объединяющие детей, руководимых любовью и заботой о природе, полных решимости подавать пример своей работой. Экологически чистый образ жизни стал нашей главной задачей для каждого ученика, потому что мы хотим, чтобы у наших детей было определенное отношение к природе и здоровью.

Приобщение детей к искусству дает возможность выразить мысли, чувства, отношения; различные возможности для самовыражения; для включения в национальные и общечеловеческие ценности.

Мы проводим эксперименты и эксперименты для разрешения конфликтных ситуаций, работаем над программами разрешения конфликтов, смотрим и обсуждаем фильмы и презентации, а использование любой конфликтной ситуации в классе и группе является для нас наглядным материалом. Мы глубоко убеждены, что если ребенок чувствует себя любимым другими, он будет чувствовать весь окружающий мир как прекрасное место, он будет радостным, дружелюбным, спокойным и уверенным. Он получит любовь, но он также подарит любовь. Забота о молодом поколении является признаком цивилизации и человечности, а мораль, культура, искусство и человечность остаются ключом к будущему.

Не опоздали и результаты внеаудиторных занятий:

- мы создали образовательные материалы для популяризации природных богатств и их связи со здоровьем человека и спортом, потому что отношение к природе является одним из критериев европейского поведения;
- мы привлекаем к своей деятельности все этнические группы, родителей и государственные учреждения;

– своей работой мы набирались опыта, чтобы работать в команде и отстаивать определенную гражданскую позицию.

Вот уже два года в нашей школе открыта общественная приемная для работы с детьми из группы риска и их родителями, главная цель которых – предрасположить их к тому, чтобы они делились проблемами и заботами, и находили для них общие решения. Приемная была создана и успешно функционирует по идее и с помощью МКБППМН муниципалитета Сандански.

Самой большой гордостью в нашей борьбе со студенческими конфликтами является Молодежный посреднический центр, который, хотя и недавно сформирован, вселяет оптимизм и надежду. Оказывается, наиболее гибко и безопасно сами дети реагируют в конфликтной ситуации. Дети помогают другим детям решать их проблемы. В сложных ситуациях работайте в команде с УКБППМН и школьным психологом.

Идея этой модели работы возникла на примере проекта фонда Partners Bulgaria Foundation. Руководство и Педагогический совет прилагают большие усилия для разработки проекта в различных направлениях, уделяя особое внимание деятельности, связанной с десеграцией и включением детей ромского происхождения. Программы, над которыми мы работаем, направлены на то, чтобы дать этим детям равные возможности для получения образования, получить стимул и мотивацию для самовыражения, преодолеть этнический барьер. Все ученики в школе воспитываются в духе сочувствия, терпимости, взаимопомощи, принятия инаковости. Работа учителей и учеников – образец интеллектуальной активности, образец гражданской позиции, толерантности и социального общения.

Наши рекомендации по разрешению конфликтов в школе в многонациональной среде:

- контролировать свои эмоции, быть объективным и дать студентам возможность обосновать свои претензии;
- не пытайтесь приписать студентам свое понимание их позиций;
- не оскорблять личность и самооценку ученика – иногда пропущенное слово или реакцию ничем не компенсировать;
- не прибегать, даже временно, к изоляции студента или группы в классе;
- в принципе избегать поиска административного решения путем вызова арбитра в «вышестоящую инстанцию»;
- не отвечайте на агрессию агрессией, не влияйте на человека, позволяйте себе оценку только за конкретный поступок или действие;
- дать право на ошибку – как себе, так и ученику. Помните, что не только тот, кто ничего не делает, ошибается;
- вне зависимости от результата разрешения противоречий не позволяйте себе разрушать отношения с учеником;
- не бояться конфликтов с учениками, но проявлять инициативу в их конструктивном разрешении;
- не цените в студентах только умение понять вас и согласиться с вашей позицией и не пытайтесь навязать ее поспешно и любой ценой.

Список литературы

1. Адлер А. Воспитание детей. – С., 1998.
2. Андреева Л. Социальное познание и межличностное взаимодействие. – С., 1998.
3. Андонов Ал. Межкультурное образование: справочник / ред. Р. Макарьев. – С.

4. Аронсон Э. Человек – социальное животное. – С., 1996.
5. Андреева Л. Социальные знания и межличностное взаимодействие. – С., 1998.
6. Димитров Д.Ю. Конфликтология. – С.: Экономика, 2003. – 246 с.
7. Димитров Д.Ю. Конфликтология. – 2-е доб. изд. – С.: Экономика, 2004.
8. Димитров Д. Конфликтология. – С., 2007.
9. Димитрова Г. Педагогическое общение в образовательном процессе. – С., 1996.
10. Бауман Л. Десять наиболее тревожных проблем с подростками и способы борьбы с тачем / Л. Бауман, Р. Рич. – С., 1998.
11. Великов Н. Ресурсная безопасность и риски для детей при переходе к рыночной экономике / Н. Великов, В. Недельчева. – София, 1995.
12. Гарбачева А. Психология девиантного поведения. – В.Т., 1996.
13. Дако П. Фантастические победы современной психологии. – С., 1995.
14. Дако П. Триумф психоанализа. – София, 1998.
15. Валчев Р. Как успешно разрешать конфликты. – С., 1998.
16. Валчев Р. Гражданское образование. – С.: Центр открытого образования, 1995.
17. Иванов Ив. Вопросы гражданского образования. – Шумен, Аксиос, 2000.
18. Коларова Д. Спорят / Д. Коларова, Т. Меретев. – С., 1996.
19. Карагиозов И. Диагностика отклонений в поведении. – Бл., 1998.
20. Клиничарский В. Психология неудовлетворенности. – С., 1998.
21. Стаматов Р. Как общаться с детьми. – П., 1995.
22. Журнал общественного образования.
23. Журнал «Молодежь и общество».
24. Манчева Р. Конфликты и конфликтное поведение. – В. 2006.

Судаков Дмитрий Валериевич
Назриев Данаил Красимирович
Белов Евгений Владимирович
Судаков Олег Валериевич
Шевцов Артём Николаевич

DOI 10.31483/r-96453

ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ОНКОБОЛЬНЫХ В ПЕРИОД НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ

Актуальность.

Проблема онкологических заболеваний и их лечения, с каждым годом становится все более актуальной. В Российской Федерации, как и во всем мире, наблюдается неуклонный рост числа случаев выявления доброкачественных и злокачественных новообразований. Онкология является одной из трех наиболее частых причин смерти пациентов по всему миру. Так, по статистическим данным, в настоящее время в России ежегодно умирает от онкологии более 160 тысяч пациентов [1, с. 24].

И если раньше, еще несколько десятков лет назад считалось, что онкопатология свойственна людям пожилого возраста, то в настоящее время подходы к группам риска при злокачественных опухолях серьезно пересматриваются. С каждым годом «онкология молодеет». Различным «онко» заболеваниям все чаще подвергаются люди трудоспособного и даже молодого и детского возраста.

Отчасти опасность данной патологии обусловлена ее поздним обнаружением. Зачастую больные обращаются за медицинской помощью тогда, когда становится «слишком поздно» и процесс приобретает запущенное течение (3 и 4 стадии) [7, с. 48]. Длительно не обращая внимания на возникшую симптоматику, пациенты поступают в многопрофильные стационары уже не с клиническими проявлениями основного заболевания, а с его осложнениями.

Вид и частота встречаемости определенного онкологического процесса варьируется в довольно широких пределах в разных регионах нашей страны и среди различных групп людей, различающихся по половому и возрастному признаку. Так наиболее часто у женщин встречается рак молочной железы, у мужчин – рак легких, а у детей – рак крови.

Лечение онкологической патологии становится крайне важной задачей. Задачей не только медицинской, но и социальной. Практически во всех развитых странах мира, внушительная часть бюджета здравоохранения расходуется на разработку новых и улучшение существующих методов лечения, как консервативных, так и оперативных, различных злокачественных заболеваний [4, с. 57].

Лечение онкологического пациента – это сложный комплексный процесс, который включает в себя всегда современные методы комплексной диагностики, комплексной терапии и, в идеале, радикальной хирургии. Периодически в медицинскую практику внедряются новые стандарты обследования и лечения подобных пациентов. По существующим в настоящее время норма-

тивам, во главе комплексной терапии онкологического пациента всегда стоит своеобразный консилиум, состоящий из нескольких врачей различных специальностей. Как правило, это онколог, хирург, радиолог, химиотерапевт и иммунолог. Состав консилиума может несколько видоизменяться в зависимости от вида патологического процесса и его стадии.

Однако многие ученые и исследователи высказываются о том, что в данной врачебной «бригаде» не хватает психолога или психоаналитика. Зачастую, онкопациенты, узнав о диагнозе, испытывают большой стресс [5, с. 633]. У некоторых из них развиваются разнообразные депрессивные состояния. Считается, что для эффективности проводимой терапии, важное значение имеет эмоциональный настрой пациента [8, с. 104].

В ряде исследований уже отмечалось, что разрешение патологического процесса наступало быстрее у больных, имеющих более позитивный настрой, в то время как у «депрессивных» больных разрешение патологического процесса наступало в более поздние сроки [6, с. 114].

К сожалению, подобные исследования еще носят спорадический [9, с. 217], а не массовый характер, что не позволяет в полной мере использовать полученные данные многих исследований в качестве рекомендации по комплексному лечению онкопатологии [3, с. 54].

Весной 2020 года практически все страны мира столкнулись с новой угрозой – угрозой новой коронавирусной инфекции. Появившейся вирус заставил по-другому «взглянуть» на привычные вещи и поменять подходы к различным аспектам жизнедеятельности. Практически не осталось сферы, которую бы не затронул коронавирус. Однако наибольшие изменения, не считая экономическую сферу, произошли в образовании и в медицине. Многие учебные заведения различных уровней были вынуждены перейти на дистанционное обучение; многие лечебные учреждения вынуждены были перестроить режим и график своей работы, с учетом решения появившихся проблем [2, с. 104].

Многие лечебные учреждения радикально меняли свою сферу деятельности [10, с. 26]. Большинство стационаров было переквалифицировано под лечение пациентов с коронавирусом. Значительное число больных с самой разнообразной иной патологией при этом оказывались без необходимой медицинской помощи. В ряде случаев переориентация коечного фонда не проводилась, однако из-за возникших «выпешек» новой вирусной инфекции, целые отделения и стационары приходилось закрывать на карантин и резко ограничивать поступление плановых больных.

И если лечение некоторых заболеваний, особенно терапевтического профиля, возможно в относительно дистанционном порядке, то лечение хирургической и онкологической патологии априори невозможно без постоянного наблюдения лечащего врача, возможного оперативного вмешательства и последующей комплексной терапии. В связи с чем, многим исследователям стало интересно определить уровень тревожности, общего стресса и выявить наличие возможных депрессивных состояний у онкологических больных в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки.

Полученные данные, возможно, могли бы быть использованы в практической работе врачей, занимающихся комплексным лечением пациентов онкологического профиля и возможно могут повлиять на пересмотр клинических рекомендации в лечении злокачественных новообразований.

Цель работы.

Целью работы стало проведение анализа уровней различной тревожности, выявление депрессивных состояний у пациентов онкологических стационаров в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки, вызванной новой, коронавирусной инфекцией, а также в выявлении различных страхов пациентов до и после наступления неблагоприятного с эпидемиологической точки зрения периода.

Материалы и методы.

Объектами исследования стало 300 больных онкологического профиля, мужчин и женщин в возрасте от 18 до 79 лет, проходивших лечение или обращающихся за медицинской помощью в БУЗ ВО ВОКОД и БУЗ ВО ВОКБ №1. Пациенты, получавшие медицинскую помощь в БУЗ ВО ВОКОД, как правило, получали ее в плановом порядке. В БУЗ ВО ВОКБ №1 общались больные с возникшими осложнениями основного онкозаболевания.

Все пациенты были разделены на 3 основные группы, в зависимости от возраста. В первую группу вошли мужчины и женщины в возрасте от 18 до 40 лет. Вторую группу составили пациенты возрастом от 41 до 60 лет. Третья группа была представлена лицами старше 61 года.

У всех пациентов, входивших в исследование, имелся установленный диагноз онкологического профиля. Однако в работу были включены лишь лица со злокачественным процессом 1 и 2 стадии. 3 и 4 стадии не участвовали в исследовании. Можно сказать, что 3–4 стадии онкологического процесса являлись критерием исключения пациента из исследования, что было обусловлено определенной сложностью психоэмоциональных состояний у подобных больных.

Данное исследование проводилось в представленных выше лечебных учреждениях с августа 2019 по сентябрь 2020 года. Изначально планировалось лишь определение различных психоэмоциональных аспектов у онкопациентов различного профиля. Однако неблагоприятная эпидемиологическая обстановка и временное «закрытие» онкологических стационаров стало своеобразным катализатором продолжения исследования с уже имеющимися пациентами.

Внутри каждой группы происходило дальнейшее подразделение пациентов на подгруппы в зависимости от факта установления патологического процесса. В 1 подгруппу каждой группы вошло по 50 человек, у которых онкопатология была выявлена впервые. Во вторую подгруппу каждой группы вошло по 50 человек, у которых онкопатология была выявлена повторно или выявлена более 1 года назад (т. е. в данную группу вошли пациенты, которые уже длительное время получали комбинированную терапию).

Средний возраст пациентов различных групп и подгрупп представлен в таблице 1.

В основу исследования легло добровольное анкетирование пациентов, которое проводилось только после объяснения цели и методов работы, а также взятия согласия на участие в исследовании. Пациентам задавался ряд вопросов, касающихся их страхов, влияющих на их общее психоэмоциональное состояние.

С целью определения уровня тревожности онкобольных, применяли опросник Спилберга.

С целью выявления возможных депрессивных состояний – прибегали к методике Зунга.

Таблица 1

Средний возраст испытуемых в зависимости от исследуемой группы

Группа	Подгруппа	Средний возраст
1	1	28,76 ± 5,21
	2	29,45 ± 6,13
2	1	49,88 ± 6,76
	2	53,39 ± 5,82
3	1	68,77 ± 5,42
	2	74,24 ± 7,37

Оба метода применялись двукратно. Первый этап (опрос) проводился с августа по январь 2019 года. Второй этап (опрос) осуществлялся с апреля по сентябрь 2020 года.

Результаты и их обсуждение.

Первым анализируемым параметром стала тревожность пациентов онкологического профиля. Уровень тревожности (низкая тревожность – НТ; средняя тревожность – СТ; высокая тревожность – ВТ) на первом и втором этапе исследования представлен в таблице 2.

При обработке результатов было отмечено несколько особенностей. Личностная тревожность на первом этапе, в среднем незначительная, отличалась от личностной тревожности на втором этапе исследования. Однако даже на основании полученных данных можно судить о том, что у пациентов наблюдалась некоторая тенденция к повышению уровня личностной тревожности.

Однако более интересные данные были получены при обработке параметра – ситуативная тревожность. Так онкобольные первых подгрупп имели более высокую ситуативную тревожность в первый период, по сравнению с пациентами вторых подгрупп. На втором этапе исследования эта тенденция стала проследиваться еще более выразительно. Кроме всего прочего, от первого этапа ко второму стала четко выделяться тенденция повышения уровня тревожности от низкого к среднему и от среднего к высокому, что может говорить об эмоциональных переживаниях мужчин и женщин, входивших в исследование.

Следующим этапом работы стало выявление возможных депрессивных расстройств у пациентов различных групп и подгрупп. Полученные данные представлены в таблице 3.

При обработке результатов выявления депрессивных состояний была выявлена четко прослеживающаяся тенденция, как и по предыдущему изучаемому параметру: женщины и мужчины из первых подгрупп всех трех групп, независимо от возраста, были наиболее подвержены депрессивным состояниям.

В первых подгруппах каждой группы выявляли наименьшее количество пациентов без признаков депрессии и наибольшее с признаками истинной депрессии. В тоже время не было выявлено существенно значимой разницы между пациентами различных групп и подгрупп по выявлению легкой депрессии.

Таблица 2

Средний уровень личностной и ситуативной тревожности на разных этапах исследования

Тревож-ность	1 группа n=100 (18–40 лет)		2 группа n=100 (41–60лет)		3 группа n=100 (60+лет)	
1 этап – осень/зима 2019 года (количество случаев – %)						
Личностная тревожность						
	n=50	n=50	n=50	n=50	n=50	n=50
НТ	31 62%	28 56%	25 50%	23 46%	20 40%	21 42%
СТ	17 34%	21 42%	23 46%	24 48%	26 52%	24 48%
ВТ	2 4%	1 2%	2 4%	3 6%	4 8%	5 10%
Ситуативная тревожность						
НТ	12 24%	17 34%	14 28%	16 32%	10 20%	13 26%
СТ	29 58%	29 58%	26 52%	29 58%	30 60%	31 6219%
ВТ	9 18%	4 8%	10 20%	5 10%	10 20%	6 12%
2 этап – весна/лето 2020 года (количество случаев – %)						
Личностная тревожность						
НТ	19 38%	23 46%	17 34%	18 36%	17 34%	18 36%
СТ	26 52%	24 48%	28 56%	27 54%	27 54%	25 50%
ВТ	5 10%	3 6%	5 10%	5 10%	6 12%	7 14%
Ситуативная тревожность						
НТ	7 14%	12 24%	9 18%	12 24%	6 12%	7 14%
СТ	29 58%	28 56%	28 56%	30 60%	28 56%	32 64%
ВТ	14 28%	10 20%	13 26%	8 16%	16 32%	11 22%

Аналогично и уровню тревожности, тяжесть депрессии повышалась от первого этапа исследования ко второму, причем данная закономерность четко прослеживалась по всем трем группам и по всем 6 подгруппам. При этом не было выявлено, существенно значимой зависимости депрессивных состояний от возраста анкетирруемых.

Заключительной частью исследования стало определение основных «страхов», вызывающих у пациентов беспокойство и способствующих к ухудшению психоэмоционального состояния.

Выявление депрессивных состояний у пациентов различных групп на разных этапах исследования

Депрессивные состояния	1 группа n=100 (18–40 лет)	2 группа n=100 (41–60лет)	3 группа n=100 (60+лет)			
1 этап – осень/зима 2019 года (количество случаев – %)						
Наличие и выраженность признаков депрессии						
	n=50	n=50	n=50	n=50	n=50	n=50
Не выявлено признаков депрессии	7 14%	13 26%	5 10%	11 22%	9 18%	11 22%
Легкая депрессия	37 74%	35 70%	37 74%	36 72%	34 68%	37 74%
Истинно депрессивное состояние	6 12%	2 4%	8 16%	3 6%	7 14%	2 4%
2 этап – весна/лето 2020 года (количество случаев – %)						
Не выявлено признаков депрессии	4 8%	10 20%	4 8%	9 18%	7 14%	8 16%
Легкая депрессия	34 68%	33 66%	32 64%	36 72%	33 66%	37 74%
Истинно депрессивное состояние	12 24%	7 14%	14 28%	5 10%	10 20%	5 10%

Полученные результаты представлены в таблице 4. Среди всех указанных причин, в работе было выбрано по 5 наиболее значимых и часто упоминаемых онкобольными. Стоит отметить, что пациентам разрешалось указать несколько вариантов ответов. В ряде случаев полученные данные распределялись на смысловые группы (к примеру «забота о детях» и «забота о внуках» – объединялись в раздел «забота о детях и внуках»).

Наиболее интересные результаты в исследовании были получены на завершающем этапе – попытке выяснить основные страхи пациентов и причины, вызывающие их эмоциональное беспокойство.

Набольший страх у пациентов на первом этапе вызывал: «страх перед заболеванием» (n=151) и страх перед будущим (n=150). Финансовые проблемы беспокоили 139 человек. Забота о детях и внуках (n=115) и дискомфорт от симптоматики (n=71) завершили пятерку самых часто встречаемых страхов.

Однако с появлением неблагоприятной эпидемиологической обстановки страхи пациентов несколько видоизменились.

Так, во время второго этапа исследования, онкобольные больше боялись не получить медицинскую помощь (n=220) и испытывали страх перед будущим (n=214). При этом количество пациентов, испытывающих страх перед будущим с первого этапа до второго, увеличилось почти на 50% (n=150 – 1 этап; n=214 – 2 этап). Мужчины и женщины признавались, что их пугает неизвестность, вызванная новой коронавирусной инфекцией, а также вероятность не получить квалифицированную медицинскую помощь. Страх не попасть на назначенную операцию и страх перед

Глава IV. Психология и медицинские аспекты формирования личности

заболеванием беспокоил 205 и 204 онкобольных соответственно. И несколько меньшее количество пациентов, практически равное предыдущему этапу, беспокоила забота о близких (о детях и внуках).

Таблица 4

Основные страхи, вызывающие беспокойство пациентов и влияющие на их психоэмоциональное состояние на разных этапах исследования

Тревожность	1 группа n=100 (18–40 лет)		2 группа n=100 (41–60лет)		3 группа n=100 (60+лет)	
1 этап – осень/зима 2019 года (количество случаев – %)						
Встречаемость наиболее частых причин ухудшения психоэмоционального состояния %						
	n=50	n=50	n=50	n=50	n=50	n=50
Страх перед заболеванием	36 72%	21 42%	32 64%	17 34%	27 54%	18 36%
Страх перед будущим	38 76%	32 64%	26 52%	23 46%	16 32%	15 30%
Финансовые проблемы	23 46%	18 36%	16 32%	14 28%	31 62%	37 74%
Забота о детях и внуках	8 16%	12 24%	36 72%	27 54%	17 34%	15 30%
Дискомфорт от симптоматики	7 14%	11 22%	16 32%	17 34%	8 16%	12 24%
2 этап – весна/лето 2020 года (количество случаев – %)						
Опасения не получить медицинскую помощь	42 84%	37 74%	40 80%	26 52%	36 72%	39 78%
Страх перед будущим	41 82%	36 72%	30 60%	28 56%	38 76%	41 82%
Страх не попасть на операцию	42 84%	34 68%	39 78%	23 46%	32 64%	35 70%
Страх перед заболеванием	37 74%	25 50%	32 64%	19 38%	24 48%	22 44%
Забота о детях и внуках	8 16%	12 24%	35 70%	28 56%	17 34%	16 32%

Стоит отметить тот факт, что при развитии эпидемиологически неблагоприятного периода, у пациентов перестали вызывать опасения финансовые проблемы и собственно симптоматика заболевания.

Страх перед заболеванием преобладал у пациентов первых подгрупп в каждой группе и имел общую тенденцию к снижению от больных первой группы к третьей группе, что возможно связано с возрастом пациентов.

Подобная тенденция прослеживалась и при пункте «страх перед будущим» – снижение выраженности от пациентов 1 группы к пациентам 3 группы. Однако на втором этапе исследования были получены диаметрально противоположные результаты. Так «страх перед будущим» нарастал от пациентов 1 группы к пациентам 3 группы, что так же связано с возрастом испытуемых. Сами анкетированные связывали этот факт с

информацией, получаемой из СМИ, где говорилось о более тяжелом течении коронавирусной инфекции у пожилых людей.

Полученные в работе данные позволяют по-новому взглянуть на проблему внедрения специалистов – психолога или психопсихиатра в медицинский консилиум, занимающийся лечением онкобольных, особенно в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки.

Выводы.

Личностная тревожность хоть и имела небольшую тенденцию к повышению уровня тревожности, однако существенно не менялась между периодами исследования.

Ситуативная тревожность видоизменялась более значительно. При этом уменьшалось количество пациентов с низкой тревожностью и повышалось число больных с высоким уровнем тревожности.

Похожая ситуация прослеживалась и с выявлением депрессивных состояний. От пациентов первой группы к пациентам третьей группы уменьшалось количество пациентов, у которых полностью отсутствовала депрессия и увеличивалось общее число мужчин и женщин с легкой депрессией и истинно депрессивными состояниями.

Было установлено, что наибольший страх у пациентов в 2019 вызывал «страх перед заболеванием» и «страх перед будущим». В 2020 году среди всех страхов лидирующее место заняли: «страх не получить медицинскую помощь» и снова «страх перед будущим».

Полученные данные могут помочь внедрению новых, новаторских идей в комплексный коллегиальный подход в лечении больных с различной онкопатологией, что вполне может положительно сказаться в целом при лечении некоторых видов рака.

Список литературы

1. Анализ клинических проявлений впервые выявленного рака поджелудочной железы на разных стадиях у пациентов, поступающих в хирургический стационар в порядке скорой медицинской помощи / Д.В. Судаков [и др.] // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. – 2019. – Т. 18, №4. – С. 23–34.
2. Вредные привычки студентов медицинского вуза / А.В. Черных [и др.] // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2019. – №76. – С. 103–108.
3. Изучение психоэмоциональных аспектов ведения больных с онкопатологией / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23, №1. – С. 53–59.
4. Отношение к алкоголю пациентов с панкреонекрозом / Д.В. Судаков [и др.] // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2019. – №76. – С. 56–61.
5. Петрова Т.Н. Особенности психоэмоционального статуса и адаптации к учебному процессу студентов технического вуза / Т.Н. Петрова, О.В. Судаков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. – 2012. – Т. 11, №3. – С. 632–635.
6. Попов В.И. Оценка психологического здоровья студентов медицинского вуза / В.И. Попов [и др.] // Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. – М., 2019. – С. 110–126.
7. Принципы моделирования и управления системой здравоохранения / Н.А. Гладских [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2016. – Т. 19, №3. – С. 47–52.
8. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23, №1. – С. 103–108.
9. Судакова О.А. Анализ психоэмоционального состояния пациенток инфицированных ВИЧ находящихся на лечении в гинекологических отделениях городских больниц / О.А. Судакова, Г.В. Орлова, Д.В. Судаков // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 216–221.
10. Некоторые ошибки при проведении телеметрических медицинских консультаций / О.В. Судаков [и др.] // Современная наука Евразии: сборник материалов международной научной конференции / отв. ред. Л.И. Королев. – 2018. – С. 26–27.

Матвейчик Татьяна Владимировна

КАДРОВЫЕ РЕСУРСЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ БУДУЩЕГО – ПРИОРИТЕТ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Актуальность. 12 мая 2020 г. в 200-й раз мир отметил день рождения великой основоположницы современного сестринского дела Флоренс Найтингейл [24, с. 61].

4 октября 2018 г. в штаб-квартире Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в Женеве (Швейцария) Международный совет медицинских сестер, ВОЗ и кампания «Сестринское дело сегодня» подписали меморандум о взаимопонимании для поддержки и дальнейшего продвижения сестринского дела.

Генеральный директор ВОЗ д-р Тедрос Гебрейесус отметил: «Без медсестер и акушерок на переднем крае всеобщий охват медико-санитарными услугами невозможен» и объявил 2020 год – Годом средних медицинских и акушерских работников. Это свидетельствует о признании мировым сообществом важности места, занимаемого медицинскими сестрами (МС) и акушерками в мире [35, с. 14].

Ж. Якаб, директор Европейского Регионального бюро ВОЗ, о новой функции медицинских работников отметила, что: «Мир столкнулся с новыми угрозами в области здравоохранения. Люди вынуждены жить с болезнями всю жизнь. В связи с этим врачами и МС нужны новые навыки, они должны не только лечить, но и уметь убедить своих пациентов начать вести здоровый образ жизни, отказаться от алкоголя, курения» [9; 42, с. 9–10; 38, с. 11–15].

ВОЗ и международные организации о месте медицинских сестер в системе здравоохранения.

Мир озабочен состоянием кадрового обеспечения медицинской помощи из-за прогнозируемого дефицита МС. По данным Европейской Комиссии по здравоохранению о состоянии здравоохранения в мире «Кадровые ресурсы – Важнейший вклад и сдерживающий фактор для систем здравоохранения» (2000) к 2020 г. предсказывался дефицит профессиональных кадров в здравоохранении порядка 1 миллиона: 590.000 медицинских сестер, 230.000 врачей и 150.000 других категорий профессиональных работников. Следствием этого станет 15% ожидаемый дефицит медицинских услуг населению, в сравнении с 2010 г. [8].

Прогноз сектора здравоохранения ЕС до 2020 г. состоит в возрастании потребности в долговременной помощи и кадрах. Рост потребности в высококвалифицированных кадра предстоит заполнить в период с 2010 по 2020 гг., в том числе 1 млн. новых и 7 млн. освободившихся МС. Среди 8 млн. необходимых в будущем медицинских специалистов свыше 5 млн. будут составлять высококвалифицированные кадры врачей, около 3 млн. – специалисты средней квалификации и около 200.000 человек потребуется кадров с низкой квалификацией [44, с. 14–16].

Следствием этого стала Европейская стратегия по реализации политики Здоровье-2020 с целью по улучшению здоровья и благополучия населения стран Европы и снижением неравенства в отношении здоровья. Приоритетами объявлены такие направления, как расширение и

трансформация образования, кадровое планирование и оптимизация профессиональной структуры, обеспечение привлекательной рабочей среды и содействие научно обоснованным практикам и инновациям через набор стимулирующих механизмов. Это регулирование, исследования, партнерство и управление [5].

На 25-м Конгрессе Международного совета медицинских сестер «Справедливость и доступность медицинской помощи» (18–23.05.2013 г. Мельбурн, Австралия) также были рассмотрены вопросы по развитию сестринского дела и образованию.

Третий Всемирный Форум по кадрам здравоохранения Ресифе, (Бразилия, 10–13 ноября 2013) «Кадровые ресурсы здравоохранения: основа для достижения всеобщего охвата населения медико-санитарной помощью и программы развития после 2015 года» рассмотрел задачи для государств в области обеспечения кадрами врачей и медицинских сестер.

На заседании Флагманского курса ВОЗ «Фокус на неинфекционные заболевания» (Испания, 2016) выдвинуты акценты в деятельности первичной медико-санитарной помощи.

ВОЗ и международные организации осуществляют значительную работу со странами и организациями, включая организации гражданского общества и местного населения [8]. Эта мысль подчеркнута в докладе М. Чен, директора ЕРБ ВОЗ (2016): «Мы являемся гражданами мира, который резко изменился с начала нынешнего столетия, когда в качестве самой общей основы международного сотрудничества были приняты Цели тысячелетия в области развития», особо важной является Цель 3 – Хорошее здоровье и благополучие.

Эти изменения подчеркивают последствия существования в мире исключительно повысившейся взаимозависимости. Внутренние дела, как никогда ранее, переплетены с международными системами, определяющими экономику, финансовые рынки, деловые отношения и торговлю».

Резолюции ВОЗ за период 2004–2020 гг. свидетельствуют о постоянном внимании к развитию трудовых ресурсов здравоохранения:

1. 2019 – Стимулировать развитие первичной медико-санитарной помощи (EUR/RC69/R8).

2. 2015, 2013 – Трансформирование образования кадров здравоохранения для достижения всеобщего охвата медико-санитарными услугами (WHA66.23). Рамки компетенций для признания квалификации медсестры, ЕФМС (2015).

3. 2013, 2005 – Директивы Европейского Союза и Парламента по признанию квалификаций (2005/36/ЕС; 2013/55/EU).

4. 2011 – Укрепление кадровых ресурсов здравоохранения (WHA64.6).

5. 2010 – Глобальный кодекс практики ВОЗ по международному найму персонала здравоохранения (WHA63.16).

6. 2009, 2007 – Стратегии кадровых ресурсов здравоохранения в Европейском Регионе (EUR/RC57/R1), (EUR/RC59/R4).

7. 2006 – Быстрое увеличение масштабов подготовки работников здравоохранения (WHA59.23).

8. 2004 – Международная миграция персонала здравоохранения: проблема для систем здравоохранения в развивающихся странах (WHA57.19).

В Республике Беларусь, как и во всех европейских странах, центральная роль в секторе здравоохранения, ее стратегический капитал составляет около 10% всех трудовых ресурсов [1; 22–27]. На долю медицинских кадров ЕС приходится большая часть бюджета сектора здравоохранения (65–80%). Доступность услуг здравоохранения зависит от эффективности ее кадровых ресурсов, дефицит средних медицинских работников становится ограничением для развития системы оказания медицинской помощи населению, особенно в сфере ПМСП, охране здоровья женщин и детей.

Внимание Европейского региона ВОЗ к сестринскому делу и формированию политики велико, вопросы о его совершенствовании систематически включены в повестку дня (Варшава, 2011; Санкт-Петербург, 2012; Вильнюс, 2013; Рига, 2015; Минск, 2015; Барселона, 2016). Благодаря признанию европейским сообществом успехов Республики Беларусь в достижении Глобальных Целей Развития Тысячелетия, озвученном на I Европейской министерской конференции ВОЗ (21–22.10.2015), наша страна приступила к выполнению Целей Устойчивого Развития (ЦУР 3 – Хорошее здоровье и благополучие и ЦУР 4 – Качественное образование).

Мнение ВОЗ о роли и месте медицинских сестер в здравоохранении.

1. *Политика ВОЗ Здоровье – 2020*: МС с пациентами с НИЗ и престарелыми должны «изучить новые способы самопомощи для того, чтобы справляться с симптомами болезни и соблюдать нередко сложные медицинские режимы, предусматривающие принятие лекарств, лечение, диеты и упражнения. Для того, чтобы обеспечить им и их семьям оптимальное качество жизни, необходимы обучение и медико-санитарная помощь» [5; 36, с. 14].

2. *Лиссабон, 2019* – грамотность в вопросах здоровья как инструмент профилактики НИЗ о роли МС в ПМСП и профилактике [8].

3. *Барселона, 2016* – флагманский курс ВОЗ по укреплению систем здравоохранения: Фокус на НИЗ. Менее жесткое разделение в автономии между врачами и сестрами; совместная работа в команде через разделение задач и простые алгоритмы; возможности проведения профилактики, консультаций населения по изменению поведения, привитию культуры здоровья; принятие направляемого подхода к междисциплинарному опыту [8].

4. *I Европейская министерская конференция ВОЗ* (Минск, 2015) поставила цель о реализации политики «Здоровье-2020» и выполнении Целей устойчивого развития на принципах охвата всех этапов жизни человека [4].

Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко на I Европейской министерской конференции ВОЗ (Минск, 2015): «Здоровье нации – главная инвестиция государства». Он отметил: «Мы начали с человека, понимая, что без человека не может быть никакой экономики, не может быть никакого государства. В этом отличие нашего пути развития в постсоветский период от других государств. На здравоохранение ежегодно выделяются значительные государственные средства. В 2014 г. их объем составил около 6% ВВП страны. Это только учтенные по линии государства. Огромные средства меценатами, спонсорами выделяются, предприятиями. Я это не на злобу дня говорю, не для того, чтобы польстить кому-то, мы не достигли бы всего этого без помощи ведущих стран в здравоохранении. Мы перенимали ваш опыт, создавая систему здравоохранения постсоветского периода, и как губка, впитывали то, что нам нужно» [4].

5. *Варшава, 2011*: «...медсестры и акушерки составляют большую часть трудовых ресурсов в системах здравоохранения многих стран». Признано, что: «...оказание основанных на знаниях квалифицированных услуг по охране здоровья позволяет до максимума физическое, психологическое, эмоциональное и социальное благополучие отдельных людей, семей и общества». Рекомендации следующие:

1) разработать единое стратегическое видение, направленное на достижение целей политики Здоровье-2020;

2) собрать примеры показательной практики в странах, содействовать обмену информацией, и поощрять внедрение инноваций;

3) обеспечить политическую приверженность и техническое сотрудничество [8].

6. *Вена, 1988*: в поддержку европейских задач достижения здоровья для всех «... потенциал медицинских сестер по отношению к ПМСП может быть наилучшим образом реализован... Необходимо адаптировать политику и определить характер мероприятий, которые позволили бы медсестрам выполнять свою новую роль в рамках системы ПМСП с достаточной самостоятельностью».

7. *Мюнхен, 2000*: «... в таких областях, как общественное здравоохранение, укрепление здоровья и развитие потенциала населения» необходимо усилить роль медицинских сестер. «...МС и акушерки играют важную, все возрастающую роль в решении нынешних проблем ОЗ, а также в оказании высококачественной, эффективной, доступной для всех и непрерывной ПМ, направленной на удовлетворение меняющихся потребностей населения и обеспечения прав человека...».

Рекомендации Международного совета медицинских сестер 2017 г. «Медицинские сестры – движущая сила перемен: укрепление устойчивости системы здравоохранения»:

– внедрять и поддерживать межпрофессиональное образование и практику. В любой организации здравоохранения МС могут реализовать программы совместного обучения с врачами и работе в команде, реализации соответствующих потребностям практики моделей оказания помощи в уходе за пациентом;

– добиваться баланса между медицинским подходом (вниманием к лечению заболевания) и здоровьем населения (мерами по сохранению здоровья, профилактике);

– определять и демонстрировать лидерство в глобальных и национальных стратегиях, направленных на решение проблемы неравномерного распределения медицинских кадров и миграции;

– сотрудничать с правительственными организациями, программами кадровых ресурсов для достижения подходящих методик кадрового планирования (инициатива в разработке проекта Концепции развития сестринского дела в Республике Беларусь на 2020–2024 гг.);

– укреплять и диверсифицировать оказание помощи в системе ПМП (расширять ответственность и роль Пвр, МС готовить достойную смену);

– гарантировать присутствие голоса МС во всех дебатах и обсуждениях по вопросам здравоохранения и социальной поддержки, в т.ч. по вопросам финансирования здравоохранения, этики, детерминант здоровья;

– оценивать влияние законодательства на регулирование системы здравоохранения и кадровой политики в области сестринского дела;

– разрабатывать и улучшать информационную систему в поддержку качественного планирования и развития здравоохранения;

– участвовать в исследованиях, связанных с планированием кадров, с системой здравоохранения;

– оценивать влияние на систему здравоохранения комплексных социальных и гендерных вопросов (детерминанты здоровья, неравенство и несправедливость).

– обеспечивать недопустимость дискриминации (ВИЧ/СПИД), стигматизации старости (эйджизм), ЗППП, психиатрических болезней) согласно классическим постулатам «Не навреди» и «Делай добро» среди всего медицинского персонала, о чем врач и писатель А.П. Чехов писал: «Боже, не позволяй мне осуждать или говорить о том, чего я не знаю и не понимаю».

Цели в области устойчивого развития на период до 2030 года, сформулированные в Декларации тысячелетия ООН (2015), представляют собой совокупность разработанных ООН целей по формированию глобального партнерства, отражены в резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 21.10.2015 г. №70/1 Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [8; 36, с. 16].

Приоритеты ВОЗ на 2020 г. в области сестринского дела.

– правовое регулирование сестринской практики (перенос тяжести и продолжительность рабочего дня);

– безопасность пациента равноценна качеству сестринского ухода;

– распространение ВИЧ/СПИД и психических заболеваний;

– сестринское образование;

– новые технологии в обучении и оказании ухода (дистанционно);

– стратегии привлечения молодежи (СМИ и зарплата) [44, с. 18].

Отражение проблемы глобальных вызовов неинфекционных заболеваний в XXI в. в международных документах (направления действий для достижения целей Здоровья-2020, предложенные Европейским Региональным комитетом ВОЗ)

1. *Политическая декларация Генеральной Ассамблеи ООН* (2011) Резолюция 66/2 от 19.09.2011 г. п. 1: «глобальное бремя и угроза неинфекционных заболеваний – это один из основных вызовов развитию в XXI веке, который подрывает социально-экономическое развитие во всем мире и ставит под угрозу достижение согласованных на международном уровне целей в области развития».

2. *Страновой офис ВОЗ* (2017). Распространенность факторов риска неинфекционных заболеваний в Республике Беларусь STEPS 2016 [40, с. 248].

3. *О здравоохранении*: Закон Республики Беларусь от 18.06.1993 №2435-ХП (в ред. 21.10.2016) [37].

4. *Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы* [6; 39].

5. *План мероприятий по развитию системы социально-гигиенического мониторинга и совершенствования работы в области первичной профилактики неинфекционных заболеваний в Республике Беларусь»* (2017) [4; 40].

Генеральный директор ВОЗ М. Чен на конференции Международного совета медицинских сестер в Сеуле (2015) отметила: «Человек, спасший жизнь – это герой. А человек, спасающий сотни жизней – это, безусловно,

медсестра. Такой человек, вероятно, перегружен работой, получает низкую зарплату и в значительной степени недооценен, особенно на уровне разработки политики. А то, что этот человек спасает жизни, не учитывается».

Следствием исправления подобного отношения к МС стали документы, одобренные Европейским Региональным комитетом ВОЗ только за 2015 г.: «Стратегические направления укрепления сестринского и акушерского дела в Европе для достижения целей Здоровье-2020» и «Европейский сборник примеров передовой сестринской и акушерской практики» [26, с. 213, 227, 253].

Резюме. За период с 1988 г. по 2020 г. ВОЗ и международные организации последовательно продвигали системы здравоохранения разных стран к пониманию нового места и возрастанию функций МС в меняющейся системе оказания медицинской помощи через вложение средств в образование, рабочие места и воспитание лидеров [44, с. 14–16].

Кадровый потенциал средних медицинских работников в Республике Беларусь.

В разных европейских странах кадровый состав является потенциалом и гарантией качества, безопасности и эффективности медицинской помощи населению. В Республике Беларусь это регулируется системой государственных минимальных социальных стандартов в области здравоохранения [2, с. 3–39]. Средний возраст МС в Европейском регионе 41–46 лет, практически такой же в Республике Беларусь [6, с. 300; 26, с. 61].

ВОЗ: «Медицинский персонал относится к дорогостоящим ресурсам, требующим больших затрат на подготовку квалифицированных специалистов... в отличие от большинства ресурсов, ценность которых со временем снижается, ценность кадровых ресурсов здравоохранения с накоплением профессионализма увеличивается...».

Из существующей армии в более чем 115 тыс. человек, 40,9% средних медицинских работников работают в больничных организациях – 47189 человек; 44,9% – в амбулаторно-поликлинических организациях – 51738 человек; 0,27% работают на основной должности в научных организациях, в учреждениях образования, в аппаратах органов управления здравоохранением – 31 человек [1, с. 58]. Для сравнения с состоянием обеспеченности МС в Европейском Регионе ВОЗ отметим, что это самая многочисленная категория работников здравоохранения, составляющая около 7,5 млн. человек.

Обеспеченность МС и акушерками в Республике Беларусь и в странах Европейского региона в 2011 г. (на 100 тыс. нас.).

1. В Республике Беларусь обеспеченность на 100 тыс. населения составляла 1010,7 МС и 50,76 акушерками (в 2019 г. МС – 1240).

2. В странах Европейского региона обеспеченность на 100 тыс. населения составляла 802,8 сестрами и 41,2 акушерками.

3. В странах Европейского союза – 801,4 и 33,7 соответственно на 100 тыс. населения, что указывает на лидирующие позиции Беларуси в этом вопросе. Самая высокая обеспеченность сестрами отмечена в Финляндии, где она составляет 2113,1 на 100 тыс. населения, в Швейцарии – 1707,4 на 100 тыс. населения, самая низкая в Турции – 167,3 на 100 тыс. населения.

Глава IV. Психология и медицинские аспекты формирования личности

Значительная разница в приведенных данных объяснима с точки зрения правил расчета показателей, которые в странах Европы учитывают только лиц, непосредственно работающих в практическом здравоохранении.

Помимо обеспеченности кадрами средних медицинских и фармацевтических работников, на качество медицинской помощи влияет показатель соотношения врач: МС.

Так, соотношение в мире врач: МС в динамике (по данным 2010 г.) составляет:

- 1:1 Турция, Мексика, Израиль, Испания
- 1:2 Корея, Болгария, Эстония, Чехия, Польша, Беларусь
- 1:3 Словения, Швеция, Нидерланды
- 1:4 Япония, США, Канада, Люксембург
- 1:5 Финляндия, Ирландия, Исландия, Швейцария.

Согласно прогнозу в проекте Концепции развития сестринского дела в Республике Беларусь на 2019–2023 гг. соотношение врач: МС будет составлять 1:3,5. Коэффициент совместительства врачей и МС в Республике Беларусь на протяжении ряда лет (2008–2019 гг.) составляет в среднем 1,23 [6, с. 39, с. 300].

Причины и факторы кадрового дефицита в системе здравоохранения разных стран

Причины: демографическая ситуация (постарение населения); нерациональное использование кадровых ресурсов; убыль кадров из системы здравоохранения; ограниченные возможности оперативной подготовки медицинских кадров (табл. 1).

Таблица 1

Организационно-экономические факторы кадрового дефицита в системе здравоохранения

Причины кадрового дефицита в здравоохранении	Факторы, влияющие на кадровый дефицит
Демографическая ситуация (постарение населения или высокая рождаемость)	Увеличение возраста МС: 2012 г. – 12,6%, 2018г. – 14,7% Изменение структуры патологии в зависимости от возраста населения
Нерациональное использование кадров	Концентрация специалистов в городе Дефицит кадров в системе ПМП Избыток «узких» специалистов
Выбытие из системы здравоохранения	Внешняя миграция Внутренняя миграция в другие отрасли народного хозяйства Естественная убыль медицинских работников (пенсия, инвалидность, смерть)
Ограничение по оперативной подготовке кадров	Отставание нормативной базы

Причины организационно-экономических факторов кадрового дефицита в системе здравоохранения

Причины эмиграции «утечка умов»	Следствие
Низкий уровень оплаты труда	Неудовлетворенность населения системой здравоохранения
Недостаточная социальная защищенность	Уменьшение доступности ПМП
Неэффективная организация труда (Е. Ачкасов, Ю. Мартынов, 2010 – 31%)	Уменьшение доступности специализированной МП
Ограничения на взаимодействия со специалистами других регионов страны и из-за рубежа	Снижение престижа профессии МС

Согласно ст. 3 «Основные принципы государственной политики Республики Беларусь в области здравоохранения» Закона Республики Беларусь «О здравоохранении» (в ред. 21.10.2016) [37] существует ряд принципов ответственности за здоровье, особенно важных для раскрытия темы три:

– создание условий для сохранения, укрепления и восстановления здоровья...;

– обеспечение доступности медицинского обслуживания, в т. ч., лекарственного обеспечения;

– приоритетность мер профилактики, развития ПМП; медицинского обслуживания, в т. ч., лекарствами несовершеннолетних, женщин во время беременности, родов и в послеродовой период, инвалидов и ветеранов.

Обеспечивать оказание медицинской помощи согласно этим принципам призван специалист помощник врача по амбулаторно-поликлинической помощи (Пвр), должность которого введена постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь в 2009 г.:

– постановление Министерства труда и соцзащиты Республики Беларусь от 15 января 2009г. №9 «О внесении изменений в выпуск 25 единого квалификационного справочника должностей служащих (ЕКСД) и в Общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Профессии рабочих и должности служащих» (ОКРБ 006–96);

– постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 18 июля 2012 г. №80 «Об утверждении выпуска 25 Единого квалификационного справочника должностей служащих и об отмене некоторых постановлений Министерства труда Республики Беларусь и Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь и их структурных элементов».

Для обеспечения качества труда Пвр на научной основе разработаны нормативы его деятельности, составляющие норматив времени (чел./час):

– на амбулаторном приеме число посещений на 1 час приема 3,35 чел./час;

– число посещений на дому на 1 час 1,79 чел./час. [29, с. 49].

Приведенные нормы нагрузки на Пвр позволяют ему успешно интегрироваться в команду врача общей практики (ВОП), поскольку «Эффективно действующая команда ясно представляет цели своего существования, роли в команде» (Ларсон, Ла Фасто, 1989) [41, с. 189].

Демографические особенности текущего периода свидетельствуют о тенденции к возрастанию числа средних медицинских работников в возрасте старше трудоспособного, составившей рост с 12,6% до 14,7% за 2013–2019 гг. Также это сказалось на возрастании потребности в медико-социальной (интегрированной) помощи. Так, в: 2016–2019 гг. имелось 107–103 БСУ, число пролеченных больных составило 15406–18900 человек за этот период. Таким образом, оборот койки в БСУ возрос с 3,1 в 2016 г. до 3,77 в 2018 г., что свидетельствует о востребованности этого вида помощи [6, с. 300; 32, с. 8, 15–19]. Тезис о функции Пвр и МС в работе с престарелыми пациентами кроется в максиме: «Важно не прибавлять годы жизни, и прибавлять жизнь к годам».

Для осуществления МС и Пвр профилактической деятельности и функций по сестринской педагогике в 1998 г. рабочая группа ВОЗ разработала список заболеваний и состояний, при которых обучение составляет существенную часть лечебного процесса, что конкретизирует деятельность в вопросах формирования здорового образа жизни в рамках сестринской педагогики [38].

Причинами вовлечения медсестер и Пвр в реализацию политики ВОЗ «Здоровье-2020» и выполнение Целей Устойчивого Развития через принцип охвата всех этапов жизни являются следующие:

- наличие у МС и Пвр навыков консультирования и обучения пациента и его окружения [38; 41, с. 94–97];
- навыки координации многопрофильной команды для оказания помощи пациентам и их семьям через тесное профессиональное взаимодействие с врачами [11, с. 47–49; 19, с. 66–98];
- обучение многопрофильным вмешательствам и ассистированию врачу в рамках должностных обязанностей Пвр на участке ВОП [12, с. 23; 17, с. 132–134];
- желание МС и Пвр к повышению уровня ответственности в работе с пациентом [16, с. 157–160; 26, с. 240–241; 32, с. 82–90].

Своевременное кадровое межведомственное решение по становлению должности Пвр имело выраженные медико-экономические и социальные эффекты в его деятельности:

- в системе ПМП уменьшена нагрузка на 1 врача-терапевта;
- в 2 раза уменьшено число вызовов скорой медицинской помощи 103;
- оптимизирована паллиативная помощь (патронажи);
- активизирована деятельность по ФЗОЖ;
- увеличен охват профилактическими осмотрами трудоспособного населения страны, что позволило в 2017 г. у 33,7% мужчин и 34,7% женщин выявить хронические заболевания;
- положительный общественный резонанс среди населения о возможности получения квалифицированной консультации от Пвр в условиях поликлиники [15, с. 3; 25, с. 120–122; 29, с. 115–116].

Резюме. Кадровое обеспечение системы здравоохранения Республики Беларусь пополнилось специалистом нового типа – Пвр, входящим в команду ВОП для осуществления диспансеризации и лечебно-профилактической деятельности, что подтверждено медико-экономическим и социальными эффектами. Старение населения вызывает необходимость поиска путей мотивации специалистов МС старше трудоспособного возраста для работы в системе оказания ПМП, адаптации к возрастающей потребности в геронтологических МС.

Пути развития и тенденции образования медицинских сестер в Беларуси.

Происходит расширение масштабов и трансформирование образования для МС, состоящее в установлении стандартов базового профессионального образования на уровне бакалавриата, развитии нормативного регулирования системы дополнительного образования взрослых и укреплении системы непрерывного профессионального развития и карьерного роста [3, с. 22–24].

Научный подход к организации сестринского дела согласно принципу современного образования *life-long learning* [47, с. 16–25] может натолкнуться на противодействие, если не изучить и учесть в обучении мнение МС на образование длиною в жизнь и возможную зависимость между интересом к обучению и желанием успешности в работе [41, с. 202–207].

Базовое образование учащиеся в Республике Беларусь получают по 6 специальностям в 16 медицинских колледжах. Продолжительность обучения от 1 года 10 мес. до 2 лет 10 мес. (табл. 3). Конкурс при поступлении в медицинские колледжи (2019) составил от 1 до 3,9 человек на место.

Таблица 3

Продолжительность обучения средних медицинских работников в Республике Беларусь

2 г. 10 мес.	2–79 01 01	«Лечебное дело»
1 г. 10 мес.	2–79 01 03	«Медико-профилактическое дело»
1 г. 10 мес.	2–79 01 04	«Медико-диагностическое дело»
1 г. 10 мес.	2–79 01 08	«Фармация» (с 01.09.2018)
1 г. 10 мес.	2–79 01 31	«Сестринское дело»
1 г. 10 мес.	2–79 01 33	«Зубопротезное дело»

ПК носит обязательный регулярный характер и осуществляется с целью совершенствования профессионального мастерства медицинских и фармацевтических кадров. Образовательные программы дополнительного образования взрослых по профилю образования «Здравоохранение» и «Сестринское дело» реализуются в ГУО БелМАПО, ГУО «Барановичский центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов», на 14 отделениях повышения квалификации и переподготовки медицинских колледжей. Основными направлениями дополнительного образования взрослых являются: переподготовка и повышение квалификации [16, с. 75–76; 21, с. 20–22; 34, с. 65–73]. Повышение квалификации главных (старших) МС осуществляется по 164 образовательным программам в очной (дневной) форме получения образования и составляет от 1 до 2 недель (40 и 80 часов соответственно) [16, с. 10–17].

Осуществлено структурирование ответственного должностного лица согласно уровню управления (табл. 4). В системе управления сестринским персоналом занято 7,51% специалистов, при этом в аппаратах органов управления здравоохранением работает 0,02%, в научной сфере задействовано 0,3% МС, из которых 4 человека – МС расширенной практики с дипломом магистратуры, 1 доцент. Данные статистики свидетельствуют, что наибольшему числу МС приходится действовать на операционно-тактическом уровне управления, подготовкой их к деятельности руководителя сестринского дела занимаются на кафедре общественного здоровья

и здравоохранения (ОЗиЗ) государственного учреждения образования «Белорусская медицинская академия последипломного образования» (БелМАПО).

Таблица 4

Ответственное должностное лицо согласно уровню управления в сестринском деле в Республике Беларусь за 2019 г.

Уровень управления	Должностное лицо	Доля в системе организации (%)
Стратегический практический	Главная МС	0,21
Стратегический научный	Основная должность в научных организациях, в учреждениях образования, в аппаратах органов управления здравоохранением	0,3
Тактический	Главная МС	0,54
Операционный	Заведующий отделением (кабинетом) Старшая МС, акушерка, Пвр	1,57 5,1

Внимание к профессии МС со стороны влиятельных организаций на уровне Международного совета медицинских сестер и кампании «Сестринское дело сегодня» на период 2018–2021 гг., резолюции международных организаций и ВОЗ на протяжении двух десятилетий подтверждают направления обучения руководителей сестринского дела, используемые в учебных программах [16, с. 12–17; 26, с. 194–196].

Для того, чтобы пациент мог своевременно получить медицинскую помощь, необходимо по-новому распределить обязанности между МС и врачом, наделить специалистов со средним образованием большими полномочиями, а также контролировать выполнение функциональных обязанностей с целью профилактики сестринских ошибок [16, с. 123–124; 27, с. 45–50].

Подготовка главных МС к исполнению руководящих функций в системе здравоохранения Республики Беларусь активно совершенствуется и поддерживается сотрудничеством кафедр ОЗиЗ БелМАПО с разными ведомствами, но участие МС и акушерок в процессе принятия решений на всех уровнях системы выработки и реализации политики недостаточное, чему будет способствовать решение следующих вопросов (табл. 5).

Решение этих вопросов находится в русле оптимизации качества медицинской помощи в Республике Беларусь согласно Целям устойчивого развития и рекомендаций ВОЗ по сестринскому делу [4; 5; 9; 44, с. 1–16].

Основы развития обучения сестринскому делу базируется на ценностях и принципах, лежащих в политике ВОЗ Здоровье-2020:

1. Всесторонний подход к разнообразному спектру детерминант здоровья населения страны, используемый в учебных программах главным (старшим) МС [26, с. 110–112; 42, с. 81–100].

2. Учет реализации позитивных сдвигов в оказании ПМП в условиях работы команды ВОП с помощью Пвр [24, с. 144–151; 25, с. 80–83; 26, с. 190–197; 29, с. 59–70; 45, с. 202–207].

3. Возрастание гуманитарного потенциала медицинского сообщества через большее внимание к вопросам биомедицинской этики [11, с. 47–49; 12, с. 23; 19, с. 248–253; 30, с. 120–128; 31, с. 107–117; 31, с. 292–305].

4. Инновационный подход в развитии коллективного лидерства в научных направлениях деятельности [24, с. 139–144; 29, с. 80–83; 34, с. 65–73];

– в области совершенствования медико-социальной (интегрированной) помощи в больницах сестринского ухода (БСУ) и системе Белорусского общества Красного Креста (БОКК) через Службу сестер милосердия [29, с. 94–99; 31, с. 158–208; 32, с. 83–90] (лидеры – О.Л. Бартошевич; Т.Г. Светлович; С.В. Масальцева, Л.И. Бузель);

– внедрение сестринского процесса в деятельность МС сферы психиатрической помощи [31, с. 340–348] (лидеры – Ж.Н. Прокопович; Л.А. Андреева);

– оптимизации работы и методического обеспечения труда главных МС, а также системы медицинской реабилитации [19, с. 42–46, с. 162–175; 20, с. 122–166; 20, с. 197–206; 31, с. 124–149; 31, с. 312–340] (лидеры – Э.А. Вальчук; Г.В. Кулагина; Э.Э. Вальчук, В.К. Милькаманович);

– в области развития научных основ сестринского дела, в популяризации поведения, направленного на укрепление здоровья [16, с. 101–108; 18, с. 67–73; 19, с. 47–51; 21, с. 21–29; 22, с. 22–27; 42, с. 71–80] (лидеры – М.В. Щавелева, В.И. Иванова, Т.В. Калинина, А.П. Романова);

– в части организационно-управленческих и правовых действиях и нормах [10, с. 130–135; 27, с. 45–50; 30, с. 24–34; 31, с. 297–304] (лидер – А.А. Кралько);

– в учебно-методических педагогических новациях [24, с. 130–138, с. 193–204; 38, с. 21–29; 17, с. 132–134; 22, с. 22–27; 28, с. 20–23, с. 27–28; 33, с. 369–377] (лидеры – В.И. Иванова, С.Ф. Новицкая, Д.И. Примщиц, С.М. Русак, Ю.В. Вискуб).

Таблица 5

Направления оптимизации управления и обучения медицинских сестер в Республике Беларусь

Тенденции	Причины	Предложения
Сокращение продолжительности базового обучения МС с 2 лет 6 мес. до 1 года 10 мес.	Кадровый дефицит МС в 2009–2012 гг.	Восстановление сроков базового обучения МС до 2 лет 6 мес.
Сокращение сроков дополнительного обучения на курсах ПК главных МС со 160 ак. час. до 80 ак. час.	Экономические	Возобновление сроков дополнительного обучения на курсах ПК главных МС до 160 ак. час.
Неэффективная система управления качеством организации труда МС, низкий уровень представительства в системе управления (табл. 4)	Недооценка законов менеджмента в сестринском деле	Расширение кадрового представительства МС в системе управления здравоохранением на уровне областных комитетов по здравоохранения и Министерства здравоохранения Республики Беларусь

Педагоги кафедры ОЗиЗ БелМАПО в совершенствовании учебно-педагогического процесса в дополнительном образовании главных МС учитывают особенности образования XXI века, осуществляемого под девизом ЮНЕСКО: всем профессиям – высшее образование:

- коммерциализацию образования и образовательных услуг;
- административно-политические требования по переходу к Болонским соглашениям;
- тенденцию сохранения сложившихся традиций образования;
- необходимость технического обновления симуляционного обучения в базовом и дополнительном образовании, переход к дистанционному консультированию [21, с. 21–29].

Для повышения качества обучения медицинских работников со средним образованием следует ориентироваться на направление образовательного процесса в странах Содружества (Казахстан, Армения, Азербайджан), Латвии, Грузии, в европейских странах [3, с. 32–34; 13, с. 93–97; 14, с. 46–49; 18, с. 67–73].

Особенности в системе дополнительного образования главных медицинских сестер в Республике Беларусь:

– внедрение с 2000 г. образовательного стандарта первого поколения по специальности «Сестринское дело» (приказ Министерства образования Республики Беларусь № ТД-472-тип от 4 мая 1998 г.);

– организация факультета медицинских сестер с высшим образованием, формирование его Совета, учебно-методической комиссии и Совета студенческого самоуправления [26, с. 11; 45, с. 9];

– функционирование на кафедре ОЗиЗ БелМАПО курса «Организация сестринского дела» с последовательным созданием учебно-методической базы и последовательным развитием научно-практических исследований в рамках научной школы по общественному здоровью и здравоохранению проф. д.м.н. Э.А. Вальчука [13, с. 93–97; 16, с. 101–112];

– взаимодействие с различными ведомствами и организациями на основе междисциплинарного взаимодействия [19, с. 239; 41, с. 151–158].

Признаки возрастания компетентности медицинских сестер с подготовкой повышенного уровня:

- 1) специализация;
- 2) расширенные знания и более совершенные практические навыки;
- 3) высшее образование и подкрепление практики научными исследованиями;
- 4) значительная степень независимости в практической работе;
- 5) самостоятельность и ответственность в принятии решений;
- 6) наличие правовых знаний и нормативного документирования.

Концепция развития сестринского дела в Республике Беларусь на 2020–2024 гг. (проект) предусматривает использование разнообразной информации для постепенных поэтапных изменений в переходе от лечебной медицины к профилактической, используя ситуацию и потребности практики [16, с. 113; 16, с. 122–123; 16, с. 237; 22, с. 22–27].

Стратегия изменений в сестринском деле «снизу вверх» базируется на следующих условиях:

- подготовке хорошо сформированного случая, определении и обосновании перемен;

– на развитии междисциплинарного и межведомственного сотрудничества с общественными организациями, структурами и ведомствами, избежание конфронтации, настроенность на медиацию [7, с. 118; 20, с. 197–210];

– на обеспечении предварительной дискуссии среди МС относительно планируемых изменений («Настоящее и будущее сестринского дела», Минск, 2001 г.) [24, с. 117];

– на оказании необходимой поддержки опытных специалистов молодым МС;

– на объединении МС в общественные организации (Республиканский совет профсоюза медицинских работников, БелООМС, Белорусской ассоциации врачей и др.);

– на проведении практико-ориентированных научных исследований в области сестринского и акушерского дела [16, с. 37–38; 20, с. 211–256; 24, с. 225; 26, с. 237–245; 31, с. 87–89; 33, с. 378–386; 41, с. 202–227]. С этой целью в 2017 г. защищено 3 магистерские диссертации по реабилитологии, как направлению, наиболее полно отвечающему потребностям практического здравоохранения.

Сравнительный анализ системы базового медицинского образования, а также дополнительного образования МС в Республике Беларусь и за рубежом выявил основные проблемы и тенденции, сходные для современного состояния обучения в мире [16, с. 81–95; 16, с. 113; 21, с. 21–29; 22, с. 22–27; 39, с. 67–73]:

1. Совершенствование системы дополнительного медицинского образования базируется на взаимодействии обучения в Республике Беларусь с международными структурами, становясь ядром повышения качества образования, обеспечивающим новый тип стратегии к сохранению и укреплению здоровья при личном интересе населения.

2. Приоритет в области сестринского образования достижим через междисциплинарное и межведомственное сотрудничество органов управления здравоохранением и образованием, стандарты профессионального обучения на уровне вуза [12, с. 17–32; 14, с. 3–6; 16, с. 113; 19, с. 134–149; 20, с. 18; 30, с. 8–12; 34, с. 65–73].

3. В современном мире сестринское дело прошло определенные этапы развития [14, с. 46–49; 22, с. 1–5; 24, с. 27–30; 26, с. 9–22; 45, с. 124], совершенствуя обучение и технологии, закрепляя более самостоятельную роль МС в системе оказания медицинской помощи и лидерство сестринских руководителей [24, с. 139–143; 26, с. 207–209].

4. Сестринское дело как часть здравоохранения является динамично развивающейся структурой, которая нуждается в оптимизации управления и организации. В Республике Беларусь оптимизация современной системы управления сестринской деятельностью в Министерстве здравоохранения Республики Беларусь и областных комитетах по здравоохранению за счет создания вертикали управления из числа специалистов сестринского дела с высшим образованием.

5. Система непрерывного профессионального развития МС с высшим образованием в различных странах Европейского региона и Республике Беларусь имеет ряд общего [3, с. 24; 21, с. 21–29; 41, с. 202–207]. Национальные особенности образования базируются на возможностях государства и запросах людей с целью улучшения показателей личного и общественного здоровья населения [5; 16, с. 113–124; 22, с. 22–25].

6. Оптимизация системы профессиональной подготовки МС возможна посредством постепенного внедрения элементов симуляционного обучения, принципа обучения на протяжении всей жизни в системе непрерывного медицинского образования и накопительной балльной (кредитной) системы. Систематизация профессиональных знаний и навыков главных МС позволила определить особенности профессиональной подготовки специалистов, полезные для расширения возможностей самообразования студентов, учащихся и обучающихся в системе дополнительного образования взрослых.

7. В основных компетенциях МС в Республике Беларусь, обеспеченных гарантиями соблюдения принципов политики Здоровье-2020, лежит использование элементов педагогики, информатизации, психологии и инноваций, позволяющих пошагово решать имеющиеся проблемы.

8. Для Европы результатом профессионального образования МС стало появление этапов бакалавриата, магистратуры и докторантуры, расширенная медсестринская практика и новые роли МС, самостоятельное ведение первичного приема на уровне ПСМП, выписка рецептов как расширение профессиональных функций МС и следствие регулирования профессиональной подготовки. В Республике Беларусь подобные этапы дополнительного обучения МС отсутствуют, что отрицательно влияет на качество и мотивацию труда сестринского руководителя, карьерный рост главных МС, хотя имеет место расширенная практика и новая роль МС и Пвр [25, с. 114–119; 25, с. 173–181].

Известна высокая медико-экономическая отдача при росте квалификации МС в Европе: при увеличении на 10% доли МС со степенью бакалавра в штате хирургических стационаров, шансы смертности пациентов в течение 30 дней от госпитализации сокращаются на 5% (по данным проекта R4CAST).

Бесспорно, что на качество образования МС в Европе влияют единые требования и нормативная база. Документы включают:

1. Конвенцию Международной организации труда (МОТ) 1977 г. №149 «О сестринском персонале».

2. Глобальные стандарты ВОЗ по базовому образованию профессиональных медсестер и акушерок (2009).

3. Мюнхенскую декларацию (2000).

4. Рекомендации Европейского бюро ВОЗ по сестринскому и акушерскому образованию (2006).

5. Директивы Европейского Союза и Парламента по признанию квалификаций с продолжительностью подготовки 46000 ак. час., пропорциями на теорию 1/3, на практику 2/3, на клиническую подготовку 1/2 всех ак. час. с основой обучения в виде доказательной сестринской практики и компетентностным подходом (2005/36/ЕС; 2013/55/EU).

6. Рамки компетенций для признания квалификации медсестры, ЕФМС (2015) и ряд других.

Типология образования ЮНЕСКО предусматривает подразделение непрерывного профессионального медицинского образования на формальное, неформальное и информальное обучение.

Общие недостатки неформального и информального образования:

– получение не всегда достоверной научной информации, которая может преследовать исключительно рекламные цели;

- неполнота уровня компьютеризации организаций здравоохранения (90,2% в Республике Беларусь в 2019 г.);
- перегруженность информационных потоков в Internet;
- недостаточное число научно-медицинских сайтов получения достоверных сведений для практикующих специалистов.

Таким образом, основным способом для поддержания медицинского профессионализма в мире являются курсы повышения квалификации в аккредитованных образовательных учреждениях.

Анализ последилового образования главных (старших) МС в БелМАПО выявил определенные тенденции по отношению к желанию учиться, потребностям в успехе и их связи с возрастом.

В 2017 г. на кафедре ОЗиЗ БелМАПО было проведено социальное исследование среди 115 главных МС с целью изучения связи между наличием интереса к учебе и потребностями в успехе среди МС. Установлено, что в возрасте 26–35 лет потребность в учебе испытывают 89,3% опрошенных МС, к 46–55 годам желающих учиться уменьшается до 54,5%. Возможность выполнения МС сложных обязанностей в возрасте 46–55 лет максимальная у 93,9% ($p=0,2954$ по критерию Фишера), а в возрасте до 25 лет она минимальна – 62,5% ($p=0,0001$ по критерию X^2). Установлена связь между потребностью в успехе и возрастом МС: в возрасте 46–55 лет он наиболее высок у 34,8% ($p=0,0258$ по критерию достоверности X^2). На показатель средней потребности в успехе возраст не влияет – 53,9–52,2% МС в возрасте 26–55 лет ($p=0,0341$ по критерию достоверности X^2). Эти особенности учтены в учебных программах для главных МС в БелМАПО, чему способствует развитие лидерства [34, с. 65–73].

«Перемены – это подарки, которые заставляют нас искать новый центр тяжести. Не сражайтесь с ними. Просто найдите другое устойчивое положение...», считает Опра Уинфри.

Тенденции в сестринском образовании в Республике Беларусь:

1. Появление специалиста нового типа – Пвр для осуществления первичной и вторичной профилактики населения на участке ВОП [29, с. 94–99].
2. Становление института ВОП и перераспределение функциональных обязанностей внутри команды.
3. Изменение содержания сестринской помощи МС как пассивного помощника врача на модель МС – помощника пациента [25, с. 120–123].
4. Система расширения полномочий МС [8; 21, с. 114–122], апробированная в начале 60-х США и Европе. Израиль в исследовании издержек на подготовку специалистов в области здравоохранения показал, что за средства, затрачиваемые на 1 врача, можно подготовить несколько МС. Великобритания: вместо 1 врача (ст. специалиста) можно подготовить 8 МС. При этом осуществляют непрерывное образование и взаимозаменяемость согласно программам модульного дополнительного обучения МС с учетом специфики инновационной специальности.
5. Совершенствование системы дополнительного образования медицинских сестер:
 - 1) информационные образовательные технологии;
 - 2) дистанционное обучение, мастер-классы [28, с. 8–80];
 - 3) вебинары / интернет – конференции;
 - 4) лекции ведущих специалистов образовательных учреждений Республики Беларусь для слушателей в режиме online;

- 5) современные образовательные технологии:
- кейс-технологии – методики ситуационного обучения “case study” [20, с. 211–256];
 - технологии проблемного обучения (лекция-дискуссия, лекция-консультация);
 - игровые технологии (деловые игры, экспертные оценки и пр.);
 - технологии симуляционного обучения;
 - технологии модульного обучения.

6. Способы формирования медицинской культуры обслуживания высокого уровня и благоприятного психологического климата обеспечиваются разнообразными способами предоставления выбора: от сайтов открытости в проекте «Заботливая поликлиника» [15, с. 36–41], анкетирования пациентов, до их обучения [43, с. 38–47].

При этом от низшего уровня обслуживания, когда пациент получает в подарок то, на что имеет право, приходят к взаимодействию с пациентом через средний уровень, а высший уровень качества медицинской помощи обеспечивает пациенту получение больше ожидаемого. Условия выполнения обеспечивают иную модель работы МС [25, с. 118]. В традиционной модели нагрузка составляла 25 пациентов на 1 МС (имелись процедурная, палатная и перевязочная МС). В новой, апробированной в Федеральном Центре сердечно-сосудистой хирургии в г. Астрахани (2016), модели нагрузка составила 10 пациентов на 1 МС (имелись 2 клинические МС и МС-координатор).

Системные предложения для реализации в подготовке медицинских сестер:

- изменение численности должностных лиц в управлении сестринским делом в Республике Беларусь на стратегических уровнях – практическом и научном, а также на тактическом уровне (табл. 4, 5);
- восполнение отставания нормативной правовой базы в базовом обучении средних медицинских работников, обоснование возможностей для удлинения сроков учебы в системе дополнительного обучения главных МС и появления возможностей для карьерного развития через систему магистратуры;
- поддержание уровня медицинского профессионализма увеличением сроков продолжительности курсов ПК в аккредитованных образовательных учреждениях (табл. 5);
- дополнение соответствия между практическими компетенциями МС и потребностями пациента, восполнение и обновление базы для симуляционного обучения в колледжах и вузах [16, с. 142–156; 24, с. 130–143; 43, с. 3–5];
- обучение МС и Пвр навыкам работы в команде медицинского персонала, использованию приемов медиации при разрешении конфликтных ситуаций [7, с. 127–139; 20, с. 197–210; 24, с. 144–151; 26, с. 190–192; 29, с. 59–70];
- создание механизмов мотивации медицинских работников (МС, акушерок, Пвр) для профилактической деятельности [10, с. 18–25];
- разработка стимулов и контроля деятельности главной (старшей) МС за персональной ответственностью МС и готовностью пациента следовать рекомендациям врача или Пвр [25, с. 221–226; 29, с. 139; 10, с. 18–25];

– обучение и контроль МС за не осмысленным исполнением назначений врача («на автоматизме») при выполнении высокотехнологичной помощи или уходе со стороны главных (старших) МС;

– развитие лидерств МС, поощрение инициатив для эффективности системы взаимодействия ведомств, учреждений, организаций с помощью общественных организаций [18, с. 68–69; 29, с. 80–83; 29, с. 94–99; 46, с. 236];

– возрастание количество часов для подготовки МС к деятельности в условиях электронного здравоохранения, преодоления барьера машина-человек [25, с. 206–220; 34, с. 184–185].

По этому поводу ведущий мировой специалист по информационной безопасности Е. Касперский считает: «Не бойтесь совершать ошибки, не бойтесь экспериментировать, не бойтесь много работать. Возможно, у вас ничего не получится, возможно, обстоятельства будут сильнее вас, и потому, если вы не станете пробовать, вам будет горько и обидно за то, что вы не попробовали. Потому что, если вы попробуете, у вас есть два варианта: либо получится, либо нет. А если вы ничего не будете делать, то вариант только один. Так что не бойтесь. Делайте! Пробуйте! Работайте! Учитесь! Ищите правильных людей, которые будут вам помогать. И еще раз работайте».

7. Мотивация МС к переменам и расширению полномочий и ответственности, обучению посредством стимулирующих механизмов:

– нормативного регулирования нагрузки с факторами защиты интересов не только пациентов, но и исполнителей [2, с. 24–33; 29, с. 94–99; 31, с. 35–44];

– научных исследований [41, с. 202–206; 34, с. 65–73];

– партнерства и междисциплинарного и межсекторального взаимодействия [12, с. 206–214; 17, с. 155–157; 30, с. 46–58; 33, с. 369–377];

– управления лидерством через включение активных участников общественных объединений (БАВ, БелООМС) в процессы принятия решений о политике здравоохранения на местном, государственном и международном уровне в области сестринского дела.

8. Возрастание внимания общества к средним медицинским работникам посредством средств массовой информации приводит к появлению качественно новой прослойки МС, мотивированных на свою деятельность. Этому способствовало внимание общества и количество лиц, получивших награды за свой труд. Так, в 2017 г. получили награды 17% от всех обучавшихся главных (старших) МС на курсе «Организация сестринского дела» БелМАПО, в 2019 г. их число возросло на 1,3%.

В 2020 г. в Республике Беларусь только за участие в преодолении пандемии COVID-19 награждено более 2 тыс. медицинских работников, при этом 23,5% МС (медалью «За трудовые заслуги», званием «Отличник здравоохранения Республики Беларусь», Почетными грамотами Министерства здравоохранения Республики Беларусь, Совета Министров Республики Беларусь, Благодарностью Президента Республики Беларусь).

9. Пилотные международные проекты с участием МС, изменяющие роль Пвр и МС, благоприятны для улучшения качества медицинской помощи.

Сотрудничество в области сестринского дела с ВОЗ, ЮНИСЕФ, Глобальным фондом ПРООН осуществляется благодаря пилотному проекту БЕЛМЕД «Профилактика неинфекционных заболеваний, продвижение

здорового образа жизни, поддержка модернизации системы здравоохранения в Республике Беларусь на 2016–2019 годы».

В 2014–2018 гг. осуществлялся пилотный проект «Апробация механизмов контролируемого лечения туберкулеза на амбулаторном этапе в организациях здравоохранения Могилевской области», охватившего 19 районов Могилевской области и 318 пациентов, из которых 122 пациента получали противотуберкулезные препараты на ФАП.

С 2018 г. в г. Минске осуществляется пилотный проект «Заботливая поликлиника» и «Заботливая поликлиника для детей». БОКК продолжает долгосрочный проект «Продвижение службы сестер милосердия» для оптимизации обучения кадров в системе оказания медико-социальной (интегрированной) помощи.

Для совершенствования функций МС и Пвр из проектов «Заботливая поликлиника» и «Заботливая поликлиника для детей» [15, с. 34–40]; необходимо определить индикаторы качества медицинской помощи, позволяющие проследить динамику развития и перераспределения функций МС и Пвр в новых условиях работы, включая БСУ [29, с. 49; 32, с. 139–148].

Международное сотрудничество в области сестринского дела продолжается на уровне общественных организаций. Так, голос медицинских работников со средним образованием из БелООМС прозвучал 17 мая 2018 г. на IV Международном Саммите МС.

22 июня 2018 г. представитель БелООМС выступала на I Международной конференции МС Казахстана; в октябре 2018 г. главный внештатный специалист Министерства здравоохранения Республики Беларусь участвовал в заседании ВОЗ и Международного совета МС в Швейцарии. Известно об активном взаимном обмене опытом и сотрудничестве БелООМС с МС России, Латвии, Казахстана, Украины, Грузии, Греции в течение 2012–2018 гг.

10. Учет и подготовка МС и Пвр к биоэтическим вызовам XXI века в учебных программах медицинских колледжей и вузов Республики Беларусь. Одрэ Азуле, генеральный директор ЮНЭСКО, отмечает: «Мы обязаны провести всемерное и просвещенное обсуждение этой проблемы с тем, чтобы встретить новую эпоху с открытыми глазами, не жертвуя нашими ценностями, и привести к общему знаменателю наши моральные принципы».

11. Развитие системы наставничества, осознание медицинским сообществом направляемой готовности общества к принятию поведенческих стратегий в привитии культуры здоровья [38, с. 15; 42, с. 81–123]. На Флагманском курсе по укреплению систем здравоохранения: Фокус на НИЗ (Барселона, 9–13 мая 2016 г.) также отмечена необходимость повышения роли МС в профилактической работе, координируемой ВОП, посредством многопрофильного подхода, централизованного на семье.

Возрастание роли и места Пвр способствует более высокому качеству медицинской помощи в области развития высокотехнологичных видов медицинской помощи, оптимизации численности членов команды ВОП (Пвр, МС участковая, МС патронажная).

Высокопрофессиональные кадры являются составной частью здравоохранения в Республике Беларусь, поэтому их вовлечение в профилактику ХНИЗ является резервом качества и эффективности медицинской помощи в целом. На Совещании главных государственных МС (Варшава,

2011) отмечено, что пошаговые изменения в области предоставления большей самостоятельности и ответственности для МС представляют собой предпочтительный вариант. Они обеспечивают связь между ключевыми вопросами «за пределами» сестринского дела и «внутренними» аспектами в рамках комплексных действий в медицине.

Исходя из мнения ВОЗ о том, что МС исполняет зависимые и независимые функции в составе команды медицинских работников, целесообразно дальнейшее развитие междисциплинарного сотрудничества, в т.ч. в области высоких медицинских технологий.

Ожидаемые результаты реализации Программы развития высокотехнологичных видов медицинской помощи, место помощника врача в их достижении.

В кардиологии:

- уменьшение летальности от о. инфаркта миокарда до 6%;
- повышение выживаемости и продолжительности жизни с острым коронарным синдромом и ИБС;
- снижение смертности от ИМ на 25%.

Место Пвр и МС: первичная профилактика методом диспансеризации лиц с факторами риска, а также вторичная профилактика посредством динамического наблюдения и поэтапного осуществления медицинской реабилитации [19, с. 162–175; 20, с. 122–140].

В онкологии:

- увеличение показателя 5-летней выживаемости больных на 4% (достигли в 2005г-51,8%, 2010 г. – 53,7%);
- снижение смертности от рака простаты на 30%, от рака молочной железы на 30% за счет внедрения методов скрининга и лечения;
- в детской онкологической гематологии – увеличение долгосрочной общей выживаемости больных детей на 5–10%; снижение смертности на 2%.

Место Пвр и МС: первичная профилактика методом диспансеризации лиц с факторами риска, а также вторичная профилактика посредством динамического наблюдения и поэтапного осуществления медицинской реабилитации и расширения доступности паллиативной помощи [17, с. 132–134].

В травматологии и ортопедии:

- снижение смертности от травм, несчастных случаев и при чрезвычайных ситуациях на 15%;
- снижение заболеваемости с ВУТ на 10%;
- первичной инвалидности на 10% в т.ч. детской.

Место Пвр и МС: вторичная профилактика посредством поэтапного осуществления медицинской реабилитации [19, с. 59–64; 20, с. 159–165].

В неврологии и нейрохирургии:

- снижение смертности от цереброваскулярных заболеваний на 1,5% за счет инновационных технологий ранней диагностики;
- уменьшение летальности на 5% в результате внедрения современных технологий лечения черепно-мозговой травмы.

Место Пвр и МС: первичная профилактика методом диспансеризации лиц с факторами риска, а также вторичная профилактика посредством динамического наблюдения и поэтапного осуществления медицинской реабилитации [31, с. 124–156].

В акушерстве и гинекологии:

- снижение младенческой смертности до уровня не более 6‰ (достигли 3,0‰);
 - снижение детской смертности на 5%;
 - повышение выявления пороков развития плода на 15%, снижение детской инвалидности на 10%;
 - 100% выявление случаев ФКУ и гипотиреоза среди новорожденных;
 - предотвращение в 50% случаев рождения детей с хромосомными наследственными заболеваниями;
 - увеличение числа не осложненных родов до 35%;
 - снижение неонатальной смертности до уровня не более 2‰;
 - снижение материнской смертности до 12,5% (достигли 0,9‰)
- [12, с. 5, с. 13–14].

Место акушерки и Пвр: первичная профилактика методом убеждения в новом подходе к сохранению здоровья матери и ребенка посредством активного выявления факторов риска для матери и плода, а также вторичной профилактике с помощью динамического наблюдения и поэтапного осуществления медицинской реабилитации. Третичная профилактика – посредством формирования нового, лично ответственного перед собой и обществом, отношения к здоровью [12, с. 27–31; 42, с. 124–140]. Конфуций считал: «Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь». Стивен Пол Джобс считал: «Жизнь нам дана, чтобы внести в нее свой вклад. Иначе, зачем мы находимся в этом мире?». Эту сентенцию поддерживают достижения в области оказания медицинской помощи в Республике Беларусь [46, с. 219].

Резюме. Роль МС как источника дальнейшего развития в медицине трансформируется благодаря кадровой и образовательной политике и поступательным изменениям в здравоохранении Республики Беларусь.

Концепция непрерывного обучения согласно принципу *life-long learning* реализуется в Республике Беларусь, как и в развитых государствах мира, в качестве основной идеи развития профессионального образования в XXI в. [47, с. 4]. Доказано, что возраст не влияет на потребность постоянно учиться и приобретать дополнительные навыки в профессиональной деятельности 85,5% МС Республики Беларусь.

Определена объективная позиция МС Республики Беларусь в отношении дальнейшего развития непрерывного образования, как источника возрастания роли МС в прогрессе медицины, для качества медицинской помощи, благоприятная для дальнейшего совершенствования их учебы на основе разнообразных форм мотивации. Выявлена закономерность о влиянии возраста на желание профессиональных достижений у МС 26–45 лет против 46–55-летних, что следует учитывать как фактор мотивации к учебе [23, с. 82–83].

На показатель желания высоких достижений у 46–55-летних МС может влиять уровень признания обществом их вклада и профессионализма, чем объясним невысокий показатель низкой потребности в успехе среди 26–45-летних анкетированных МС.

Недостаточный уровень представительства должностных лиц МС в областных комитетах по управлению здравоохранением может тормозить стратегию современного управления, а также практического и научного развития сестринского дела. Для улучшения качества организации труда

МС необходимо создание вертикали управления сестринским персоналом посредством учреждения должности главного специалиста в области сестринского дела на уровне не только Министерства здравоохранения Республики Беларусь, но и областных комитетов по здравоохранению, что на уровне районов позволит реализовывать программы организации и контроля деятельности МС.

Тенденции в развитии сестринского образования в Республике Беларусь свидетельствуют о том, что развитие института ВОП изменило подходы к распределению функций Пвр и МС при оказании ПМП. Профилактическая функция Пвр нормируется рядом приказов, обеспечивая иное качество диспансеризации и большую доступность посещений ВОП с профилактической целью. Результатом деятельности по оптимизации диспансерных осмотров стало уменьшение объема медицинской помощи в ОЗ в среднем на 35% в 2018г. (по числу осмотров специалистов и диагностических исследований) [43, с. 39–46].

Для совершенствования функций МС и Пвр в проектах «Заботливая поликлиника» и «Заботливая поликлиника для детей» необходимо определение индикаторов качества медицинской помощи, позволяющих проследить динамику развития и перераспределения функций МС в новых условиях работы.

Глобальная кампания «Сестринское дело сегодня», начатая в 2018г. (Лондон, больница Св. Фомы) и продолжающаяся до 2021г. при поддержке Ее Королевского Высочества Герцогини Кембриджской, осуществляемая в качестве программы Доверительного фонда поддержки сестринского дела им. Г. Бердетта в сотрудничестве с Международным советом медицинских сестер и ВОЗ, призвана помочь сестрам и акушеркам мира и Беларуси содействовать в достижении всеобщего охвата услугами здравоохранения.

Новые международные пилотные проекты в области здравоохранения Республики Беларусь за 2016–2020 гг. изменяют роль Пвр и МС в обеспечении доступности и качества медицинской помощи на участке ВОП и в области специализированной помощи.

Тройное воздействие от поднятия престижа профессии МС состоит в последствиях в виде улучшения общественного здоровья населения в мире за счет всеобщего охвата, достижения гендерного равенства благодаря большим возможностям этой профессии для женщин и укрепления экономики стран (Н. Крипп, 2018) [44].

Генеральный директор ВОЗ М. Чен на конференции Международного совета медицинских сестер в Сеуле (2015) так отметила новую роль этого специалиста: «Профессия медсестры может изменить способ организации служб здравоохранения и то, как оказывается медицинская помощь. Спящий гигант пробуждается. Для решения задач здравоохранения, которые ставят столь многочисленные новые явления, выстрел стартового пистолета прозвучал. Вы знаете, где здравоохранение мира нуждается в вашей помощи, и вы обладаете полной компетенцией двигаться в этом направлении. Как я сказала, никто не может позволить себе игнорировать ваш потенциал для изменения положения вещей к лучшему».

Важнейшими компонентами по обеспечению прогресса в достижении ЦУР 3 по обеспечению здоровья населения и благополучия для всех является расширение функций Пвр и МС в команде ВОП, появление новых

ступеней образования для МС в форме бакалавриата и магистратуры, поддержка права МС на большее влияние на принятие управленческих решений, касающихся сестринского дела. Комплексный подход к совершенствованию системы здравоохранения будущего в Республике Беларусь приведет к появлению кадров МС – лидеров, способных и обученных к выполнению самых сложных задач.

Принятые сокращения: АПО – амбулаторно-поликлинические организации, БелМАПО – Белорусская медицинская академия последипломного образования, БелООМС – Белорусское общественное объединение медицинских сестер, БСУ – больница сестринского ухода, БОКК – Белорусское общество Красного Креста, ВОЗ – Всемирная организация здравоохранения, ВОП – врач общей практики, МС – медицинская сестра, Пвр – помощник врача по амбулаторно-поликлинической помощи, ПМП – первичная медицинская помощь, ОЗиЗ – общественное здоровье и здравоохранение.

Список литературы

1. Анализ медико-демографических показателей: учеб.-метод. пособие / М.В. Щавелева [и др.]. – Минск: БелМАПО, 2015. – 33 с.
2. Вальчук Э.А. Государственные минимальные социальные стандарты в области здравоохранения: учеб.-метод. пособие / Э.А. Вальчук, А.П. Романова. – Минск: БелМАПО, 2013. – 39 с.
3. Герасименко М.А. Система непрерывного медицинского образования в Республике Беларусь и за рубежом: учеб.-метод. пособие / М.А. Герасименко, Т.В. Калинина. – Минск: БелМАПО, 2015. – 37 с.
4. Государства-члены Европейского регионального бюро ВОЗ подписали Минскую декларацию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belta.by/society/view/gosudarstva-chleny-evropejskogo-regionalnogo-bjuro-voz-podpisali-minskuju-deklaratsiju-167595-2015/> (дата обращения: 22.10.2015).
5. Здоровье 2020: основы европейской политики в поддержку действий всего государства и общества в интересах здоровья и благополучия. – Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.euro.who.int/_data/assets/plf_file/0003/171435/RC62wd09-Rus.pdf (дата обращения: 29.03.2013).
6. Здравоохранение в Республике Беларусь: офиц. стат. сб. за 2019 г. – Минск: ГУ РНМБ, 2019. – 300 с.
7. Здрок О.Н. Медиация: пособие / О.Н. Здрок. – Минск: Четыре четверти, 2018. – 540 с.
8. Информационный бюллетень с сайта Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/primary-health-care>
9. Информационный бюллетень «Первичная медико-санитарная помощь – 40 лет Алма-Атинской декларации». – Октябрь 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://whodc.mednet.ru/ru/component/attachments/download/163.html>
10. Кралько А.А. Медицинское право: учеб.-метод. пособие / А.А. Кралько. – Минск: БелМАПО, 2014. – 277 с.
11. Матвейчик Т.В. Профилактика социального сиротства в деятельности медицинской сестры и социального работника: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик. – Минск: БелМАПО, 2019. – 120 с.
12. Матвейчик Т.В. Организационные, социальные, клинические аспекты ухода за детьми раннего возраста: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик, Г.А. Шишко. – Минск: Ковчег, 2019. – 312 с.
13. Матвейчик Т.В. Влияние научной школы по общественному здоровью на обучение главных медицинских сестер в Белорусской медицинской академии последипломного

образования / Т.В. Матвейчик // Тенденции развития науки и образования. – Сентябрь 2019. – №53, Ч. 1. – С. 93–97.

14. Матвейчик Т.В. Идеи сестринского образования в трудах ученых XVI-XIX вв.: от Франциска Скорины до Флоренс Найтингейл / Т.В. Матвейчик // Наука и практика в решении стратегических и тактических задач устойчивого развития России: сборник научных статей по итогам Национальной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 30–31 января 2019 г.). – СПб.: КультИнформПресс, 2019. – С. 46–49 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/open?id=1yoeFf4tM1UwIUdhYEE_LIR0z1dPeH-KKd

15. Матвейчик Т.В. О модели оказания первичной медицинской помощи «Заботливая поликлиника» / Т.В. Матвейчик // Медицина. – 2019. – №2 (105). – С. 36–41.

16. Матвейчик Т.В. Базовое и дополнительное образование медицинских сестер в Республике Беларусь: тенденции и перспективы: монография / Т.В. Матвейчик. – Минск: Ковчег, 2018. – 171 с.

17. Матвейчик Т.В. Организация работы медицинской сестры и помощника врача по амбулаторно-поликлинической помощи при паллиативном уходе: учебное пособие / Т.В. Матвейчик, Ю.В. Вискуб, С.М. Русак. – Минск: Ковчег, 2018. – 288 с.

18. Матвейчик Т.В. Обучение медицинских сестер в Республике Беларусь и в странах европейского региона: сравнительный анализ / Т.В. Матвейчик // Вестник медицинского института им. Меграбяна. – Ереван: Мекнарк, 2018. – Т. 8. – С. 67–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/1-FSiHNxxa2rkwYWia5Z42HthXO11bRz3/view>

19. Матвейчик Т.В. Технологическая медико-социального взаимодействия как инновационное направление работы помощника врача по амбулаторно-поликлинической помощи, медицинской сестры и социального работника: учеб.-метод. пособие для студентов / Т.В. Матвейчик [и др.]. – Минск: БелМАПО, 2017. – 295 с.

20. Матвейчик Т.В. Основы работы главных медицинских сестер санаторно-курортных организаций: учеб. пособие / Т.В. Матвейчик [и др.]. – Минск: БелМАПО, 2017. – 338 с.

21. Матвейчик Т.В. Подготовка медицинских сестер в Республике Беларусь и за рубежом / Т.В. Матвейчик // Здравоохранение. – 2017. – №4. – С. 21–29.

22. Матвейчик Т.В. Медицинская помощь и модели ее оказания медицинскими сестрами в современных условиях / Т.В. Матвейчик // Медицинские новости. – 2017. – №3. – С. 22–27.

23. Матвейчик Т.В. Потребность в успехе как фактор снижения конфликтности медицинских сестер / Т.В. Матвейчик, Д.А. Марченко-Тябут // Роль первичной медицинской профилактики в укреплении общественного здоровья: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 26 мая 2017 г.). – Новосибирск: Сибмедиздат, 2017. – С. 82–83.

24. Матвейчик Т.В. Теория сестринского дела: учеб. пособие / Т.В. Матвейчик, Е.М. Тищенко. – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 366 с.

25. Матвейчик Т.В. Профилактическая работа помощника врача по амбулаторно-поликлинической помощи: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик, Ю.В. Мещеряков. – Минск: БелМАПО, 2016. – 244 с.

26. Матвейчик Т.В. Сестринское дело в XXI веке: монография / Т.В. Матвейчик, Е.М. Тищенко, Э.В. Мезина. – Минск: БелМАПО, 2014. – 303 с.

27. Матвейчик Т.В. Сестринские ошибки как угроза безопасности пациента / Т.В. Матвейчик // Медицинская сестра. – 2014. – №8. – С. 45–50.

28. Матвейчик Т.В. Элементы инновационного менеджмента в обучении специалистов сестринского дела: учеб. пособие / Т.В. Матвейчик, С.Ф. Новицкая. – Lambert, 2014. – 83 с.

29. Матвейчик Т.В. Модель организации труда помощника врача по амбулаторно-поликлинической помощи: монография / Т.В. Матвейчик, В.И. Иванова; Белорусская медицинская академия последипломного образования. – Минск: ГУО «БелМАПО», 2013. – 184 с.

30. Матвейчик Т.В. Организация сестринского дела в системе пенитенциарной медицины: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик, В.И. Петров, А.А. Кралько. – Минск: БелМАПО, 2011. – 237 с.

31. Матвейчик Т.В. Организация медико-социального ухода за пациентами на дому: учеб. пособие / Т.В. Матвейчик [и др.]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2011. – 368 с.
32. Матвейчик Т.В. Управление сестринским процессом в стационаре: монография / Т.В. Матвейчик, Э.Э. Вальчук; Белорус. мед. акад. последиплом. образования. – Минск, 2009. – 216 с.
33. Молодежь в зоне риска: социально-культурные основы профилактики пьянства и алкоголизма / под ред. О.А. Павловской; Нац. Акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Беларуская навука, 2015. – 429 с.
34. Научные исследования в сфере социально-экономических и гуманитарных наук: междисциплинарный подход и конвергенция знаний: монография / И.В. Абакумова, Е.К. Антонова, Р.М. Байгулов [и др.]; под ред. Р.М. Байгулова, О.А. Подкопаева. – Самара: ООО «Офорт», 2016. – 439 с.
35. От Алма-Аты до Астаны: первичная медико-санитарная помощь – осмысление прошлого, преобразование во имя будущего. – Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2018. – 79 с.
36. Обеспечение сотрудничества между службами первичной медико-санитарной помощи и общественного здравоохранения. – Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2018. – 48 с.
37. О здравоохранении: Закон Республики Беларусь от 18 июня 1993 г. №2435-XII (в ред. Закона Республики Беларусь от 21.10.2016 №164-3) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр». – Минск, 1992–2019 [Электронный ресурс].
38. Основы сестринской педагогики и повышения профессионального мастерства: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик [и др.]. – Минск: БелМАПО, 2012. – 160 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://med.by/content/ellibsci/BELMAPO/matvos.pdf> (дата обращения: 01.03.2017).
39. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 14.03.2016 г. №200 «Об утверждении Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь на 2016–2020 годы».
40. Распространенность факторов риска неинфекционных заболеваний в Республике Беларусь STEPS 2016 [Текст] / Всемирная организация здравоохранения; сост. И.И. Новик [и др.]. – Минск, 2017. – 248 с.
41. Результаты исследований социальных и гуманитарных наук: междисциплинарный подход и синергетический эффект: монография / И.А. Бондаренко, С.С. Воеводина, Е.П. Гетман [и др.]; под ред. И.А. Бондаренко, О.А. Подкопаева. – Самара: ООО «Поволжская научная корпорация», 2018. – 316 с.
42. Содействие здоровому образу жизни: учеб.-метод. пособие / Т.В. Матвейчик [и др.]; науч. ред. Т.В. Матвейчик. – Минск: РИПО, 2011. – 276 с.
43. Сачек М.М. Доступность и качество медицинской помощи в ответах пациентов и медицинских работников Могилевской помощи / М.М. Сачек [и др.] // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – 2019. – №1. – С. 38–47.
44. Состояние сестринского дела в мире 2020 г.: вложение средств в образование, рабочие места и воспитание лидеров: доклад ВОЗ. – Копенгаген, 2020. – 16 с.
45. Тищенко Е.М. Здравоохранение Беларуси в XIX–XX веках: монография / Е.М. Тищенко. – Гродно: ГрГМУ, 2003. – 269 с.
46. Эллиот Дж. Стив Джобс: уроки лидерства / Дж. Эллиот, У. Саймон; пер с англ. Н.Г. Яцюк. – М.: Эксмо, 2012. – 336 с.
47. Юшук Н.Д. Непрерывное обучение врачей – требование современной практики здравоохранения / Н.Д. Юшук, Ю.В. Мартынов // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2013. – №1. – С. 16–25.

Судаков Дмитрий Валериевич
Судаков Олег Валериевич
Якушева Наталья Владимировна
Белов Евгений Владимирович
Шевцов Артём Николаевич

DOI 10.31483/r-96409

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПЕРИОД НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ, ВЫЗВАННОЙ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИЕЙ

Актуальность

Изучение различных аспектов процесса обучения студентов в высших учебных заведениях всегда представляло большой интерес для педагогов высшей школы, сотрудников кафедр и психологов [7, с. 102]. Стоит отметить, что данная тематика со временем не теряет своей актуальности. Прежде всего, это обусловлено тем, что в системе образования происходит ряд последовательных изменений, направленных, в целом, на повышение качества образовательного процесса и повышение квалификации выпускающихся молодых специалистов. Регулярно вносятся изменения и в Федеральные государственные образовательные стандарты [2, с. 48]. Безусловно, подобные изменения затрагивают все студенческое сообщество: и будущего учителя, и будущего инженера, и будущего юриста и т. д. Но особый интерес вызывают изменения в системе здравоохранения. Ведь подготовка будущих медиков является важной социально значимой задачей [1, с. 104]. Неспроста длительность обучения в медицинском вузе выше, чем по всем другим специальностям. Так, подготовка участкового терапевта в настоящее время составляет шесть лет; в то время как подготовка врача более узкой квалификации составляет уже минимум 8 лет [3, с. 27].

Большую важность для процесса обучения в целом, приобретает знание преподавателем, как минимум основ психологии и педагогики. Ведь для молодых студентов многие преподаватели становятся настоящими наставниками, которые не только «вкладывают в их головы» знания, но и прививают любовь к будущей специальности. Студенты-медики за годы обучения получают знания по самым разнообразным предметам, начиная с фундаментальных дисциплин на 1–2 курсе, плавно переходят к прикладным специальностям на 3–4 курсах и заканчивают свое обучение (5–6 курс) на клинических кафедрах. Процесс обучения также видоизменяется в зависимости от кафедры. Условно проводят деления на сугубо теоретические кафедры (как правило, 1–2 курс: анатомия, физиология, гистология, философия и т. д.), кафедры совмещающие теорию и практику (в большинстве своем, 3–4 курс: общая хирургия, общая терапия, оперативная хирургия с топографической анатомией, фармакология и т. д.) и практические кафедры (в основном 5–6 курс: госпитальная терапия,

госпитальная хирургия, фтизиатрия, инфекционные болезни и т. д.). Так же своеобразной особенностью некоторых кафедр становится то, что студенты на них обучаются на протяжении нескольких лет. К примеру, на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией (ОХТА) студенты лечебного факультета проходят обучение с 3 по 5 курс – на протяжении 3 семестров [5, с. 283]: весенний семестр 3 курса, осенний семестр 4 курса и осенний семестр 5 курса (элективный курс по ОХТА, выбранный самими студентами) [8, с. 48]. Сам процесс обучения на кафедре ОХТА построен на совмещении теоретической части (изучение топографической анатомии человека) и практической части (изучение основ оперативной хирургии). Подобное сочетание вызывает определенный интерес у обучающихся [9, с. 496]. У них появляется возможность изучить ряд тем не только в теории, но и увидеть на практике, а в ряде случаев и вовсе, почувствовать себя лечащим врачом-хирургом (пучаствовав в показательных или экспериментальных оперативных вмешательствах на трупном материале или на лабораторных животных).

Нередки случаи, когда один преподаватель ведет занятия с одной и той же группой студентов на протяжении всех трех семестров. В подобных случаях действительно образуется своеобразная «связь» между педагогом и обучающимися [4, с. 101]. Узнавая студентов лично, с особенностями их психологии, узнавая сильные и слабые стороны каждого ученика, преподаватель способен находить подход к каждому, тем самым, отчасти, влияя и на мотивацию студентов [14, с. 224] и на качество получаемых ими знаний. Несмотря на то, что в подавляющем большинстве контингент обучающихся медицинского вуза представлял грамотные, способные к обучению, увлекающиеся студенты, в них как и во всех других вузах, периодически встречаются и «проблемные» студенты [13, с. 186]. В ряде случаев проблемными студентами могут стать и вполне успешные. Подобная метаморфоза может произойти из-за сложности в семье, сложностей в личной жизни, из-за влияния ближайшего окружения [12, с. 313].

Подобными проблемными вопросами и вариантами их решения занимались многие ученые-исследователи на протяжении длительного времени – нескольких десятилетий. Однако современный мир преподносит педагогам высшей школы новые «проблемы». Одной из таких «проблем» становится дистанционное обучение. До 2020 года дистанционное обучение воспринималось, как шанс модернизировать и оптимизировать, а также частично повысить качество существующего процесса обучения [11]. При этом сам факт дистанционного обучения вызывал ряд спорных вопросов. Ведь при переходе на дистанционное обучение нарушается и та важная «связь», возникающая между преподавателем и студентом [6, с. 112]. К тому же сложно представить полный переход на дистанционное обучение, особенно по некоторым специальностям. Прежде всего, это касается учителей и медицинских работников. Ведь ни одно, даже самое качественное дистанционное обучение не способно обеспечить развитие коммуникативных навыков. А врач должен уметь находить контакт с пациентов. Лечить «не только тело, но и душу».

В ВГМУ им. Н.Н. Бурденко еще несколько лет назад была внедрена в комплексный учебный процесс система электронного дистанционного обучения – система «moodle» (электронная образовательная среда), позволяющая эффективно дополнять проведение традиционных занятий. С

помощью представленной среды будущие медики могли получать дополнительные знания по предмету, участвовать в семинарах и вебинарах, олимпиадах; участвовать в проведении контроля знаний по пройденным темам, путем решения ситуационных задач и тестов; записываться на консультацию к дежурному преподавателю и многое другое. «Moodle», вследствие того, что была внедрена в комплексный учебный процесс не так давно, является еще малоизученной системой. Практически не проводятся работы исследователей и преподавателей высшей школы по изучению ее эффективности и отношению к ней обучающихся. В то же время, многие преподаватели признают тот факт, что использование электронной образовательной среды «периодически» и «ежедневно», в качестве дистанционной формы обучения – это полностью разные вещи.

В весеннем семестре 2020 все страны мира, включая Россию столкнулись с проблемой – с новой коронавирусной инфекцией. В результате развития общемировой пандемии, все вузы нашей страны были вынуждены перейти полностью на дистанционное обучение, в том числе и в системе «moodle». Подобный переход вызывал много вопросов и обозначил ряд проблем [10]. Изучением некоторых аспектов дистанционного обучения и посвящена данная работа.

Цель работы

Целью работы стала попытка изучения некоторых аспектов дистанционного обучения студентов медицинского вуза в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки.

Материалы и методы

Объектами исследования послужило 200 студентов (юношей и девушек) лечебного и стоматологического факультета. Все объекты исследования были разделены на 2 группы по 100 человек. В первую группу вошло 100 студентов 2 курса стоматологического факультета (50 юношей и 50 девушек – средний возраст которых составил $19,23 \pm 1,21$ лет). Вторую группу составило 100 студентов 3 курса лечебного факультета (50 юношей и 50 девушек – средний возраст которых составил $20,64 \pm 1,17$ лет). В дальнейшем обучающиеся каждой группы были разделены на 2 подгруппы по 50 человек, в зависимости от пола: в 1 подгруппу каждой группы вошло по 50 юношей, во вторую подгруппу каждой группы вошло по 50 девушек.

В основу исследования легло анкетирование обучающихся, затрагивающее некоторые аспекты дистанционного обучения. Респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов, касающихся сравнения форм проведения занятий и их качества (по мнению студентов); определялась онлайн – активность студентов с последующей оценкой их успеваемости; выявлялись негативные моменты, связанные с дистанционным обучением (по мнению студентов); изучалось общее отношение анкетиртуемых к дистанционному обучению и системе «moodle».

Анкетирование было полностью анонимным и исключительно добровольным. Выбор количества анкетиртуемых был обусловлен гендерным составом факультетов и преобладанием в общем удельном весе девушек над юношами. С целью урвать подгруппы по количеству участников – была установлена цифра в 50 человек в каждой подгруппе. Так же среди девушек обоих факультетов было получено большее количество анкет (вследствие большего количества анкетиртуемых). Среди всего числа

анкет, полученных сверх заявленной выборки – выбирались случайные по 50 анкет обучающихся обоего для дальнейшей обработки.

Результаты и их обсуждение

В начале исследования проводился сравнительный анализ в период традиционного обучения (ТО) и в период дистанционного обучения (ДО). Наиболее важными вопросами здесь стали: анализ пропусков студентами практических занятий и лекций в период ТО и ДО, как в очно – дистанционной форме, так и с применением электронно-дистанционной среды moodle. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Студенты стоматологического факультета показали себя несколько более дисциплинированными, чем их старшие коллеги – студенты лечебного факультета. Будущие стоматологи реже пропускали занятия, как до периода дистанционного обучения, так и после его начала. Они также более ответственно подходили к посещению лекций. Аналогичная тенденция сохранялась и с переходом на ДО. Тем не менее, подавляющее число студентов все же показало себя с положительной стороны. Те пропуски, занятий или лекций, до периода ДО носили скорее спорадический характер, и даже, при увеличении числа «прогульщиков» в период ДО, нельзя говорить о массовом характере представленных явлений. Основная масса респондентов, независимо от вида и способа обучения, продолжала тянуться к знаниям.

Однако, интересные данные были получены при обработке результатов опроса, касающихся работы и контроля уровня знаний, осуществляемого в системе «moodle». Так до периода ДО, пропуски занятий (даже периодические) в системе «moodle» были всего у 9% студентов (от обоих факультетов: 7% на стоматологическом и 11% на лечебном). В период ДО значение данного показателя выросло уже до 20% студентов обоих факультетов (12% на стоматологическом и 28% на лечебном факультете).

Аналогичная ситуация наблюдалась и со следующим исследуемым параметром. Так контроль знаний через систему «moodle» пропускали по тем или иным причинам (даже периодически) всего 8,5% всех испытуемых: 6% «стоматологов» и 11% «лечебников». Однако, как и с прошлым параметром, при наступлении режима ДО резко ухудшились «показатели» контроля знаний через электронно-дистанционную среду. Так уже 20% всех анкетированных признались в пропуске контроля знаний (даже периодического), через существующую в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко систему электронной образовательной среды: 16% студентов педиатрического и 24% студентов лечебного факультета.

В тоже время при обработке результатов анкетирования был замечен определенный парадокс. Число студентов, имеющих хотя бы одну текущую задолженность в период традиционного обучения, составляло: 34,5% (29% на стоматологическом факультете и 40% на лечебном). Однако с наступлением периода ДО, показатели успеваемости студентов стали улучшаться, составив по параметру «текущих задолженностей» уже 22%: 19% среди анкетированных «стоматологов» и 25% «лечебников». При этом от периода ТО до периода ДО несколько вырос и средний балл студентов. Если при ТО он составлял в среднем – 3,8 балла (3,6 у студентов 2 курса и 4,0 у студентов 3 курса), то с наступлением периода ДО, он составил уже 4,3 балла (4,15 у испытуемых стоматологического факультета и 4,45 у студентов лечебного факультета).

Анализ «посещаемости» студентов и оценка их успеваемости
в период ТО и ДО

Изучаемый вопрос	1 группа (n=100) Стоматологический факультет		2 группа (n=100) Лечебный факультет	
	1 п/п Ю (n=50)	2 п/п Д (n=50)	1 п/п Ю (n=50)	2 п/п Д (n=50)
Были ли у вас пропуски занятий до периода ДО? (даже единичные) (Да – в %)	6 12%	5 10%	7 14%	5 10%
Были ли у вас пропуски занятий в период ДО? (даже единичные) (Да – в %)	12 24%	8 16%	17 34%	12 24%
Были ли у вас пропуски лекций до периода ДО? (даже единичные) (Да – в %)	8 16%	6 12%	8 16%	10 20%
Были ли у вас пропуски лекций в период ДО? (даже единичные) (Да – в %)	6 12%	7 14%	13 26%	12 24%
Были ли у вас пропуски занятий в системе moodle до периода ДО? (даже единичные) (Да – в %)	4 8%	3 6%	6 12%	5 10%
Были ли у вас пропуски занятий в системе moodle в период ДО? (даже единичные) (Да – в %)	7 14%	5 10%	15 30%	13 26%
Были ли у вас пропуски контроля знаний в системе moodle до периода ДО? (даже единичные) (Да – в %)	4 8%	2 4%	6 12%	5 10%
Были ли у вас пропуски контроля знаний в системе moodle в период ДО? (даже единичные) (Да – в %)	9 18%	7 14%	13 26%	11 22%
Число студентов, имеющих хотя бы одну текущую задолженность в период ТО	14 28%	15 30%	18 36%	22 44%
Число студентов, имеющих хотя бы одну текущую задолженность в период ДО	8 16%	11 22%	13 26%	12 24%
Средний балл по изучаемым темам в период ТО	3,7 ± 0,6	3,5 ± 0,7	4,1 ± 0,7	3,9 ± 0,5
Средний балл по изучаемым темам в период ДО	4,2 ± 0,4	4,1 ± 0,3	4,4 ± 0,3	4,5 ± 0,2

Полученные по последним двум параметрам результаты, являются вполне ожидаемыми, так как в период дистанционного обучения, некоторым образом снижаются и требования к студентам, а также видоизменяется контроль их знаний. Находясь на дистанционном обучении, студенты

Глава IV. Психология и медицинские аспекты формирования личности

не могут использовать в образовательном процессе материально-технический фонд кафедры, включая разнообразные топографо-анатомические препараты (в том числе и влажные препараты).

Однако полученные на предыдущие вопросы ответы студентов заставили «задуматься» и в ходе дальнейшего проведения исследования, была внедрена еще одна анкета, направленная на выявление основных причин пропуска занятий при традиционной и дистанционной форме. Полученные результаты представлены в таблице 2. Стоит отметить, что так как изучение проводилось по всем исследуемым параметрам, то для оценки наиболее значимых причин пропуска (и т. д.) выбирались по три наиболее часто встречаемых варианта.

Таблица 2

Анализ причин пропуска студентами занятий и контроля знаний
в период ТО и в период ДО

Основная причина пропуска / число + процент от испытуемых в группе	1 группа (n=100) Стоматологи- ческий факультет		2 группа (n=100) Лечебный факультет	
	1 п/п Ю (n=50)	2 п/п Д (n=50)	1 п/п Ю (n=50)	2 п/п Д (n=50)
<i>I</i>	2	3	4	5
Причины пропуска занятий в период ТО				
	6	5	7	5
Проблемы со здоровьем	3	2	3	2
Работа	2	2	2	3
Не называют причину	1	1	2	2
Причины пропуска занятий в период ДО				
	12	8	17	12
Не называют причину	6	4	9	6
Собственная лень	4	3	6	4
Работа	2	1	2	2
Причины пропуска лекций в период ТО				
	8	6	8	10
Работа	3	2	2	3
Проблемы со здоровьем	3	3	3	4
Не называют причину	2	1	3	3
Причины пропуска лекций в период ДО				
	6	7	13	12
Нестабильная работа «moodle»	5	6	8	9
Не называют причины	1	1	4	2
Проблемы со здоровьем	0	0	1	1

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
Причины пропуска занятий в «moodle» в период ТО				
	4	3	6	5
Работа	2	1	2	2
Не называют причину	1	1	2	3
Проблемы со здоровьем	1	1	2	0
Причины пропуска занятий в «moodle» в период ДО				
	7	5	15	13
Нестабильная работа «moodle»	5	3	11	8
Не называют причину	1	2	2	3
Собственная лень	1	0	2	2
Причины пропуска контроля знаний в «moodle» в период ТО				
	4	2	6	5
Работа	1	1	3	2
Не называют причину	2	1	2	2
Проблемы со здоровьем	1	0	1	1
Причины пропуска контроля знаний в «moodle» в период ДО				
	9	7	13	11
Нестабильная работа «moodle»	7	5	5	6
Не называют причину	1	2	4	3
Собственная лень	1	0	4	2

Причины, которые студенты, участвующие в исследовании, указывали, при пропусках занятий, лекций и тестирований в период традиционного и дистанционного обучения были разнообразны. Наиболее частыми причинами «пропусков» среди студентов при ТО стали: «проблемы со здоровьем» и «работа». Кроме того, многие студенты отказывались называть причину, по которой они пропустили занятия, лекции или «работу» в системе «moodle».

Причины пропусков студентов, занимающихся в режиме дистанционного обучения, также варьировались в определенных пределах. Наиболее частыми причинами здесь стали: «нестабильная работа «moodle» и «собственная лень». Многие студенты так же, как и при периоде ТО, отказались указать причину пропусков.

Было отмечено, что девушки обеих групп – студентки как стоматологического, так и лечебного факультета, несколько реже юношей пропускали занятия и лекции, реже отсутствовали при решении тестов и задач в «moodle». Это может говорить о более ответственном поведении женской части обучающихся.

Так же обращает на себя некоторая разница в выявлении причин пропусков и их удельном соотношении среди студентов различных исследуемых групп. Проблемы с системой «moodle» действительно имели место быть в начале периода дистанционного обучения. Однако после обнаружения проблем и выявления причин их вызывающих, руководством вуза было принято решение о модернизации оборудования и «апгрейда»

серверов университета. В результате проведенных улучшений проблемы с доступом к электронной образовательной среде либо отсутствовали, либо сводились к минимуму, как правило, не мешая дальнейшей работе обучающимся. Из этого можно сделать вывод о том, что некоторые студенты могли указывать «нестабильную работу систему «moodle» в качестве определенной отговорки и объяснения причин пропуска занятий или пропуска контроля знаний во время дистанционного обучения, возможно стесняясь указать иную причину- к примеру «собственную лень».

Следующим этапом исследования стало изучение негативных моментов, связанных с дистанционным обучением, и отношение к системе «moodle» в целом (по мнению студентов).

Таблица 3

Анализ негативных моментов ДО по мнению студентов и отношение их в целом к системе «moodle»

Изучаемый вопрос (оценка в % или в баллах)	1 группа (n=100) Стоматологи- ческий факуль- тет		2 группа (n=100) Лечебный факуль- тет	
	1 п/п Ю (n=50)	2 п/п Д (n=50)	1 п/п Ю (n=50)	2 п/п Д (n=50)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Отношение студентов к обучению в вузе и к системе «moodle» в период ТО и ДО				
Оцените учебный процесс в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (по 10-балльной системе) (включая теоретическое обучение и летнюю практику)	8,2 ± 0,7	8,3 ± 0,5	7,9 ± 0,8	8,1 ± 0,8
Оцените процесс обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (по 10-балльной системе) в период ТО	8,4 ± 0,6	8,5 ± 0,4	7,8 ± 0,7	8,0 ± 0,6
Оцените процесс обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (по 10-балльной системе) в период ДО	7,1 ± 0,9	7,2 ± 0,7	7,2 ± 0,9	7,4 ± 0,6
Оцените систему «moodle» ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (по 10-балльной системе) в период традиционного обучения	7,7 ± 0,8	7,5 ± 0,6	7,3 ± 0,6	7,2 ± 0,7
Оцените систему «moodle» ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (по 10-балльной системе) в период дистанционного обучения	5,6 ± 0,5	5,7 ± 0,5	5,1 ± 0,7	5,6 ± 0,5
Негативные моменты, связанные с дистанционным обучением (по мнению студентов) %				
Проблемы с доступом к системе «moodle» в начале периода ДО (число случаев/%)	42 84%	44 88%	39 78%	41 82%

1	2	3	4	5
Проблемы, связанные с обработкой результатов контроля знаний системой «moodle» в начале ДО (число случаев/%)	27 54%	24 48%	31 62%	22 44%
Затруднение контакта с преподавателем, через систему «moodle» в начале ДО (число случаев / %)	16 32%	13 26%	6 12%	7 14%
Необходимость установки дополнительных сторонних программ в период ДО (число случаев / %)	5 10%	7 14%	14 28%	10 20%
Необходимость высокоскоростного интернета в период ДО (число случаев / %)	4 8%	8 16%	2 4%	3 6%
Покупка дополнительного оборудования для ПК (вебкамера или микрофон) (число случаев / %)	2 4%	3 6%	1 2%	1 2%
Необходимость проведения дистанционных занятий в определенное время (число случаев / %)	0 0%	0 0%	4 8%	2 4%

Было установлено, что студенты обоих факультетов 2 и 3 курсов высоко оценивают общий учебный процесс (включая теоретическую и практическую части, а также летнюю практику).

Аналогично предыдущему показателю, высокие значения были получены при оценке процесса обучения в период ТО. Однако выставленные оценки за период ДО были несколько ниже периода ТО. Причем эта тенденция сохранялась, как у юношей, так и у девушек среди студентов 2 курса стоматологического и студентов 3 курса лечебного факультета.

Похожая ситуация наблюдалась и при оценке следующего показателя – «системы «moodle». В целом студенты хорошо оценивали использование электронно-дистанционной среды во время периода традиционного обучения, признавая тот факт, что она может успешно дополнять очные теоретические и практические занятия на различных кафедрах. Однако, в период ДО, когда на систему «moodle» легла не только большая нагрузка, но и ряд, до этого не возлагаемых функций, были получены менее положительные оценки. Если в период ТО данная система получила в среднем 7,4 баллов, то в период ДО, респонденты оценили ее всего лишь в 5,5 баллов. Это может говорить о том, что электронно-образовательные среды отлично вписываются в комплексный процесс обучения студентов медицинского вуза, дополняя ТО. Однако в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки, система «moodle» не до конца оправдала ожидания студентов. Отчасти, «пролить свет» на возникшую ситуацию с оценкой элементов ДО, помогло анкетирование студентов, направленное на выявление негативных моментов ДО.

Большинство студентов, участвовавших в исследовании, указывали в качестве основного негативного момента ДО – «Проблемы с доступом к

системе «moodle» в начале периода ДО» (41,5% всех студентов: 43% студентов стоматологического и 40% студентов лечебного факультета).

«Проблемы, связанные с обработкой результатов контроля знаний системой «moodle» в начале ДО» заняли второе место по встречаемости. Данный пункт посчитало негативным 26% испытуемых (25,5% представителей стоматологического факультета и 26,5% представителей лечебного факультета). Причем по первым двум изучаемым параметрам не было выявлено сколь либо существенно разницы между представителями обеих групп и подгрупп.

Многие студенты высказывали в качестве негативного момента – «затруднение контакта с преподавателем через систему «moodle» в начале ДО – 21% всех респондентов (14,5% студентов стоматологического и 6,5% лечебного факультета). Полученный результат может говорить о том, что студенты 3 курса, в отличие от своих более юных коллег, были более самостоятельными и меньше нуждались в помощи и наставлении преподавателя.

Часть студентов была несколько недовольна необходимостью установки дополнительного программного обеспечения (Skype, Zoom и т. д.) – 18% всех испытуемых (12% «стоматологов» и 24% «лечебников»). Студенты 2 курса, в отличие от студентов 3 курса, были более «послушны» и чаще следовали указаниям преподавателей, воспринимая необходимость установки дополнительного ПО, как данность.

Незначительная часть анкетированных была недовольна необходимостью подключения высокоскоростного Интернета (исключительно по желанию самих студентов) – 8,5% (12% слушателей стоматологического и 5% слушателей лечебного факультета); закупкой дополнительного оборудования для ПК (исключительно по желанию самих студентов) – 3,5% (5% представителей стоматологического факультета и 2% представителей лечебного факультета); и даже – необходимостью проведения занятий в определенное время – 3% (0% среди обучающихся стоматологического факультета и 6% среди обучающихся лечебного факультета).

Стоит отметить, что необходимость установки себе более высокоскоростного интернета, как и покупка дополнительного оборудования для персонального компьютера была исключительно идеей самих студентов, и ни в коем случае не навязывалась преподавателями.

Интересной особенностью стало выявление студентов недовольных необходимостью проведения дистанционных занятий в определенное время. Данные испытуемые признались, что они надеялись на проведение ДО в более свободной форме, без привязки к определенному графику и времени.

Выводы

С переходом от ТО к ДО, как ни парадоксально, несколько ухудшилась посещаемость онлайн-занятий, онлайн-лекций, студенты чаще пропускали работу в электронно-дистанционной среде «moodle». Однако, несмотря на «пропуски» средний балл по предмету стал несколько выше, что возможно связано с менее высокими требованиями и невозможностью использовать в своих занятиях материально-технические возможности кафедры.

Основными причинами «пропусков» в период ТО обучения стали: «работа» и «проблемы со здоровьем»; в период ДО: «нестабильная работа

системы «moodle» и «собственная лень». Часть студентов отказались указать причину «пропусков», как при ТО, так и при ДО.

Подавляющее большинство испытуемых осталось довольно процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, в целом и довольно внедрением электронно-дистанционной среды в комплексный процесс обучения. Однако многие остались недовольны полным переходом на систему «moodle» при ДО.

Среди основных негативных моментов ДО, анкетированные назвали: нестабильную систему «moodle», в которой было сложно работать в начале ДО и которая не всегда успешно обрабатывала результаты контроля уровня знаний студентов. Меньшая часть студентов, особенно 2 курса, была недовольна несколько затрудненным контактом через электронно-дистанционную среду со своим преподавателем.

Полученные в работе данные представляют определенный интерес для педагогов высшей школы и для сотрудников различных кафедр медицинских вузов.

Также на основании полученных данных были внесены определенные корректировки в учебный процесс на ряде кафедр ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

Список литературы

1. Вредные привычки студентов медицинского вуза / А.В. Черных [и др.] // Научно-методический вестник Центрального Черноземья. – 2019. – №76. – С. 103–108.
2. Двудеяная дисциплина в системе высшего медицинского образования России / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 48.
3. Значение внутривузовских и межвузовских студенческих олимпиад по хирургии в становлении будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 27–28.
4. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – № 52. – С. 101–102.
5. О некоторых актуальных вопросах электронного и дистанционного обучения на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией / Н.В. Якушева [и др.] // Одноразовские морфологические чтения. Сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2019. – С. 282–287.
6. Попов В.И. Оценка психологического здоровья студентов медицинского вуза / В.И. Попов [и др.] // Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. – М., 2019. – С. 110–126.
7. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23, №1. – С. 103–108.
8. Студенческий научный кружок кафедры оперативной хирургии и топографической анатомии / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 48–49.
9. Судаков Д.В. Актуальные аспекты внедрения современных информационных образовательных сред в учебный процесс при изучении топографической анатомии и оперативной хирургии / Д.В. Судаков, Н.В. Якушева, Е.В. Белов [и др.] // Достижения современной морфологии – практической медицине и образованию. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета, 120-летию со дня рождения профессора К.С. Боговяленского, 100-летию со дня рождения профессора Д.А. Сигалевича, 100-летию со дня рождения профессора З.Н. Горбачевич / под ред. В.А. Лазаренко. – 2020. – С. 494–504.
10. Судаков Д.В. О некоторых технических проблемах проведения дистанционных занятий на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки / Д.В. Судаков, Н.В. Якушева, Е.В. Белов

[и др.] // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020 : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с межд. участ. (Чебоксары, 28 сент. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

11. Судаков Д.В. Особенности проведения дистанционных занятий на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки / Д.В. Судаков, Н.В. Якушева, Е.В. Белов [и др.] // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020 : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с межд. участ. (Чебоксары, 28 сент. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

12. Черных А.В. Изменение мотивов учебной деятельности в зависимости от возраста обучающихся / А.В. Черных, Д.В. Судаков, Н.В. Якушева // Морфология. – 2019. – Т. 155, №2. – С. 313.

13. Черных А.В. Личностное развитие студентов начальных, старших курсов и ординаторов второго года обучения на примере ВГМУ им. Н.Н. Бурденко / А.В. Черных, Д.В. Судаков, Г.В. Орлова // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 184–190.

14. Черных А.В. Определение мотивов учебной деятельности и «важных» предметов для студентов 3–4 курсов педиатрического факультета / А.В. Черных [и др.] // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 222–228.

Заключение

Проведенные исследования подняли ряд важных и актуальных тем современного российского и зарубежного образования. Было обосновано, что внедрение коммерциализации интеллектуальной собственности, учет и минимизация рисков данного процесса позволят университету повысить доходы от собственных разработок, улучшить имидж у предприятий и в мировых рейтингах, что, несомненно, привлечет новых участников процесса коммерциализации инноваций и дополнительное финансирование в университет; разработана модель решения проблем организации органами местного самоуправления мониторинга системы образования городского округа; актуализирована необходимость дистанционной организации учебного процесса в современных условиях; определены факторы развития, предмет и структура социальной экологии как научной и учебной дисциплины; обосновано, что интеграция проектов с применением методов художественного образования и культурологии в рамках урочной и внеурочной деятельности подростков с девиантным поведением позволит активизировать познавательную деятельность учащихся и реализовать весь комплекс результатов универсальных учебных действий; разработаны методики преподавания дисциплин информационного цикла студентам бакалавриата экономических специальностей; раскрыты средства, позволяющие решить учебно-воспитательные проблемы для обеспечения изучения курсантами военного вуза дисциплин профессионального цикла; обосновано, что для успешного риторического выступления в современном коммуникативном мире необходимо задействовать все группы средств: вербальные, невербальные и паравербальные; предложена авторская методика для прироста результатов в повышении уровня развития координационных способностей мальчиков 4-х классов на занятиях по физической культуре средствами настольного тенниса; предложена классификация способностей человека; изучен феномен депривации в военном вузе; доказана необходимость коррекции тревожных расстройств у студентов; изучена взаимосвязь между текущей самооценкой и стилем поведения учеников в конфликтах в полиэтнической среде; дана оценка психосоциального статуса онкобольных в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки; изучена динамика кадровых ресурсов по материалам медицинской статистики Республики Беларусь; изучены некоторые аспекты дистанционного образования студентов медицинского вуза в условиях введения карантинных ограничений.

Результаты представленных работ теоретически обоснованы и представляют собой практическую значимость. Они будут полезны преподавателям вузов, учителям, другим педагогическим работникам, психологам.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Аннотации к опубликованным работам

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ В ВУЗЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Авилова Вилора Вадимовна – д-р экон. наук, профессор ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Казань, Россия.

***Аннотация:** статья посвящена алгоритму создания системы управления интеллектуальной собственностью в вузе через образовательные практики и формирование соответствующих компетенций у студентов, стимулирование преподавателей к созданию и защите интеллектуальной собственности, формирование в вузах инфраструктуры, способствующей коммерциализации инноваций, базирующихся на собственных результатах интеллектуальной деятельности.*

***Ключевые слова:** интеллектуальная собственность, образовательная среда, система управления, результаты интеллектуальной деятельности, вуз.*

***Abstract:** the article is devoted to the algorithm of creating university management system of intellectual property using educational practices and forming appropriate competencies in students as well as motivating teachers to form and defend their intellectual property. University infrastructure of commercialization of innovations, based on achieved results of intellectual activity is also analyzed.*

***Keywords:** intellectual property, educational environment, management system, results of intellectual activity, university.*

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ, ПРЕДМЕТЕ И СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ КАК НАУЧНОЙ И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Залунин Владимир Иванович – канд. филос. наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», Россия, Москва.

***Аннотация:** в представленной работе раскрыты место и значение экологической проблемы в системе глобальных проблем современной цивилизации, рассмотрены основные этапы эволюции экологических знаний, определены движущие силы и источники возникновения и развития социальной экологии; представлена авторская точка зрения на объект, предмет, структуру, функции и методы социальной экологии как интегративной научной и учебной дисциплины.*

***Ключевые слова:** глобальные проблемы современности, экологическая проблема, экологическая катастрофа, социально-экологический кризис, экология, социальная экология, движущие силы социальной экологии, источники социальной экологии, объект социальной экологии, предмет социальной экологии, структура социальной экологии, функции социальной экологии, методы социальной экологии.*

***Abstract:** in the present work reveals the place and importance environmental problems in system of global problems of modern civilization, describes the main stages of the evolution of environmental knowledge, determined the driving forces and sources of the emergence and development of social ecology; presents the author's point of view on the object, subject, structure, functions and methods of social ecology as an integrative science and academic discipline.*

***Keywords:** global problems of our time, ecological problem, ecological catastrophe, socio-ecological crisis, ecology, social ecology, driving forces of social ecology, sources of social ecology, object of social ecology, subject of social ecology, structure of social ecology, functions of social ecology, methods of social ecology.*

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Кузнецова Виктория Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», Россия, Мытищи.

Иванова Марина Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», Россия, Мытищи.

Старкова Елена Николаевна, канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», Россия, г. Мытищи.

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные подходы к организации онлайн-обучения и оцениваются перспективы их развития в условиях цифровизации образования в вузах.*

***Ключевые слова:** цифровая трансформация, СДО, MOOK, смешанное обучение, манифест о цифровой образовательной среде, трансформация университетов, цифровизация образовательной среды вуза, хакатон, нетворкинг.*

***Abstract:** the article discusses the main approaches to the organization of online education and assesses the prospects for their development in the context of digitalization of education in universities.*

***Keywords:** digital transformation, DLS, blended learning, manifesto on the digital educational environment, transformation of universities, digitalization of the educational environment of the university, hackathon, networking.*

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Куликова Надежда Владимировна – канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник, доцент ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва.

Михальченкова Наталья Алексеевна – д-р полит. наук, доцент, главный научный сотрудник, профессор ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва, ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», Россия, Сыктывкар.

***Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы проектирования основных образовательных программ основного образования с применением средств художественного образования и культуры как содержания профилактической и коррекционной деятельности в отношении детей и подростков. Раскрываются основные принципы образовательной деятельности. Раскрыта технология проектирования модулей (дисциплин) в рамках основных образовательных программ.*

***Ключевые слова:** девиантное поведение, культура, искусство, образовательная программа.*

***Abstract:** this chapter examines the problems of designing basic educational programs of basic education using the means of art education and culture as the content of preventive and corrective activities in relation to children and adolescents. The basic principles of educational activities are revealed. The technology of designing modules (disciplines) within the framework of basic educational programs is revealed.*

***Keywords:** deviant behavior, culture, art, educational program.*

АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ 10–11 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

Лысенко Вадим Васильевич – канд. биол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар.

Костенко Елена Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар.

Амбарцумян Наталья Александровна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, г. Краснодар.

***Аннотация:** в работе экспериментально доказана эффективность методики повышения ловкости у детей 10–11 лет средствами настольного тенниса, дан сравнительный анализ.*

Для решения поставленных в исследовании задачи использовались методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент и математическо-статистическая обработка.

Результаты проведенного исследования позволяют усовершенствовать методику проведения уроков физической культуры и тестирования координационных способностей.

***Ключевые слова:** координационные способности, тестирование, настольный теннис, эксперимент, достоверность различия.*

***Abstract:** the paper experimentally proves the effectiveness of the method of increasing dexterity in children aged 10–11 years by means of table tennis, and provides a comparative analysis.*

To solve the tasks set in the study, the following methods were used: analysis of scientific and methodological literature, pedagogical testing, pedagogical experiment, and mathematical-statistical processing.

The results of the study allow us to improve the methodology for conducting physical education lessons and testing coordination abilities.

***Keywords:** coordination abilities, testing, table tennis, experiment, significance of the difference.*

КАДРОВЫЕ РЕСУРСЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ БУДУЩЕГО – ПРИОРИТЕТ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Матвейчик Татьяна Владимировна – канд. мед. наук, доцент ГУО «Белорусская медицинская академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь.

Аннотация: актуальность исследования обусловлена тем, что в Международном году средних медицинских и акушерских работников влиятельными общественными организациями мира привлечено внимание к наиболее многочисленному отряду – медицинским сестрам и акушеркам, поскольку потребность в их труде будет только возрастать. Цель исследования – изучить динамику кадровых ресурсов по материалам медицинской статистики. Достижение цели исследования предполагало решение следующих задач: 1) изучение мнения ВОЗ и международных организаций о месте МС в системе здравоохранения; 2) осуществление анализа кадрового потенциала средних медицинских работников в Республике Беларусь и определение причины и факторов дефицита МС; 3) предложение путей трансформации образования МС на основании имеющихся тенденций. В ходе исследования были применены следующие методы: аналитический, математической статистики, методологии системного анализа, социально-гигиенический. Автор приходит к выводу, что внимание к деятельности системы здравоохранения со стороны населения напрямую связано с наличием кадровых ресурсов государства, обеспечивающих медицинскую помощь. Также отмечается, что значительная роль в поднятии престижа деятельности средних медицинских работников в мире отводится международным организациям.

Ключевые слова: лидер, медицинская сестра, наставничество, кадровые ресурсы, здравоохранение, Республика Беларусь, ВОЗ, международная организация.

Abstract: the relevance of the study is due to the fact that in the international year of secondary health-care workers and maieutologists, influential public organizations of the world have drawn attention to the most numerous team of medical personnel – nurses and maieutologists, because these professions are in the increasing demand. The purpose of the study is to examine the dynamics of human resources based on medical statistics. In order to achieve the goal of the study it was necessary to find a solution for the following tasks: 1) studying the opinion of WHO and international organizations on the place and role of nurses in the health care system; 2) analyzing health-care workers' potential in the Republic of Belarus and determining the causes and factors of nursing shortage; 3) suggesting ways to transform nursing education based on existing trends. In the course of the research, the following methods were applied: analytical, mathematical statistics, system analysis methodology, social and hygienic. The author comes to the conclusion that the population's attention to the activities of the health system is directly related to the availability of human resources of the state that provide medical care. It is also noted that international organizations play a significant role in raising the prestige of the activities of secondary medical workers in the world.

Keywords: leader, nurse, mentorship, human resources, health maintenance, the Republic of Belarus, WHO, international organization.

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ БАКАЛАВРИАТА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Панкратьева Светлана Геннадьевна – старший преподаватель Дальневосточного института управления (филиала) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Хабаровск, Россия.

Резак Елена Владимировна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия.

***Аннотация:** в работе рассматриваются проблемы и особенности разработанности и применения методического инструментария преподавания дисциплин информационного цикла для студентов бакалавриата экономических специальностей. Также описываются основные цели, задачи, типы и функции лекционных, практических и семинарских занятий для студентов вуза и методика преподавания дисциплин информационного цикла, позволяющая реализовать поставленные цели и задачи. Приведены примеры практических и семинарских занятий с использованием новых образовательных технологий.*

***Ключевые слова:** методология преподавания дисциплин информационного цикла, традиционные и новые образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методики, компетенции бакалавра, профессиональная деятельность студентов.*

***Abstract:** the article deals with the problems and peculiarities of the elaboration and application of methodological tools for teaching disciplines of the information cycle for undergraduate students of economic specialties. The main goals, objectives, types and functions of lectures, practicals and seminars for university students and the methodology of teaching disciplines of the information cycle, which makes it possible to realize the goals and objectives are described. Examples of practicals and seminars using new educational technologies are presented.*

***Keywords:** methodology of teaching disciplines of the information cycle, traditional and new educational technologies, information and communication technologies, interactive techniques, bachelor's competencies, professional activities of students.*

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Панцева Елена Юрьевна – канд. пед. наук, заведующая кафедрой Филиала ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России в г. Сызрани, Россия, Сызрань

Кислякова Ольга Петровна – канд. пед. наук, профессор Филиала ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России в г. Сызрани, Россия, Сызрань

Снежкина Лилия Павловна – старший преподаватель Филиала ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России в г. Сызрани, Россия, Сызрань

Хазова Алёна Александровна – преподаватель Филиала ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России в г. Сызрани, Россия, Сызрань

***Аннотация:** в статье обозначаются учебно-воспитательные проблемы, которые решаются в ходе обучения естественнонаучным дисциплинам. Подробно раскрываются различные средства, позволяющие решить поставленные проблемы для обеспечения дальнейшего изучения курсантами дисциплин профессионального цикла.*

***Ключевые слова:** курсант, профиограмма, цели обучения, интеллектуальное развитие, активизация процессов памяти, навыки самостоятельности, технология обучения, компетентность.*

***Abstract:** the article identifies educational problems that are solved in the course of teaching natural science disciplines. Various means are disclosed in detail, allowing to solve the posed problems to ensure further study of the disciplines of the professional cycle by cadets.*

***Keywords:** cadet, profiogram, learning goals, intellectual development, activation of memory processes, independence skills, teaching technology, competence.*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РИТОРИЧЕСКОМУ ИСКУССТВУ НА ЗАНЯТИЯХ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Соколова Галина Александровна – канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Россия, Москва

***Аннотация:** в статье рассматриваются некоторые способы обучения риторическому искусству, выявляются основные трудности при работе над дикцией, постановкой дыхания, подготовке публичного выступления взрослой студенческой аудитории с применением аутентичных иноязычных текстов, анализируются рекомендации для обучения правильному произношению обучающихся.*

***Ключевые слова:** риторика, произношение, дыхание, артикуляция, упражнение.*

***Abstract:** the article deals with some ways of teaching rhetorical art, reveals the main difficulties at work on diction, setting up breathing, preparing a public speech among adult student audience by using authentic foreign language texts, analyzes recommendations for teaching correct pronunciation of students.*

***Keywords:** rhetorics, pronunciation, breathing, articulation, exercise.*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПЕРИОД НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ, ВЫЗВАННОЙ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИЕЙ

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Якушева Наталья Владимировна – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Белов Евгений Владимирович – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Шевцов Артём Николаевич – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

***Аннотация:** в работе изучаются различные аспекты дистанционного обучения (ДО) студентов медицинского вуза в весеннем семестре 2020 года. Приводятся общие данные об особенностях учебного процесса студентов-медиков, а также об опыте внедрения в него электронной образовательной среды – «moodle». Данная среда постоянно совершенствуется и видоизменяется. За годы использования она стала своеобразным помощником для преподавателей вуза, дополняя учебный процесс: позволяя студентам получать знания по предмету, дистанционно осуществлять контроль пройденного материала, производить запись на консультацию к преподавателю и т. д. Настоящим испытанием для «moodle» стал переход студентов на ДО, вследствие неблагоприятной эпидемиологической обстановки, вызванной новой коронавирусной инфекцией. Целью работы стала попытка изучить некоторые аспекты ДО, в этот новый и непростой для вуза период. Объектами исследования стали 200 студентов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко: 100 студентов 2 курса стоматологического и 100 студентов 3 курса лечебного факультетов, которые были разделены на 2 подгруппы, в зависимости от пола. В основу исследования легло анкетирование обучающихся по ряду аспектов ДО. Изучалась онлайн-активность студентов, с последующей оценкой их успеваемости; определяли само отношение респондентов к системе «moodle» и ДО в целом; выявляли основные негативные моменты (по мнению студентов), связанные с подобной формой обучения. Большинство анкетированных были в целом довольны учебным процессом в вузе и внедрением электронной образовательной среды в комплексный процесс обучения. Однако многие признавали «moodle» несколько «не готовой» к*

полному переходу на ДО. Также были определены наиболее частые причины «пропусков» студентами занятий и выявлены наиболее значимые негативные моменты ДО. На основании результатов своевременно был несколько скорректирован учебный процесс на ряде кафедр вуза. Полученные данные представляют интерес для сотрудников различных кафедр медицинских вузов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студент, вуз, moodle, электронная образовательная среда.

Abstract: *this paper examines various aspects of distance learning (DL) for medical students in the spring semester of 2020. Provides general data on the peculiarities of the educational process of medical students, as well as on the experience of introducing an electronic educational environment – «moodle» into it. This environment is constantly being improved and modified. Over the years of use, it has become a kind of assistant for university teachers, complementing the educational process: allowing students to gain knowledge of the subject, remotely monitor the material they have passed, make an appointment for a consultation with a teacher, etc. A real «test» for «moodle» was the transition of students to preschool education, due to the unfavorable epidemiological situation caused by the new coronavirus infection. The aim of the work was an attempt to study some aspects of DL in this new and difficult period for the university. The objects of research were 200 students of VSMU named after N.N. Burdenko: 100 students of the 2nd year of dental and 100 students of the 3rd year of medical faculties, who were divided into 2 subgroups, depending on gender. The study was based on a questionnaire survey of students on a number of aspects of DL. The online activity of students was studied, followed by an assessment of their progress; determined the very attitude of respondents to the moodle system and DL in general; identified the main negative points (according to students) associated with this form of education. Most of the respondents were, on the whole, satisfied with the educational process at the university and the introduction of the electronic educational environment into the complex learning process. However, many recognized the «moodle» as somewhat «not ready» for the full transition to DL. Also, the most frequent reasons for «absence» of classes by students were identified and the most significant negative aspects of DL were identified. Based on the results, the educational process at a number of departments of the university was corrected in a timely manner. The data obtained are of interest to employees of various departments of medical universities.*

Keywords: *distance learning, student, university, moodle, electronic educational environment.*

ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ

Чернышев Виктор Петрович – канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Россия, Хабаровск.

Тимошков Егор Викторович – преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Россия, Хабаровск.

***Аннотация:** повышение эффективности учебного процесса определяется не только постоянным совершенствованием изучаемых дисциплин, но и своевременным психолого-педагогическим сопровождением тех учащихся, которые по каким-либо причинам не выдерживают психологического напряжения в период обучения. Понимание, а также своевременное обнаружение и реагирование на такое явление, как тревожные расстройства, позволит наметить пути, методы, процедуры коррекции с этим отрицательным явлением.*

***Ключевые слова:** тревожность, тревога, студент, тревожно-депрессивные состояния, коррекция тревожных состояний.*

***Abstract:** improving the effectiveness of the educational process is determined not only by the continuous improvement of the subjects studied, but also by timely psychological and pedagogical support for those students who, for some reason, do not withstand psychological stress during the training period. Understanding, as well as timely detection and response to such a phenomenon as anxiety disorders will allow you to outline ways, methods, and procedures for correcting this negative phenomenon.*

***Keywords:** state anxiety, anxiety, student, anxiodepressive mood, anxiety mood therapy.*

МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Шпак Александр Сергеевич – канд. техн. наук, доцент Школы экономики и менеджмента ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Владивосток, Российская Федерация.

Шпак Татьяна Васильевна – учитель МБОУ «СОШ №54», Владивосток, Российская Федерация.

***Аннотация:** актуализируется проблема организации органами местного самоуправления мониторинга муниципальной системы образования, как современного метода стратегического управления муниципальными образовательными учреждениями и системы образования на территории муниципального образования в целом. На основе полученных результатов предложена модель решения проблем при организации мониторинга муниципальной системы образования на примере городского округа.*

***Ключевые слова:** муниципальная система образования, муниципальный мониторинг системы образования, структурированный опрос, системодиаграмма проблемной ситуации, модель решения проблем.*

***Abstract:** the problem of organizing monitoring of the municipal education system by local self-government bodies as a modern method of strategic management of municipal educational institutions and the education system on the territory of the municipal formation as a whole is actualized. On the basis of the results obtained, a model for solving problems in organizing monitoring of the municipal education system is proposed on the example of an urban district.*

***Keywords:** municipal education system, municipal monitoring of the education system, structured survey, systemogram of a problem situation, problem solving model.*

ТАКСОНОМИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПО Э.А. ФЛЕЙШМАНУ

Акбарова Санобар Нарзикуловна – канд. психол. наук, ассистент Ташкентского государственного стоматологического института, Узбекистан, Ташкент

***Аннотация:** проблема способностей важна при решении проблемы профессиограммы и профориентации в психологии. Поэтому целесообразно определить уровень изученности данной проблемы в мировом уровне и ее эффективное использование в психологической деятельности. Для решения этой задачи был использован метод анализа литературных источников. В результате было отмечено, что в области психологии стран СНГ подразделяется два типа способностей, а именно общие и специальные способности. В Соединенных Штатах Э.А. Флейшман разработал таксономию человеческих способностей, которая включает 52 типа способностей в четырех классах: когнитивные, психомоторные, физические и сенсорные. Существует четкое определение каждой способности, и в настоящее время в Узбекистане адаптированы и стандартизированы психометрические тесты, диагностирующие 14 типов когнитивных способностей.*

***Ключевые слова:** способность, таксономия, Флейшман, тест, профессиограмма.*

***Abstract:** the issue of abilities is important in solving the problem of the job analysis and career guidance in psychology. Therefore, it is actual to determine the level of knowledge of this problem worldwide and its effective use in psychological activity. To solve this problem, the world scientific literature and information resources of the Internet were studied by the method of literary analysis. As a result, it was noted that in the field of psychology of the CIS countries, there are two types of abilities, namely general and special abilities. In the United States, the Taxonomy of Human Abilities was developed by E.A. Fleishman, which includes 52 types of abilities in four classes: cognitive, psychomotor, physical, and sensory. There is a clear definition of each ability, and currently in Uzbekistan, psychometric tests diagnosing 14 types of cognitive abilities have been adapted and standardized.*

***Keywords:** ability, taxonomy, Fleishman, test, job analysis.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Йорданов Христо Йорданов – магистр пед. наук, учитель Спортивной школы, Республика Болгария, Сандански.

Марков Николай – директор, аспирант Спортивной школы, Республика Болгария, Сандански.

***Аннотация:** настоящий теоретический анализ посвящен проблеме конфликтов в период полового созревания, объектом которой являются подростки в период полового созревания (11–14 лет). В этом возрасте столкновение между внутренними противоречиями, сопровождающими формирование личности, и внешними конфликтами с различными социальными структурами, которые неизбежно отражаются на построении личности, характера и системы ценностей подростков, кажется наиболее выраженным. Этот период интересен тем, что усложняет отношения с родителями, с другими взрослыми, со сверстниками, которые сопровождаются разнообразными, сложными и часто противоречивыми переживаниями. Возрастает стремление к независимости и самостоятельности, развивается самосознание. Если взрослые не учитывают эти возрастные потребности и их отношение к подросткам не меняется, возникает опасность отклонений в поведении и формировании личности, формирования негативных черт характера, развития неадекватной самооценки. Раскрыть сущность межличностных конфликтов и специфику обучения и воспитания в школах с полиэтнической средой: чтобы достичь этой коммуникативной компетенции тех, кто работает в такой среде, и определить стратегии для разрешения конфликтных ситуаций, утверждения о конфликте в различных научных источниках, типы конфликтов и те, которые характерны для этих школ, причины и стратегии разрешения конфликтов и использование учебных материалов и уроков для формирования навыков позитивного отношения и стратегий разрешения конфликтных ситуаций у учащихся. Но наиболее ценным источником информации мы считаем собранный здесь и сейчас эмпирический материал, потому что только с помощью методов эмпиризма мы можем получить объективное представление о состоянии этой проблемы в современных условиях. Актуальность этой проблемы заключается в том, что в повседневном общении с детьми мы все чаще сталкиваемся с такой реакцией, как агрессия. Этнические конфликты часто остаются незамеченными учителями, но приводят к тяжелым последствиям для ослабленной детской психики.*

Ключевые слова: воображение, урок, конфликты в период полового созревания, полиэтническая среда.

Abstract: this theoretical analysis is devoted to the problem of conflicts during pubertal growth stage, the object of which is adolescents during puberty (11–14 years old). At this age, the clash between the tension that goes with the formation of personality and external conflicts with various social structures, which inevitably affect the construction of the personality, character and value

system of adolescents, seems to be the most pronounced. This period is interesting because it complicates relationships with parents, other adults, and peers, which are accompanied by diverse, complex, and often contradictory experiences. The desire for independence and self-reliance increases, and self-awareness develops. If adults do not take into account these age-related needs and their attitude to adolescents does not change, there is a risk of deviations in behavior and personality formation, the formation of negative character traits, and the development of inadequate self-esteem. To reveal the nature of interpersonal conflicts and specific training and education in schools with multiethnic environment in order to achieve this communicative competence of those who work in such an environment, and determine strategies for resolving conflict, allegations of conflict in various scientific sources, types of conflicts and those that are characteristic of these schools, the reasons and strategies of conflict resolution and the use of teaching materials and lessons for developing skills, positive attitudes and strategies of conflict resolution in students. But we consider the empirical material collected here and now to be the most valuable source of information, because only with the help of empirical methods we can get an objective idea of the state of this problem in modern conditions. To achieve this communicative competence of those who work in such an environment, and to identify strategies for conflict resolution, statements about conflict in various scientific sources, types of conflicts and those that are characteristic of these schools, causes and strategies for conflict resolution, and the use of educational materials and lessons to develop positive attitude skills and strategies for conflict resolution in students. But we consider the empirical material collected here and now to be the most valuable source of information, because only with the help of empirical methods can we get an objective idea of the state of this problem in modern conditions. The relevance of this problem lies in the fact that in everyday communication with children, we are increasingly faced with such a reaction as aggression. Ethnic conflicts often go unnoticed by teachers, but lead to serious consequences for the weakened child's mental health.

Keywords: *imagination, lesson, conflicts during puberty, multi-ethnic environment.*

ПРОБЛЕМА ДЕПРИВАЦИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ

Скибо Татьяна Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, старший научный сотрудник ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России, Воронеж, Россия.

***Аннотация:** в статье рассмотрена сущность и причины возникновения разных видов депривации в военном вузе. Представлена программа психолого-педагогической поддержки курсантов по преодолению депривации в образовательной среде военного вуза. В ходе исследования были применены следующие методы: опрос, сравнение, наблюдение. В эмпирическом исследовании депривации на базе ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) приняли участие 498 курсантов (из них 283 первокурсника и 215 обучающихся на 4 курсе). Теоретический анализ проблемы и данные эмпирического исследования позволили сделать вывод о возможности преодоления образовательной депривации и ее последствий на основе гуманизации и гуманитаризации военного образования.*

***Ключевые слова:** депривация, абсолютная депривация, относительная депривация, образовательная депривация, среда военного вуза, условия снижения депривационного воздействия.*

***Abstract:** the article is devoted to the entity and origins of an educational deprivation in military higher education institution. The program of psychological and pedagogical support for cadets to overcome deprivation in the educational environment of a military university is presented. The following methods were used in the study: survey, comparison, and observation. 498 cadets (including 283 first-year students and 215 fourth-year students) took part in an empirical study of deprivation at FSBEI of HE "Military Academic Center of Air Force "N.E. Zhukovski and Yu.A. Gagarin Air Force Academy" of RF Ministry of Defense (Voronezh). The theoretical analysis of the problem and data of an empirical research allowed to draw a conclusion on a possibility of overcoming an educational deprivation and its effects on the basis of a humanization and humanitarization of military education.*

***Keywords:** deprivation, absolute deprivation, relative deprivation, educational deprivation, environment of military university, conditions of decrease in deprivational influence.*

ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ОНКОБОЛЬНЫХ В ПЕРИОД НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» Минздрава России; врач-хирург, онколог БУЗ ВО «Воронежская областная клиническая больница № 1», Воронеж, Россия.

Назиев Данаил Красимирович – врач онколог-маммолог БУЗ ВО «Воронежский областной клинический онкологический диспансер», Воронеж, Россия.

Белов Евгений Владимирович – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Воронеж, Россия.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Воронеж, Россия.

Шевцов Артём Николаевич – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Воронеж, Россия.

***Аннотация:** работа посвящена изучению особенностей психоэмоционального статуса пациентов с онкопатологией. Данная тематика является актуальной, так как ежегодно в России и во всем мире растет число выявленных случаев онкологических заболеваний, ежегодная смертность от которых только в России составляет более 160 000 человек в год. Подчеркивается, что лечение онкобольных – сложный и длительный процесс, затрагивающий врачей самых разнообразных специальностей. Отмечается, что терапия любой злокачественной опухоли обсуждается и согласовывается специальным консилиумом, в который обычно входит хирург, онколог, радиолог, химиотерапевт, иммунолог. Однако многие исследователи признают, что зачастую, пациентам нужен еще и психолог, так как позитивный настрой может значительно помочь в борьбе с грозным заболеванием. Изучение психоэмоциональных аспектов больных с онкопатологией уже проводилось ранее. Однако в 2020 году мир столкнулся с новой угрозой – новой коронавирусной инфекцией, в результате которой поменялся весь уклад оказываемой медицинской помощи. Авторы делают акцент на том, что из-за карантинных мероприятий периодически закрывались даже онкологические стационары, оставляя, хоть и на время, нуждающихся пациентов без квалифицированной помощи. Именно этим фактом обусловлена и цель работы – анализ различных аспектов психоэмоционального состояния онкопациентов. Объектами исследования послужили 300 онкобольных, мужчин и женщин, которые были разделены на 3 группы по 100 человек, в зависимости от возраста: 18–40, 41–60, 60+ лет. Затем проводилось дальнейшее разделение по подгруппам, в зависимости от того, являлась ли онкология впервые выявленной. Авторы считают, что исследование интересно тем, что оно проводилось в 2 этапа – до периода коронавирусной инфекции и с его наступлением. Были определены уровни ситуативной и личностной тревожности у пациентов, выявлены различные депрессивные состояния,*

230 Современные вызовы образования и психология формирования личности

обозначены их основные страхи. Авторы приходят к выводу, что с периодом неблагоприятной эпидемиологической обстановки психоэмоциональное состояние больных ухудшалось: возрастал уровень тревожности, развивались различные депрессивные состояния, видоизменялись их страхи. Полученные данные представляют определенный интерес, как для практикующих врачей-онкологов и психологов, так и для организаторов здравоохранения.

Ключевые слова: онкология, тревожность, депрессия, пациент, Спилберг, Зунг, страх.

Abstract: the article is devoted to the study of the characteristics of oncology patients' psychoemotional status. This topic is relevant, since the number of detected cases of cancer is growing annually in Russia and around the world, the annual mortality from which in Russia alone is more than 160,000 people per year. It is outlined that the treatment of oncology patients is a complex and long process involving a wide variety of medical specialties. It is emphasized that the therapy for any malignant tumor is discussed and agreed upon by a special council, which usually includes a surgeon, oncologist, radiologist, chemotherapist, immunologist. However, many researchers acknowledge that often patients also need the help of a psychologist as a positive attitude can significantly help in the fight against a formidable disease. The study of psychoemotional aspects of oncology patients has already been carried out earlier. However, in 2020, the world is faced with a new threat – a new coronavirus infection, as a result of which the entire way of providing medical care has changed. The authors pay special attention to the fact that due to quarantine measures, even cancer centers were closed on a periodic basis, leaving, temporarily, patients in need without qualified assistance. It is the fact that determines the purpose of the work – the analysis of various aspects of oncology patients' psychoemotional status. The objects of the study were 300 oncology patients, men and women, who were divided into 3 groups of 100 people, depending on their age: 18–40, 41–60, 60+. Then there was a further division into subgroups, depending on whether the oncology was newly diagnosed. The authors believe that the study is interesting since it was carried out in 2 stages – before the period of coronavirus infection and with its spread. The levels of situational and personal anxiety in patients were determined, various depressive states were identified, and patients' main fears were indicated. The authors come to the conclusion that during a period of unfavorable epidemiological situation, the psychoemotional state of the patients worsened: the level of anxiety increased, various depressive states developed, and patients' fears changed. The data obtained are of certain interest, both for practicing oncologists and psychologists, and for health professionals.

Keywords: oncology, anxiety, depression, patient, Spielberg, Zung, fear.

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Монография

Чебоксары, 2020 г.

Ответственные редакторы
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева

Компьютерная верстка и правка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 26.10.2020 г.

Дата выхода издания в свет 28.10.2020 г.

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 13,485. Заказ 1860. 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