



# **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

# **EDUCATION MANAGEMENT REVIEW**

**2021**

**№ 3 (43)**

## **Главный редактор журнала**

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

## **Выпускающий редактор**

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, член-корреспондент Международной академии менеджмента, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

## **Ответственный редактор**

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

## **Редакционная коллегия**

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Аринушкина Анна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Бешенков Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Нурсултан, Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

### **Экспертный совет**

Корягина Светлана Алексеевна – специалист по развитию бизнеса, OCS, Москва, Россия

Заостровцева Мария Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Рособнадзора, специалист образовательного отдела, Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского, Москва, Россия.

Соломина Лина Александровна – кандидат педагогических наук, специалист образовательного отдела, Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского, Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, филиала «Газпром корпоративный институт», Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования уполномоченного по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Миндзаева Этери Викторовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра информатизации образования, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

## СОДЕРЖАНИЕ

### НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

- Екатерина Алексеевна Груздева  
Проблемы и возможности онлайн-медиации при участии детей с ОВЗ в системе образования: контекст Арктики и Крайнего Севера 10
- Ольга Владимировна Лингевич  
Подготовка студентов педагогического вуза к организации внеурочной деятельности 19
- Екатерина Алексеевна Груздева  
Медиативный опыт общеобразовательных учреждений территорий Арктики и Крайнего Севера Красноярского края 29
- Гайна Абдулловна Арсаханова  
Возможности использования антистрессовых технологий в глобализации образования 39

### ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Доина Яковлевна Ранга, Василе Георгиевич Мустяцэ  
Педагогические условия научения будущих работников медицинской отрасли для диагностики и лечения множественной миеломы 50
- Наталья Николаевна Шельшакова  
Изучение конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 59
- Гайна Абдулловна Арсаханова  
Педагогические условия формирования противодействия стрессовых явлений в учебных заведениях 69
- Марина Владимировна Лукина, Ольга Борисовна Егорова,  
Антон Александрович Бойцев, Елена Георгиевна Михайлова,  
Алексей Андреевич Романов  
Технологические особенности создания курсов для онлайн-обучения 78

### УПРАВЛЕНИЕ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ И НАУЧНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

- Андрей Николаевич Черкесов, Эльдар Рушанович Мязитов  
О подходе к формированию модели педагогической культуры офицера 90

Виктор Макарович Заернюк, Юрий Васильевич Забайкин,  
Александра Семеновна Давшан  
Корпоративное образование как фактор формирования и развития  
человеческого капитала предприятий золотодобычи (на примере ПАО  
«Полюс») 100

Илья Алексеевич Константинов, Вера Андреевна Гончарова  
Модель конкуренции в системе российского высшего образования 110

## **ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ**

Анастасия Павловна Землянская  
Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков 120

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

Лилия Александровна Яцкова  
Обучение использованию системного подхода к физической реабилитации  
детей младшего школьного возраста со сколиотической осанкой 130

Алексей Николаевич Найдан  
Мотивации школьников к познанию собственного организма на уроках  
естественнонаучного цикла 139

Евгения Павловна Еретнова  
Характеристика современной модели сельской школы в условиях  
социокультурной модернизации образования 148

Зоя Григорьевна Гончарова, Татьяна Юрьевна Дёмина,  
Елена Валентиновна Неискашова, Виктор Вадимович Демин  
Один из методов отбора корней при решении тригонометрических уравнений 158

Александра Павловна Маринская  
Современные принципы обучения профессионально-ориентированной лексике  
в техническом вузе 168

Виктор Макарович Заернюк, Юрий Васильевич Забайкин,  
Александра Семеновна Давшан  
Лучшие практики по организации обучения сотрудников золотодобывающих  
компаний (на основе анализа открытых информационных источников  
предприятий золотодобычи Российской Федерации) 177

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Наталья Николаевна Шельшакова  
Межличностные отношения детей с нарушением зрения 190

Наталья Владимировна Шевелева Модель психолого-педагогической ресоциализации семей с детьми, пережившими насилие	200
Алсу Асятовна Зуйкова Корреляция стратегий невротического конфликта (К.Хорни), со стилями привязанности (Боулби)	210
Дженет Абдурагимовна Зайналова Инновационные технологии преподавания иностранных языков	219
Гайна Абдулловна Арсаханова Формирование способности к реализации противострессовых действий	228
Анастасия Павловна Землянская Гражданская активность подростка как педагогический феномен	238
Елена Александровна Зевелева, Сергей Владимирович Лепилин, Наталья Мецаировна Третьякова Научное наследие гения. Памяти Владимира Ивановича Вернадского	246

## **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Людмила Федоровна Чекина, Юлия Николаевна Оболенская Предикторы школьного буллинга	255
Наталья Игоревна Ильинская Реализация «экологического императива» в рамках воспитательной работы в вузе	265

## **ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Анастасия Павловна Землянская Диагностика гражданской активности подростка	274
Татьяна Сергеевна Карандаева Интерпретация преподавания культурологических дисциплин в новейший период исторического развития	284
Артур Константинович Ахмадиев, Елена Александровна Зевелева, Сергей Владимирович Лепилин, Наталья Мецаировна Третьякова Преподавание культурологии в свете изменений в Конституции Российской Федерации	293

## CONTENTS

### NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

- Ekaterina A. Gruzdeva  
Problems and opportunities of online mediation with the participation of children with disabilities in the education system: the context of the Arctic and the Far North 10
- Olga V. Lingeovich  
Preparation of students of a pedagogical university for the organization of extracurricular activities 19
- Ekaterina A. Gruzdeva  
Mediation experience of educational institutions in the Arctic and the Far North of the Krasnoyarsk Territory 29
- Gayna A. Arsakhanova  
The possibilities of using anti-stress technologies in the globalization of education 39

### TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

- Doina Y. Ranga, Vasile G. Mustyatse  
Pedagogical conditions for teaching future medical workers for the diagnosis and treatment of multiple myeloma 50
- Natalia N. Shelshakova  
Study of conflict behavior of older preschool children with general speech underdevelopment 59
- Gayna A. Arsakhanova  
Pedagogical conditions for the formation of counteraction to stressful phenomena in educational institutions 69
- Marina V. Lukina, Olga B. Egorova, Anton A. Boytsev, Elena G. Mikhailova, Alexey A. Romanov  
Technological features of creating courses for online learning 78

### MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND SCIENTIFIC ORGANIZATIONS

- Andrey N. Cherkesov, Eldar R. Myazitov  
About the approach to the formation of the model of the pedagogical culture of the officer 90
- Viktor M. Zaernyuk, Yuri V. Zabaykin, Alexandra S. Davshan  
Corporate education as a factor in the formation and development of human capital of gold mining enterprises (on the example of PJSC Polyus») 100

Ilya A. Konstantinov, Vera A. Goncharova Competition model in the Russian higher education system	110
--	-----

## **HISTORICAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT**

Anastasia P. Zemlyanskaya Civil and patriotic education of modern teenagers	120
--	-----

## **THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION MANAGEMENT**

Lilia A. Yatskova Training in the use of a systematic approach to the physical rehabilitation of primary school children with scoliotic posture	130
--	-----

Alexey N. Naydan Motivating students to learn about their own body in the lessons of the natural science cycle	139
---	-----

Evgenia P. Eretnova Characteristics of the modern model of rural schools in the context of socio-cultural modernization of education	148
---	-----

Zoya G. Goncharova, Tatyana Yu. Demina, Elena V. Neiskashova, Viktor V. Demin One of the methods of root selection in solving trigonometric equations	158
--	-----

Alexandra P. Marinskaya Modern principles of teaching professionally-oriented vocabulary in a technical university	168
---	-----

Viktor M. Zaernyuk, Yuri V. Zabaykin, Alexandra S. Davshan Best practices for organizing training of employees of gold mining companies (based on the analysis of open information sources of gold mining enterprises of the Russian Federation)	177
---	-----

## **PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION**

Natalia N. Shelshakova Interpersonal relationships of children with visual impairment	190
--	-----

Natalia V. Sheveleva Model of psychological and pedagogical re-socialization of families with children who have experienced violence	200
---	-----

Alsu A. Zuikova Correlation of neurotic conflict strategies (K. Horney), with attachment styles (Bowlby)	210
---	-----

Janet A. Zainalova Innovative technologies of teaching foreign languages	219
---	-----

Gayna A. Arsakhanova  
Formation of the ability to implement anti-stress actions 228

Anastasia P. Zemlyanskaya  
Civil activity of a teenager as a pedagogical phenomenon 238

Elena A. Zeveleva, Sergey V. Lepilin, Natalia M. Tretyakova  
Scientific heritage of a genius. Of the memory of Vladimir Ivanovich Vernadsky 246

## **INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Lyudmila F. Chekina, Yulia N. Obolenskaya  
Predictors of school bullying 255

Natalia I. Ilyinskaya  
Implementation of the "environmental imperative" in the framework of educational work at the university 265

## **LEGAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MANAGEMENT TECHNOLOGIES**

Anastasia P. Zemlyanskaya  
Diagnostics of a teenager's civic activity 274

Tatiana S. Karandaeva  
Interpretation of the teaching of cultural disciplines in the recent period of historical development 284

Artur K. Akhmadiev, Elena A. Zeveleva, Sergey V. Lepilin, Natalia M. Tretyakova  
Teaching cultural studies in the light of changes in the Constitution of the Russian Federation 293

## НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

### Проблемы и возможности онлайн-медиации при участии детей с ОВЗ в системе образования: контекст Арктики и Крайнего Севера

**Екатерина Алексеевна Груздева**

аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Россия

katushechka157@gmail.com

 0000-0001-5608-5996

Поступила в редакцию 1.03.2021

Принята 12.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/u3089-7974-4047-i

#### Аннотация

Рассматриваются проблематика и возможности внедрения инновационного способа разрешения конфликта при помощи медиатора с использованием средств ИКТ (онлайн-медиация) в общеобразовательных учреждениях в аспекте климатических особенностей территорий Арктики и Крайнего Севера, специфики удаленного местоположения и развития образовательной системы в целом. Проводится мониторинг общеобразовательных учреждений на предмет использования медиативной процедуры, разработки медиативных программ, применяемых методов. Посредством социологического исследования выявляется специфика организационной структуры школьных служб медиации, проблематика функционирования, виды и причины конфликтогенных ситуаций. Прослеживаются основные пробелы в образовательной системе арктических территорий, которые негативно влияют на масштабное и эффективное внедрение медиации. Высокий интерес России к арктическим территориям, прежде всего, связан с экономическими возможностями. Арктика является стратегической платформой, приоритетным направлением в вопросах обороноспособности и главным источником углеводородных запасов. Особенность месторасположения позволяет усилить финансовую позицию страны. Вместе с этим особенность месторасположения сказывается на суровом климате, миграционном потоке и проблеме доступности образования. Особая роль уделяется возможностям онлайн-медиации при разрешении конфликтов с участием детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий. Делается вывод о необходимости усовершенствования образовательной системы арктических территорий в части подготовки специалистов в области медиации и в целом конкурентоспособных кадров, владеющих средствами ИКТ, а также с целью разнообразия форматов предоставления информации и повышения эффективности обучения. Объясняется необходимость развития альтернативной медиации и внедрения онлайн-медиации.

#### Ключевые слова

медиация, конфликты, онлайн-медиация, образование, Арктика, Крайний Север.

Исследование выполнено при финансовой поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта № 2020092306631 «Дистанционный курс по онлайн-медиации в образовании как инструмент для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей территорий Арктики и Крайнего Севера»

### **Введение**

Позиция страны в рейтинге инновационного развития напрямую зависит от качества образования. Эксперты отмечают несоответствие задач и потребностям развития арктических территорий уровню высшего и среднего образования. Наиболее остро это проявилось в период COVID-19, когда Арктика и Крайний Север оказались не готовы к переходу на дистанционное обучение [1].

В настоящее время Россия консолидирует усилия в области освоения и развития северных территорий. Ведется строительство высокоскоростной линии связи, которая создаст цифровую экосистему региона. До 2035 года утверждена Стратегия развития Арктической зоны России, направленная на совершенствование демографической политики, развитие социальной сферы, образования. До 2023 года планируется обеспечить половину педагогов страны системой профессионального роста, усовершенствовать материальную базу дополнительного образования, увеличить количество бюджетных мест в вузах, передавать бюджетные места в вузы региона, где прослеживается нехватка педагогов, врачей. В целях учета потребностей регионов, компаний и учреждений планируется разработать целевую программу «Кадры для Арктики» до мая 2021 года. Особое внимание уделяется цифровому образованию, способствующему разрешить проблемы дефицита кадров, программ подготовки современных специалистов в различных областях [2].

Эффективность системы образования напрямую зависит от уровня конфликтности в образовательных учреждениях. Медиация выступает в качестве определенной формы социально-психологической помощи участникам конфликта; инструмента для разрешения конфликта; эффективного инструмента для профилактики и предупреждения конфликта [3]. Вместе с этим остро стоит проблема в подготовке специалистов в области медиации, программах повышения квалификации и дополнительных курсов, способствующих приобретению необходимых компетенций, непрерывного образования и возвращению конкурентоспособных специалистов.

### **Материалы и методы исследования**

В рамках исследования проекта КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» № КФ-785, направленного на изучение проблем и возможностей онлайн-медиации при участии «особенных» детей в образовательной системе территорий Крайнего Севера и Арктики, было выявлено, что на базе большинства общеобразовательных учреждений функционируют школьные службы примирения, а в качестве медиатора чаще всего выступают социальные работники, психологи и педагоги, прошедшие 72-х часовое обучение по направлению «медиация».

Важным при этом является вопрос организационной структуры школьной службы медиации. Совмещение должностных обязанностей приводит к дополнительной физической и эмоциональной нагрузке и, как следствие, к снижению эффективности выполнения трудовых функций, концентрации внимания. В это же время в образовательных учреждениях наблюдается увеличение конфликтов, возрастание споров в системе «ученик-ученик», поскольку детская психика наиболее подвержена влиянию внутренним и внешним фактором и острому реагированию на происходящее.

Распространенной проблемой является подмена таких профессий, как «медиатор», «психолог», «социальный работник», подмена задач и используемых технологий. Например, основная функция педагога заключается в управлении процессами обучения, воспитания, развития и формирования. В стенах общеобразовательного учреждения и педагог-психолог, и медиатор способствуют созданию благоприятной обстановки для образовательного процесса. Однако главным объектом психолога становится ребенок, а медиатора – предмет спора. При этом медиация рассматривается в контексте социально-психологического феномена – создания психологических условий, которые приведут к снижению эмоционального напряжения и будут способствовать принятию конструктивных решений и в целом урегулированию конфликтов. Именно поэтому для успешного проведения медиативной процедуры медиатор должен владеть основами законодательства, кодекса профессиональной этики медиатора, знать основы социальной, когнитивной и гуманистической психологии.

ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» вступил в силу от 27.07.2010 и доказал свою эффективность применительно к разрешению

конфликтов в различных сферах. Тем не менее, развитие медиативного процесса в отдаленных территориях находится на стадии внедрения, и вузы северных территорий края не представляют программы обучения в области медиации и конфликтологии.

### Результаты и обсуждение

Посредничество сверстников стало очень популярным в школах по всему миру. В конце 1990-х годов гарвардское исследование показало, что в США было реализовано более 8000 таких программ, и этот подход продолжает набирать популярность, хотя новые цифры, похоже, трудно найти. Однако этот подход популярен, потому что он является очень успешным ответом на конфликт между студентами. Школы, использующие посредничество сверстников, сообщают о многих преимуществах. Одна из главных заключается в том, что обучение детей навыкам решения проблем в раннем возрасте означает, что они будут обладать этими навыками до конца своей жизни. Кроме того, школы сообщают, что использование посредничества сверстников снизило проблемы с поведением и уровень отстранения. Как ни странно, учителя замечают более высокую самооценку и уверенность в себе у студентов, которые участвуют в посредничестве сверстников.

Посредничество сверстников развивалось с 1980-х годов, когда оно было впервые внедрено. Вначале только небольшая группа элитных студентов изучала посредничество сверстников. Теперь понятно, что посредничество сверстников лучше всего работает с разнообразной группой студентов. Эксперты рекомендуют, чтобы посредниками среди сверстников были застенчивые студенты, шумные студенты, студенты с высоким риском и т. д. Разнообразная группа студентов лучше справляется со своими сверстниками, и они также получают больше пользы от посредничества сверстников. Застенчивые студенты становятся более уверенными в себе, шумные студенты учатся терпению и т. д.

Существует несколько различных типов программ однорангового посредничества. В программах, основанных на учебных программах, разрешение конфликтов преподается в классе. Это может быть конкретное подразделение по разрешению конфликтов или в сочетании с другими предметами, такими как литература или искусство. Общешкольные программы могут иметь значительные результаты в начальных школах, где у учащихся обычно есть один и тот же учитель, который может ежедневно укреплять навыки разрешения конфликтов. В этих программах навыки разрешения конфликтов преподаются сначала консультантам и администраторам, а затем учителям и, наконец, студентам. В средних школах программы урегулирования конфликтов, как правило, принимают форму факультативных курсов или клубов. В высших учебных заведениях студенты могут либо стать добровольцами, либо стать платными посредниками. Они занимаются такими вещами, как споры о соседях по комнате и арендной плате, проблемы в отношениях и т. д. В то время как программы K-12, как правило, были очень успешными, многие программы уровня колледжа сообщали о проблемах с привлечением студентов к участию, а также о получении финансирования и поддержки от администрации.

Для всех программ посредничества коллег административная поддержка и финансирование имеют решающее значение. Часто педагоги опасаются, что это отнимет время у основ и подорвет авторитет учителя. Чаще всего эти опасения необоснованны. Учителя экономят время, не сталкиваясь с таким количеством конфликтов, и большинство учителей обнаружили, что посредничество сверстников поддерживает их авторитет, а не подрывает его.

Часто школьные конфликты затрагивают не только школу, но и более широкое сообщество. Например, спор о том, следует ли преподавать эволюцию в школах, был постоянным конфликтом во многих округах. В этих случаях школы также могут использовать альтернативное разрешение споров. Спорящие родители и члены сообщества в основном заинтересованы в благополучии учащихся. Более того, в своих попытках улучшить школы родители могут спровоцировать истощающие ресурсы конфликты, которые в конечном итоге наносят ущерб школе. Когда педагоги сталкиваются с трудной дилеммой, их первым шагом должно быть признание конфликта. Затем они могут определить источник и начать серию инклюзивных встреч. Должны быть представлены все стороны конфликта: педагоги, родители, учащиеся, налогоплательщики и т.д. Это может помочь привлечь третью сторону для

облегчения или посредничества в обсуждении. Несколько школ, использующих этот подход, добились очень положительных результатов.

Школы различаются по тому, как они управляют конфликтами. Как правило, именно те школы, которые стремятся продвигать прообразовательные установки, позитивные образцы для подражания, демократические процессы и которые предлагают учащимся, родителям и учителям возможность быть услышанными, с большей вероятностью будут поощрять позитивные подходы к разрешению конфликтов.

К сожалению, школы не всегда хорошо реагируют на конфликты. Часто они откладывают вмешательство в надежде, что спор "утихнет", но это редко случается.

Директора могут чувствовать себя совершенно беспомощными, когда они не участвуют непосредственно в споре, но могут видеть, какое разрушительное воздействие он оказывает на атмосферу в школе. Тем не менее, они или Правление могут быть привлечены к судебному иску в связи с предполагаемым невыполнением ими своих обязанностей по уходу.

Наиболее типично, что сотрудники собираются вместе, жалуются на настроение Джона и, если оно действительно плохое, думают о том, чтобы найти новое место для работы. Может быть, Джон не понимает, почему сотрудники не собираются вместе так же легко, как команда, или почему кажется, что они ничего не могут сделать. Может быть, Джон чувствует себя подорванным Люси или кем-то еще, кто приближается к нему. Его менеджер - возможно, заместитель руководителя, действительно занят и не замечает, что есть проблема здания. Или, возможно, они заметили, но не знают, что с этим делать, и поэтому игнорируют это и надеются, что это исчезнет само по себе.

Наша личная жизнь неотделима от нашей рабочей жизни, говорим ли мы о ней с коллегами или нет. Затраты на то, чтобы не заниматься личными делами на работе, могут быть велики и будут иметь как организационные, так и личные последствия, включая ухудшение качества преподавания, жалобы, текучесть кадров, презентацию (люди на работе, но не работают эффективно), прогулы, отпуск по болезни, увеличение жалоб, стресс, разочарование и беспокойство, потерю сна, напряженные отношения и общее снижение морального духа.

Многие из нас чувствуют себя плохо подготовленными для ведения сложных разговоров на работе, особенно когда они переключаются между деталями нашей личной жизни и тем, как они влияют на нашу рабочую жизнь.

Давайте вернемся к истории, с которой мы начали. Почему Джон вдруг ведет себя так странно? Ну, там может происходить много разных вещей. Джону может быть неудобно говорить о своей личной ситуации - о своих заботах и заботах дома, - потому что он думает, что это может негативно повлиять на его "рабочую идентичность"; сильный компетентный менеджер, которым он хочет, чтобы его считали - и хочет быть. Признаться в уязвимости может показаться предательством профессиональной маски.

Что касается Люси, то, когда она получила отказ в своем первоначальном подходе, она, вероятно, почувствовала себя обиженной и, не желая, чтобы ей снова причинили боль, держалась на приличном расстоянии.

Таким образом, мы оказываемся в месте, где оба человека избегают того, что они считают трудным разговором, и это, в свою очередь, может легко привести к негативной эскалации.

В любом возникающем негативном сценарии для любого человека есть возможности остановить нисходящую спираль, но для большинства из нас всегда необходимо выйти за пределы наших страхов. Речь идет не о том, чтобы страх исчез; речь идет о том, чтобы собраться с духом перед лицом нашего страха и сделать шаг за его пределы в новое место.

Мы часто не замечаем, что находимся в конфликте, потому что мы так привыкли находиться в этом месте, что это кажется нормальным. Мы говорим такие вещи, как "они всегда такие" или "вы просто должны жить с этим". Реальность такова, что мы стали нечувствительными и часто перестали замечать, что нам причиняют боль.

Заметив, что если мы хотим сделать что-то новое, мы должны найти в себе мужество-это требует сосредоточенных усилий, чтобы преодолеть наш страх. Многим из нас легче избегать трудных

ситуаций, мы не в ладах с чувствами, которые возникают в тех ситуациях, которые, по нашему мнению, будут пугающими, и поэтому мы склонны отступить от них.

Легко читать эти слова, но для того, чтобы обдумать новое действие в трудной ситуации, нам нужно что-то, что поддерживает нас в движении к тому, от чего мы хотим убежать. Нам нужно найти в себе глубинное желание попытаться сделать позитивное вмешательство, найти подлинное место, где мы хотим, чтобы все двигалось в более здоровом направлении. Добраться до этого места может быть очень сложно, если мы чувствуем себя обиженными или униженными предыдущими событиями, потому что на самом деле мы можем хотеть мести, а не примирения.

Мы хотим, чтобы другой человек знал, что он причинил нам боль, и мы хотим, чтобы он испытал то же самое или еще хуже. Поэтому мы должны бороться с этим, а также с нашим страхом получить травму.

Школьные службы медиации территорий Арктики и Крайнего Севера в качестве основных задач ставят: разрешение конфликтов силами школы, изменение традиций реагирования на конфликтные ситуации, школьное движение самоуправления и волонтерское движение подростков школы. В целях профилактики и снижения конфликтных ситуаций проводятся диагностики и анкетирования учащихся о разрешении конфликтных ситуаций в школе, обучение восстановительным технологиям учащихся, анкетирование по выявлению причин конфликта, обучение медиаторов примирительным технологиям, проведение медиативных встреч и бесед о плюсах и минусах конфликтов, технологиях разрешения конфликтных ситуаций.

Особое внимание уделяется конфликтным ситуациям при участии детей с ОВЗ. Нормативной основой этому являются нацпроект «Образования» и концепция развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017-2015, направленные на обеспечение полноценного включения в социум «особенных» детей. Основная задача заключается в доступности образования для всех участников образовательного процесса.

Проведенное социологическое исследование среди общеобразовательных учреждений Арктики и Крайнего Севера показало, что каждое второе учреждение работает с детьми с ОВЗ, чаще всего это психологи. В большинстве случаев конфликты разрешаются при помощи медиации, но присутствует и административный способ разрешения конфликта. В 66% случаев конфликты в образовательных организациях возникают крайне часто при участии особенных детей, и чаще всего это противостояние детей с ОВЗ и других учащихся, чуть меньше – детей с ОВЗ и педагогов. Среди причин конфликта: специфический набор эмоционально-личностных качеств особенных детей, медицинский диагноз, связанный с психическими отклонениями и игры, переходящие в конфликт.

Для разрешения такого рода конфликтов используются традиционные методы медиации с соблюдением основных принципов данной процедуры (беспристрастность, конфиденциальность, равноправие, нейтральность, ответственность), а также специализированные методы, характерные для различных категорий детей с ОВЗ. В таком случае проводятся профилактические работы аффективных вспышек, способствующие снижению уровня тревожности и агрессии, а также различные виды медитаций, способствующие самоидентификации личности.

Например, при разрешении конфликтной ситуации с участием ребенка, относящегося к категории «нарушение слуха», важно визуализировать информацию, каждая ситуация/высказывание должны побуждать ребенка к какому-либо действию, а основные смысловые категории повторяться несколько раз. Вопросительные предложения строятся по типу «четкость, краткость», непонятные слова или фразы фиксируются в письменном виде. Используемые приемы направлены на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения и воображения. Применяются и специальные коррекционные приемы: лексико-семантический (слово); синтаксический – словосочетания и предложения; уровень текста. Среди специальных приемов выделяются три вида: наглядные, (изображения, муляжи, игрушки, макеты), вербальные (синонимы, перефразирование, подбор определений и др.) и смешанные (игровые). Проведение такого рода медиативной процедуры предусматривает меньший временной отрезок с использованием пауз.

Важно отметить, что дети с нарушением слуха, относящиеся к подкатегории «дети с пониженным зрением», не нуждаются в инклюзивном образовании. При работе со слабослышащими детьми для более четкого очертания изображения используется серо-зеленый фон, индивидуальные карточки, тексты, наглядные пособия четкие и яркие. Речь должна быть четкой и выразительной, необходимо проговаривать каждое действие. Кроме того, у детей с близорукостью и дальнозоркостью повышена утомляемость зрения, поэтому важно разнообразить формат взаимодействия, периодически (каждые 10-15 минут) делать упражнения от утомляемости зрения.

Современные средства ИКТ позволяют разрешать конфликты при помощи медиатора независимо от места и времени. Различные онлайн-платформы и мультимедийные форматы (аудио-, видео-, фото-) являются вспомогательными инструментами в медиативной процедуре при предупреждении и предотвращении конфликтной ситуации. Возможности онлайн-форматов позволяют дистанционно обучать и разрешать конфликты при участии детей с ОВЗ. В инклюзивном образовании используют платформу для организации аудио- и видеоконференций Zoom; программное обеспечение, обеспечивающее текстовую, голосовую и видеосвязь Skype; приложения по обмену сообщениями, звонками и видеозвонками WhatsApp, Viber; e-mail; онлайн-сервисы для создания и проведения опросов (Google Forms, Яндекс. Взгляд, Survey Monkey и др.); онлайн-платформы для визуализированности контента – создание инфографики (Canva, Easel.ly, Infogr.am, Piktochart и т.д.); онлайн-сервисы для создания обучающих игр и игровых упражнений с заранее запрограммированным конфликтом и способами его разрешения (Learning Apps).

### Заключение

Итак, климатические условия территорий Крайнего Севера и Арктики сопровождаются повышенным уровнем конфликтности и, как следствие, внедрением наиболее эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций. Удаленное месторасположение накладывает отпечатки на образовательную систему северных территорий: кадровая потребность, дефицит программ высшего и среднего образования, программ повышения квалификации, обучающих программ различных категорий, в том числе программ в области подготовки медиаторов, проблемы материально-технического характера. Между тем, освоение арктических территорий Россией и вложение капитала становятся взаимовыгодным сотрудничеством для Арктики. Национальные проекты и программы направлены на совершенствование системы образования, цифровизацию образования и создание благоприятных условий для обучения в целом, возвращение конкурентоспособных специалистов. Именно поэтому наибольшую актуальность представляет современный способ разрешения конфликтов – онлайн-медиация. Во-первых, это разрешения конфликтов независимо от ряда ограничений; во-вторых, предоставление визуализированной информации в разнообразных форматах. Это привлекает внимание детей и способствует адаптации информации при разрешении споров с участием детей с ОВЗ различной категории. Ко всему прочему, владение средствами ИКТ способствует возвращению современных специалистов.

### Список литературы

1. Витвицкий А. Северная школа. Проблемы и решения в сфере образования в Арктике // Аргументы и факты. 2020. [https://aif.ru/society/education/severnaya\\_shkola\\_problemy\\_i\\_resheniya\\_v\\_sfere\\_obrazovaniya\\_v\\_arktike](https://aif.ru/society/education/severnaya_shkola_problemy_i_resheniya_v_sfere_obrazovaniya_v_arktike).
2. Особенности развития системы образования в арктических регионах Российской Федерации / Официальный сайт члена Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Александра Константиновича Акимова. 2020. <https://aleksandrakimov.ru/posts/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-arkticheskikh-regionah-rossiyskoj-federacii>.
3. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В. Отношение участников образовательного пространства Красноярского края к медиативным практика // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 7-27.

4. Сайгушев Н.Я., Веденева О.А., Валеев А.С. К вопросу о функциях педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 196-199.
5. Аллахвердова О.В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007. Сер. 6. Вып. 2. Ч. 1. С. 151-158.
6. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 N 193-ФЗ / СПС КонсультантПлюс. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/).
7. Официальный интернет-портал правовой информации Красноярского края / krskstate.ru. <http://www.zakon.krskstate.ru/0/doc/43599>.
8. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
9. Fisher, Roger, & William Ury (with Bruce Patton, ed.) (1991), "Getting to Yes: Negotiating Agreement without giving in", 2nd ed., NY Penguin Books.
10. Walton, Richard & Robert McKersie(1965) A Behavioral Theory of Labor Negotiations NY McGraw Hill.
11. Baruch Bush R.A., & Joseph Folger (1994), "The Promise of Mediation", California Jossey-Bass.
12. National Conference on the Causes of Popular Dissatisfaction with the Administration of Justice: Pound Conference April 7-9, 1976 St. Paul, MN, Volume I; National Center of State Courts, Williamsburg, VA.; NCSC Libraryecollection
13. Lipsky, David, Ronald Seeber, Lavinia Hall (eds.) (2004), "An Uncertain Destination: the development of conflict management systems in U.S. corporations" in Alternative Dispute Resolution in the Employment Arena-Estreicher & Sherwyn, eds. (2004); The Hague, Kluwer Law International.
14. Villa-Vicencio, Charles (2009), "Walk with us and listen. Political Reconciliation in Africa", Washington D.C. Georgetown University Press, p. 172.
15. Rigby, K. (2010). Bullying interventions in schools: Six basic methods (See Chapter 6: 'Mediation'). Camberwell, ACER. Republished (2012: Boston/Wiley - American edition).

### **Problems and opportunities of online mediation with the participation of children with disabilities in the education system: the context of the Arctic and the Far North**

**Ekaterina A. Gruzdeva**

Postgraduate Student of the Department of information technologies of training and continuing education  
Siberian Federal University  
Krasnoyarsk, Russia

[katushechka157@gmail.com](mailto:katushechka157@gmail.com)

 0000-0001-5608-5996

Received 1.03.2021

Accepted 12.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/u3089-7974-4047-i

#### **Abstract**

The article considers the problems and possibilities of introducing an innovative method of conflict resolution with the help of a mediator using ICT (online mediation) in general education institutions in terms of the climatic features of the Arctic and the Far North, the specifics of remote location and the development of the

educational system as a whole. General education institutions are monitored for the use of mediation procedures, the development of mediation programs, and the methods used. Through sociological research, the specifics of the organizational structure of school mediation services, the problems of functioning, the types and causes of conflict situations are revealed. The main gaps in the educational system of the Arctic territories are traced, which negatively affect the large-scale and effective implementation of mediation. Russia's high interest in the Arctic territories is primarily related to economic opportunities. The Arctic is a strategic platform, a priority in defense issues, and a major source of hydrocarbon reserves. The peculiarity of the location allows you to strengthen the financial position of the country. At the same time, the peculiarity of the location affects the harsh climate, the migration flow and the problem of access to education. A special role is given to the possibilities of online mediation in resolving conflicts involving children with disabilities of different categories. It is concluded that it is necessary to improve the educational system of the Arctic territories in terms of training specialists in the field of mediation and generally competitive personnel who possess ICT tools, as well as to diversify the formats for providing information and improving the effectiveness of training. It explains the need for the development of alternative mediation and the introduction of online mediation.

### Keywords

mediation, conflicts, online mediation, education, Arctic, Far North.

The study was carried out with the financial support of the Krasnoyarsk Regional Foundation for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities within the framework of the scientific project No. 2020092306631 "Distance course on online mediation in education as a tool for the socialization of children with disabilities, taking into account the peculiarities of the Arctic and the Far North".

### References

1. Vitvickij A. Severnaja shkola. Problemy i reshenija v sfere obrazovaniya v Arktike // Argumenty i fakty. 2020. [https://aif.ru/society/education/severnaya\\_shkola\\_problemy\\_i\\_resheniya\\_v\\_sfere\\_obrazovaniya\\_v\\_arktike](https://aif.ru/society/education/severnaya_shkola_problemy_i_resheniya_v_sfere_obrazovaniya_v_arktike).
2. Osobennosti razvitiya sistemy obrazovaniya v arkticheskikh regionah Rossijskoj Federacii / Oficial'nyj sajt chlena Soveta Federacii Federal'nogo Sobranija Rossijskoj Federacii Aleksandra Konstantinovicha Akimova. 2020. <https://aleksandrakimov.ru/posts/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-arkticheskikh-regionah-rossijskoj-federacii>.
3. Smoljaninova O.G., Korshunova V.V. Otnoshenie uchastnikov obrazovatel'nogo prostranstva Krasnojarskogo kraja k mediativnym praktika // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 3. S. 7-27.
4. Sajgushev N.Ja., Vedeneeva O.A., Valeev A.S. K voprosu o funkcijah pedagogicheskoj dejatel'nosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64-4. S. 196-199.
5. Allahverdova O.V. Mediacija kak social'no-psihologicheskij fenomen // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Politologija. Mezhdunarodnye otnoshenija. 2007. Ser. 6. Vyp. 2. Ch. 1. S. 151-158.
6. Federal'nyj zakon «Ob al'ternativnoj procedure uregulirovanija sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)» ot 27.07.2010 N 193-FZ / SPS Konsul'tantPljus. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/).
7. Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii Krasnojarskogo kraja / krskstate.ru. <http://www.zakon.krskstate.ru/0/doc/43599>.
8. Organizacija special'nyh obrazovatel'nyh uslovij dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah : metod. rekomendacii / otv. red. S.V. Alehina. M.: MGPPU, 2012. 92 s.
9. Fisher, Roger, & William Ury (with Bruce Patton, ed.) (1991), "Getting to Yes: Negotiating Agreement without giving in", 2nd ed., NY Penguin Books.
10. Walton, Richard & Robert McKersie(1965) A Behavioral Theory of Labor Negotiations NY McGraw Hill.
11. Baruch Bush R.A., & Joseph Folger (1994), "The Promise of Mediation", California Jossey-Bass.

12. National Conference on the Causes of Popular Dissatisfaction with the Administration of Justice: Pound Conference April 7-9, 1976 St. Paul, MN, Volume I; National Center of State Courts, Williamsburg, VA.; NCSC Librarycollection
13. Lipsky, David, Ronald Seeber, Lavinia Hall (eds.) (2004), "An Uncertain Destination: the development of conflict management systems in U.S. corporations" in *Alternative Dispute Resolution in the Employment Arena*-Estreicher & Sherwyn, eds. (2004); The Hague, Kluwer Law International.
14. Villa-Vicencio, Charles (2009), "Walk with us and listen. Political Reconciliation in Africa", Washington D.C. Georgetown University Press, p. 172.
15. Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic methods* (See Chapter 6: 'Mediation'). Camberwell, ACER. Republished (2012: Boston/Wiley - American edition).

## Подготовка студентов педагогического вуза к организации внеурочной деятельности

**Ольга Владимировна Лингевич**

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

lingeovich@mail.ru

 0000-0003-3644-9996

Поступила в редакцию 10.02.2021

Принята 1.05.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/w4886-7959-9218-d

### Аннотация

На основании сравнительного анализа определены инвариантные элементы модели подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности: целеполагание курсов «Педагогика» и «Психология» на проектирование и формирование навыков развития личностных и метапредметных универсальных учебных действий обучающихся; включение в содержание курсов педагогики и психологии отдельных тем (модулей), направленных на формирование когнитивного компонента обучающихся; организация производственной практики на базе детских оздоровительных лагерей, ориентированной на формирование навыков организаторской (вожатской) деятельности; проектирование и реализация производственной практики на базе общеобразовательных учреждений, сосредоточенной на формирование навыков организации внеклассной деятельности. Предлагается периодизация этапов подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности учащихся в России: дореволюционный (1900–1917 гг.) – этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей; советский (1917–1991 гг.) – этап формирования государственной модели внешкольной, внеклассной работы с детьми; современный (с 1992 г. и по настоящее время) – этап формирования компетентностной модели подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности. Основанием для данной классификации служит содержание и направленность подготовки будущих учителей.

### Ключевые слова

внеурочная деятельность, внешкольная деятельность, внеклассная деятельность, подготовка будущих педагогов, педагогическое образование, модернизация образования, профессиональный стандарт.

### Введение

Важная роль в процессе профессиональной подготовки учителя отводится педагогической практике. Рассмотрим опыт организации педагогической практики в педагогических высших учебных заведениях в странах зарубежья.

Целью педагогической практики в Великобритании является создание условий для приобретения студентами достаточного объема профессиональных знаний и навыков, осознание ими факторов, влияющих на процесс обучения, предоставление возможности практически включаться в школьный учебно-воспитательный процесс, содействия вхождения будущими учителями в профессию. Педагогическая практика будущих учителей начальной школы Великобритании носит непрерывный характер. Продолжительность педагогической практики для заочной формы обучения составляет от 18 недель, для четырехлетних программ подготовки учителя – до 32 недель. Стандартами рекомендована

продолжительность практики: в трехлетних программах – не менее 24 недель, в однолетних на базе ученой степени бакалавра – не менее 18 недель [6].

В университетах Республики Польша продолжительность педагогической практики в полном цикле подготовки учителя составляет 15 недель [1].

Как отмечает Л. П. Пуховская, партнерство вуза и школы способствует включению в совместную работу по подготовке будущих учителей преподавателей вузов и учителей-профессионалов, тем самым обеспечивая сочетание теории и практики [10].

На педагогическую практику студентов университетов и профессиональных институтов в Дании отводится пять месяцев. Она может быть активной и пассивной и проводится в школе под контролем наставника (это учитель высокой квалификации), которого назначает Министерство образования Дании. В обязанности наставника входит наблюдение за работой студентов, исправление их ошибок, предоставление им ценных советов [11].

Исследуя профессиональную подготовку учителя начальных классов в современной Греции, Ю. М. Коротова отмечает, что в педагогических академиях она осуществлялась по единой программе, разработанной Министерством национального образования и религии Греции, в которой выделены следующие виды педпрактики: практика-наблюдение, пробные уроки и преддипломная практика. В период педагогической практики применялись наблюдение за организацией учебно-воспитательного процесса опытными учителями школ и преподавателями педагогических академий, анализ уроков учителей, преподавателей и однокурсников, самостоятельное проведение уроков и их самоанализ. На университетских педагогических отделениях начального образования виды, формы и сроки проведения педагогической практики определяются каждым отделением в отдельности. Особое внимание обращается не столько на формирование у будущих учителей определенной суммы знаний, умений и навыков, сколько воспитание нового типа мышления [12].

В процессе организации педагогической практики студенты обязательно посещают различные типы школ: экспериментальную, специальную, малокомплектную; проходят практику в условиях поликультурного класса. Однако на проведение педагогической практики отводится мало времени (в частности, на педагогическом отделении начального образования Афинского университета на педпрактику отводится лишь 2,1% от общего объема учебного времени).

Педагогическая практика является важной составной частью в профессиональной подготовке учителя в Норвегии. Особенностью организации педагогической практики в подготовке норвежского учителя является ее: а) непрерывность, то есть она пронизывает все годы обучения; б) комплексность: в ходе практики интегрируются все знания об ученике, учителе, учебно-воспитательном процессе; в) разная продолжительность в педагогических колледжах общей подготовки и университетских колледжах. В частности, в педагогических колледжах общей подготовки продолжительность педагогической практики для учителей начального звена – 24 недели, а для учителей среднего звена – от 28 до 32 недель. В колледжах университетского уровня продолжительность практики не превышает 25 недель.

Педагогическая практика подразделяется на активную и пассивную. Пассивную практику студенты проходят на первом году обучения, продолжительность ее 6 недель и название ее «Ученик, учитель, образовательная среда». В процессе этой практики студенты анализируют особенности применения в учебном процессе методов и форм активизации учащихся, пути педагогического взаимодействия, целесообразность использования учителем методов и средств обучения, изучают наиболее эффективные приемы организации внеурочной деятельности учащихся и др.

В системе подготовки учителей начальных классов Канады большое внимание уделяется педагогической практике. Было разработано три модели педагогической практики. Лучшей была признана модель, разработанная Саскачеванским университетом. С этой программой практики согласились университеты всей страны. Продолжительность практики в общеобразовательной школе на последнем курсе обучения составляет четыре месяца. Руководство практикой осуществляют как преподаватели университета, так и учителя школы [4].

### **Материалы и методы исследования**

Личность ученика формируется в процессе активного взаимодействия с природным, предметным и социокультурным окружением. Исходя из этого, учителю необходимо обеспечить каждому воспитаннику условия для самостоятельной, творческой предметно-преобразовательной деятельности, для включения его в учебно-воспитательный процесс как субъекта не только во время урочной, но и внеурочной деятельности. Для этого сам учитель, прежде всего, должен быть подготовлен к организации внеурочной предметно-преобразовательной деятельности учащихся.

Сегодняшняя подготовка будущего учителя трудового обучения и технологий в высших учебных заведениях охватывает все аспекты педагогической деятельности учителя в школе. Однако, подготовка к внеурочной деятельности требует усовершенствований, ведь знание технологических операций обработки разнообразных материалов, основ психологии и педагогики, методики обучения технологий на основе которой и базируется методика внешкольного образования не гарантирует успешной внеурочной работы в учебном заведении. Внеурочная работа должна интегрировать не только полученные знания, но и личный жизненный опыт будущего учителя и носить творческий характер. Именно развитие творчества, применения знаний, умений и навыков в нестандартных условиях, привлечение личного опыта для решения поставленных задач предметно-преобразовательной деятельности для большинства наших студентов является проблемой, на которую следует обратить внимание при подготовке будущего учителя трудового обучения и технологий.

Тем не менее, анализ научных трудов по обозначенной теме показал, что недостаточно разработанными остаются вопросы, связанные с подготовкой будущего учителя технологий к организации и осуществлению внеурочной предметно-преобразовательной деятельности учащихся. Следовательно проблема подготовки будущих учителей технологий к организации и осуществления внеурочной предметно-преобразовательной деятельности еще не нашла должного отражения в научных исследованиях.

Предметно-преобразовательная деятельность направлена на преобразование предметов окружающего физического мира. Этот вид деятельности характеризуется прежде всего тем, что завершается предметным результатом, материальным продуктом, через который человек опосредованно общается с другими, что и предопределяет содержание и формы ее отношения к ним. Поэтому учитель технологии должен четко осознавать ориентировочный конечный результат организованной им предметно-преобразовательной деятельности и средства его достижения.

Именно процесс создания предметного результата, материального продукта обеспечивает общение ученика с другими и определяет содержание и формы отношения его к ним. Учитель технологий во время предметно-преобразовательной деятельности должен создать ученику условия для творческой реализации, осознания своей свободы творить мир; научить ставить цель, выбирать способы поведения и общения с окружающими, взаимообогащая опыт деятельности.

При организации внеурочной предметно-преобразовательной деятельности педагог должен постепенно уменьшать свое влияние на учащихся, привлекать учащихся не только к работе, но и к планированию, распределению задач, развивая тем самым у них активность, ответственность, самоорганизацию, самоконтроль и тому подобное.

### **Результаты и обсуждение**

Эффективность системы управления зависит от успешной реализации задачи сохранения фундаментальности высшей школы и соответствия потребностям общества и государства, что соответствует мировым стандартам. В современном мире актуальным встает вопрос повышения качества высшего образования в свете открытости образовательных систем и тенденций к созданию единого образовательного пространства. Качество подготовки специалистов зависит от многих факторов, и в итоге определяется результативностью высшей школы, способностью решать проблемы занятости населения, уровня благосостояния, обеспечения трудовыми ресурсами общества и экономики. Для построения оптимальной модели эффективного управления качеством образования необходимо учитывать уровень ее инерционности.

С помощью аудита определяется эффективность функционирования систем планирования и принятия решений в вузе, оцениваются система управления, квалификация персонала, а также системы внутреннего контроля качества. На основе проведения периодических проверок подсистем высшей школы, аудит предполагает констатацию определенных показателей образовательного процесса. Он эквивалентен мониторингу качества, который регламентирован соответствующими государственными стандартами и предусматривает наблюдение, отслеживание, измерение и испытания через определенные промежутки времени с целью регулирования или управления процессами.

Мониторинг позволяет осуществлять многоуровневую оценку вузов в сфере обеспечения качества подготовки и предоставлять информацию для выработки стратегии дальнейшего развития высшей школы. Разновидностью мониторинга можно считать внутренний контроль или самооценку, которые проводятся заведением для анализа изменений различных параметров. Следует отметить, что неотъемлемыми частями управленческой деятельности по обеспечению качества являются аудит и мониторинг. Однако использование этих современных инструментов имеет достаточно большие ограничения, которые связаны с недостаточной объективностью оценок из-за влияния субъективного фактора, отсутствием четко определенных критериев, необязательностью осуществления [5].

Кроме аудита и аккредитации, используется оценка образовательной системе, основным назначением которой является сопоставление различных ВУЗОВ между собой и оценка степени конкурентоспособности, также ее применение предполагает устранение приведенных выше недостатков.

Поскольку система образования относится к динамическим явлениям, при проведении оценки необходимо учитывать изменение параметров образовательных процессов во времени. Некоторые ученые предлагают оценивать развитие учебного заведения за интегральными показателями динамики, которые охватывают объемы деятельности, ресурсное обеспечение и результативность обучения [4-10]. Такой прием является универсальным и предоставляет руководству обобщенную оценку динамики развития образовательной сферы. Использование большого количества статистического материала, несомненно, является положительной чертой данного подхода, что обеспечивает фактор индекса развития вуза. В то же время, констатация изменения исследуемых величин и неопределенность критериев, по которым бы проводился анализ, делает его результаты недостаточно информативными для принятия решений.

При построении модели комплексного оценивания вуза на основе процессного подхода не было акцентировано внимание на отсутствии критерия качества работы научно-педагогических работников как одного из главных факторов, что говорит об уровне преподавания [15]. Разработан алгоритм оценки деятельности преподавателей в аспекте управления качеством образования и создания оптимальных условий обучения студентов. Эффективность работы и уровень квалификации вычислялись с помощью интегральных величин, включающих отдельные показатели, которые всесторонне отражают итоги работы по каждому направлению [8].

На основе набранных преподавателями баллов за различные виды деятельности упомянутые выше ученые разработали методику количественной и качественной оценки научно-педагогических способностей и мотивации к научно-исследовательской работе [4].

Универсальным критерием, охватывающим различные аспекты деятельности Высшей школы, предложено инерционность. Уровень инерционности при сравнении образовательных систем отражает результативность высшей школы и качество подготовки специалистов. Инерционность как критерий оценки является более глобальным и объективным показателем, которая использует не только рейтинговые оценки как один из составляющих механизмов вычисления, но и постоянно обновленные фактические данные статистики, лишена какого-либо субъективизма и может быть практически использована в конкретно заданном временном промежутке.

К качественным показателям относят: уровень преподавания, обеспеченность ресурсами, результативность подготовки выпускников и научно-исследовательской деятельности. Степень автономности вуза или уровень децентрализации системы в целом, по мнению автора, является важной качественной характеристикой, которая отражает систему управления. На образовательную систему

вливают внешние факторы, обусловленные геополитическими и внешнеэкономическими изменениями в современном мире, главным из которых считается глобализация высшего образования. Глобальные образовательные тенденции направлены на поиск новых форм взаимодействия и сотрудничества между национальными образовательными системами. Развитие высшего образования и различных форм исследовательской работы, в условиях глобализации способствует получению общих преимуществ для стран с разным уровнем развития. Автор выделяет ряд процессов, которые характерны образовательной системе в условиях глобализации. Это, прежде всего, интернационализация и интеграция в образовании, информатизация высшей школы, коммерциализация и инновации в образовательной сфере. Они взаимосвязаны между собой и могут рассматриваться как движущие силы развития системы высшего образования на современном этапе.

Современный этап модернизации высшего образования предполагает реализацию новой образовательной парадигмы в рамках компетентностного подхода, что обуславливает качественные изменения в содержании подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности, поиск эффективных субъектно-ориентированных технологий обучения.

Анализ современной педагогической периодики и нормативно – правовой документации (Конституции РФ[4], ФГОС[4], Письма Министерства образования и науки РФ от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС ОО»[4] и др.) позволяет утверждать, что:

1) особое место данные документы отводят внеурочной деятельности как «неотъемлемой части образовательного процесса, направленной на создание условий для реализации обучающимися своих потребностей, интересов, способностей в различных областях познавательной, социальной и культурной сфер и реализующейся в формах отличных от классно – урочной системы» [4].

2) содержание внеурочной деятельности направлено на формирование личностных и метапредметных универсальных учебных действий обучающихся.

3) многозначность понятия «внеурочная деятельность», а также её многоаспектное содержание, технологии формирования, включая мониторинг эффективности, вызывают значительные затруднения при реализации данного элемента основных образовательных программ как у работающих педагогов, так и у студентов педагогических вузов.

В рамках внутренних мониторингов качества организации внеурочной деятельности в региональных образовательных системах, осуществляемых с 2009 г.[2] , постоянно подчеркивается необходимость кадрового обеспечения данного процесса.

Так, результаты мониторингов развития системы общего образования Томской области 2012-2014 гг. указывает, что только половина (от 49 до 53%) учителей общеобразовательных организаций считают себя готовыми к реализации планов внеурочной деятельности, прошли соответствующие курсы повышения квалификации, разработали соответствующие программы, учебно-методические материалы и освоили технологии их реализации.

Немногочисленные исследования, направленные на выявление уровня сформированности готовности будущих педагогов и выпускников к реализации внеурочной деятельности, осуществляемые в педагогических университетах в 2009-2018 гг. (Омск, Томск, Санкт-Петербург, Барнаул и др.) доказывают недостаточность уровня сформированных умений ряда трудовых функций. Так, мониторинг 2016 г., проведенный среди обучающихся ТГПУ и молодых специалистов, демонстрирует невысокую степень сформированности теоретических и практических умений, связанных с проектированием и реализацией занятий внеурочной деятельности.

В целом по РФ 97% обучающихся охвачены внеурочной деятельностью. По результатам проведенного на территории Томской области опроса, в котором принимали участие 9367 учащихся, наибольшей популярностью среди школьников пользуется общеинтеллектуальное направление (Рис.1). В рамках которого, реализуются такие курсы, как: «Удивительный мир информатики», «Умники и умницы», «Мы к вам заехали на час», «36 занятий для будущего отличника», «Литературная студия», «Мир логики», «Этот удивительный язык» и др.

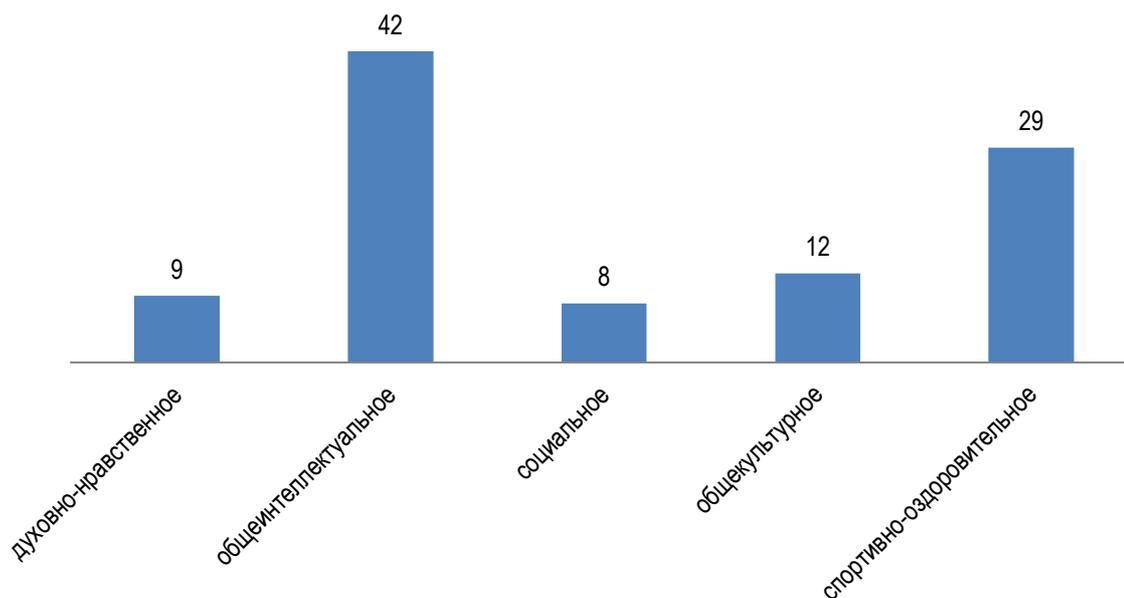


Рисунок 1. Направления внеурочной деятельности

Результаты реализации основных и дополнительных программ педагогического образования позволяют утверждать, что слабо разрабатываются вопросы целостного подхода к подготовке будущих педагогов к организации внеурочной деятельности, зачастую носят несистемный характер; психолого-педагогические дисциплины теоретизированы, не способствуют формированию и развитию общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) студентов педагогических вузов [6], востребованных при организации внеурочной деятельности; процесс подготовки будущих учителей в представлении преподавателей связан, прежде всего, с формированием теоретических представлений о данном виде деятельности.

Анализ результатов психодиагностического обследования студентов Томского государственного педагогического университета (Рис. 2), позволяет утверждать, что подавляющее большинство будущих учителей (75 %) не готовы к организации внеурочной деятельности на базе общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования.

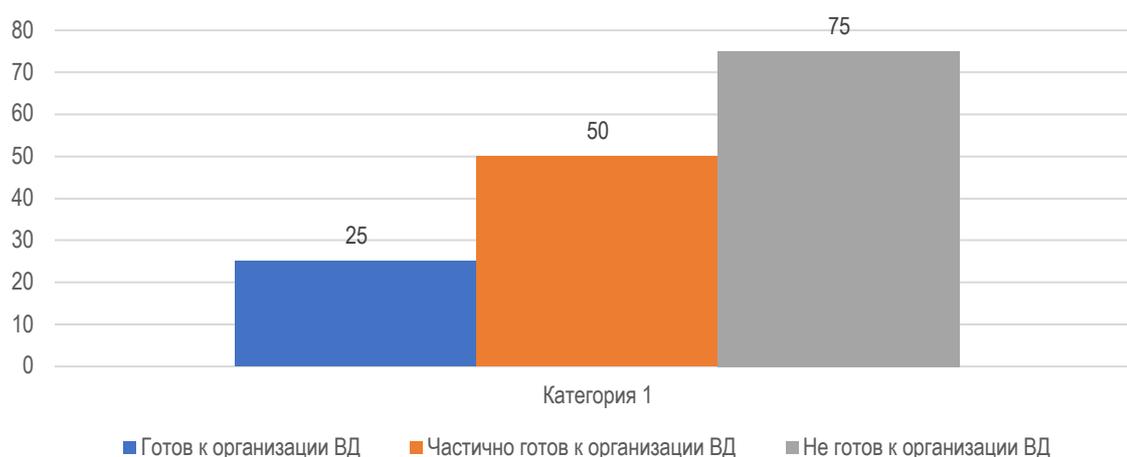


Рисунок 2. Готовность будущих педагогов к организации внеурочной деятельности.

Таким образом, мы можем констатировать, что в рамках практической педагогической деятельности сформировалась острая потребность в разработке содержания и механизмов подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности.

В настоящее время сложились определенные научные предпосылки для решения поставленной задачи.

Анализ исторического опыта подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности позволил выделить следующие этапы: дореволюционный, советский и современный. Основанием для данной классификации служит содержание и направленность подготовки будущих учителей.

Первый этап – дореволюционный (1900–1917 г.г.). Это этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей.

Основной характеристикой советского этапа (1917–1991 гг.) являлось формирование государственной модели внешкольной, внеклассной работы с детьми.

На современном этапе (с 1992 г. и по настоящее время) происходит становление компетентного подхода к подготовке студентов педагогических вузов. Разработанная и внедренная модель многоуровневой подготовки педагогов создала основу для интеграции российской системы образования с общемировыми стандартами подготовки учительских кадров и предполагала у квалифицированного специалиста не только сформированность профессиональных знаний, умений и навыков, но и компетенций, которые способствуют высокой результативности и эффективности профессиональной работы. Во ФГОС ВПО от 22 декабря 2009 года № 788 [2] определены новые правила к подготовке будущих учителей, в частности была прописана так называемая «готовность к организации внеурочной деятельности на базе общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования» [2].

Рассмотрим отдельные модели подготовки студентов педвузов к организации внеурочной деятельности, сложившиеся в тот исторический промежуток: предложенные Н. Д. Неустроевым (учитель широкого профиля)[3], Л.В. Байбородовой [1] (специалист, классный руководитель разновозрастных коллективов), Е.С. Гуртовым [3] (модель подготовки педагога, связанная с интеграцией психологической и педагогической подготовки на основе акмеологического подхода) и др.

Сравнительный анализ моделей позволяет говорить о том, что к инвариантным элементам модели подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности относятся: целеполагание курсов «Педагогика» и «Психология» на проектирование и формирование навыков развития личностных и метапредметных универсальных учебных действий обучающихся; включение в содержание курсов педагогики и психологии отдельных тем (модулей), направленных на формирование когнитивного компонента обучающихся.

Так с 2014 по 2016 гг. было разработано более 110 новых ООП. Они прошли апробацию в 12 вузах – участниках проекта и в 32 вузах – соискателях проектов. В их апробации приняло участие более 6000 студентов. Проведено повышение квалификации более 5000 участников и исполнителей проектов по разработке новых основных профессиональных образовательных программ в соответствии с уточненными требованиями к условиям их реализации.

Нами предложена авторская модель подготовки будущих учителей к организации внеурочной, реализация которой предполагает использование субъектно-ориентированных технологий, направленных на мотивацию к деятельности, постановку проблемы, предоставление образовательных продуктов и рефлексию результатов. Данная модель вариативна и включает в себя следующие компоненты:

- целевой компонент, направленный на формирование у будущих учителей профессиональных компетенций по организации данного вида образовательного процесса;
- мотивационно-ценностный компонент, направлен на мотивирование обучающихся к участию во внеурочной деятельности (проектно-исследовательская, олимпиады, конференции, турниры и др.);
- критериально – результативный компонент, позволяющий определить сформированность критериев и показателей готовности будущих педагогов к организации внеурочной деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что:

1) подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности – это процесс формирования операционной, мотивационной, волевой, эмоциональной и оценочной готовности.

2) в процессе профессиональной подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности в современной России можно выделить ряд этапов, содержание которых было обусловлено проектированием и реализацией соответствующих программ и компетенций, связанных с модернизацией педагогического образования: на первом этапе (1992-2000гг.) в становлении системы подготовки будущих педагогов, ориентированной на проектирование и организацию образовательного процесса; на втором этапе (2000-2010гг.) в содержательном обновлении профессиональной подготовки будущих педагогов; на третьем этапе (2011-2013гг.) в ресурсном обновлении профессиональной подготовки будущих учителей; на четвёртом этапе (с 2013г. по настоящее время) в профессиональной подготовке будущих педагогов в соответствии с профессиональным стандартом педагога

3) реализация модели подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности должна осуществляться в рамках субъектно-ориентированных технологий предполагающих подбор методик, направленных на развитие мотивационной составляющей, самопознание, самоопределение, анализ и синтез собственной деятельности.

### **Заключение**

Учитель, с одной стороны, субъективно принимает решение о проектировании содержания, методов, стратегий и технологий образования, но от него зависит реализация образовательных реформ. С другой стороны, государство и общество транслируют педагогическую культуру, ценностные аспекты мышления учителей через профессиональную, профессиональную подготовку и систему повышения квалификации учителей.

Субъектность сознания и профессиональной деятельности является одним из принципов современной педагогической науки. То есть применение или неиспользование инновационных методов зависит от личности преподавателя, его методической компетентности, педагогических навыков. Задача системы подготовки учителей-актуализировать такую потребность, сформировать методическую компетентность. Задача школы и университетов-поощрять и стимулировать развитие творческого потенциала преподавателей и студентов. Важной задачей учителя является постоянное осмысление и развитие своего педагогического потенциала; тогда ученик под влиянием примера учителя станет активным и компетентным человеком.

### **Список литературы**

1. Байбародова Л.В. Подготовка педагогов – дело самой школы // Малокомплектная сельская школа: проблемы, поиски, решения. Ярославль, 1998. С. 86–89.
2. Министерства образования и науки Российской Федерации: официальный сайт. <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/> (дата обращения : 12.05.2017)
3. Писарева С.А., Тряпицина А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 12-18.
4. Российское образование: образовательный портал. <http://www.edu.ru/> (дата обращения: 10.06.2017).
5. Сластёнин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М.: Промеией, 1999. 177с.
6. Шерайзина Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теор.–метод. аспект). Москва, 1994. 13с.
7. Larskikh, Z.P., The main trends for arranging project activities in practice of the modern elementary school//International Review of Management and Marketing. 2016 - 6 (3), pp. 275-28.
8. Magsumov T.A., Nizamova M.S. The country council work on extracurricular enlightenment of adults in the Volga-Ural region // Blye Gody, 2015, 38 (4), pp. 1001-1010.

9. Nigmatov Z.G. Actual problems of professional pedagogical education. Actual problems of modern pedagogical science: Materials of the International scientific education conference (December 18-19, 2014): The collection of scientific works / Under a general Edition of Assoc. Prof. A.N. Huziakmetov. Kazan: RUB "School", 2014. 440 pages.
10. Ulengov R.A., Urazmetov I. A. Actual problems of professional ecological education of future teacher of geography // News of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center. 2012, 4(5)
11. Sadovaya V.V. Formation of professional competence of future elementary school teacher in the information and education environment // Kazan pedagogical magazine, 2013, 2. pp. 27-32.
12. Sanjar Salajeghe, Atefe Movagharzade. Explaining the relationship between organizational commitment, organizational health and employee creativity of the Social Security Organization // International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2016, 2 (4), pp. 1010-1026.
13. Арефьева О.В. Использование технологий обучения в процессе развития социальной активности студентов: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Арефьева. СПб., 2006. С. 221.
14. Величковский Б.М., Князев Г.Г., Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям // Вопросы психологии. 2019. №3. С. 3-16.
15. Григорьев А.А., Карлин А.В. Роль интеллектуального уровня наиболее одаренной части населения в социальном и экономическом развитии страны // Вопросы психологии. 2019. №5. С. 13-21.
16. Пиявский С.А., Шаталов Р.Б. Инфокоммуникационная система организации и оценки творческого уровня исследовательских работ молодежи в региональной виртуальной научно-образовательной среде // Almatater (Вестник высшей школы). 2018. №6. С. 80-87.

### **Preparation of students of a pedagogical university for the organization of extracurricular activities**

**Olga V. Lingeovich**

Senior lecturer of the Department of pedagogy and psychology of education

Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

lingeovich@mail.ru

 0000-0003-3644-9996

Received 10.02.2021

Accepted 1.05.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/w4886-7959-9218-d

#### **Abstract**

Based on the comparative analysis, the invariant elements of the model of training future teachers for the organization of extracurricular activities are determined: the goal setting of the courses "Pedagogy" and "Psychology" for the design and formation of skills for the development of personal and metasubject universal educational actions of students; the inclusion in the content of the courses of pedagogy and psychology of individual topics (modules) aimed at the formation of the cognitive component of students; organization of industrial practice on the basis of children's health camps, focused on the formation of organizational skills (leadership) activities; design and implementation of industrial practice on the basis of general education institutions, focused on the formation of skills for organizing extracurricular activities. A periodization of the stages of training future teachers for the organization of extracurricular activities of students in Russia is proposed: pre-revolutionary (1900-1917) – the stage of creating independent institutions of extra-curricular (additional) education for adults and children; Soviet (1917-1991) – the stage of formation of the state model of

extracurricular, extracurricular work with children; modern (from 1992 to the present) - the stage of formation of the competence model of training future teachers for the organization of extracurricular activities. The basis for this classification is the content and orientation of the training of future teachers.

### Keywords

extracurricular activities, extracurricular activities, extracurricular activities, training of future teachers, teacher education, modernization of education, professional standard.

### References

1. Bajbarodova L.V. Podgotovka pedagogov – delo samoj shkoly // Malokomplektnaja sel'skaja shkola: problemy, poiski, reshenija. Jaroslavl', 1998. S. 86–89.
2. Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt. <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (data obrashheniya : 12.05.2017)
3. Pisareva S.A., Trjapicina A.P. Orientiry obnovenija sodержaniya professional'noj podgotovki budushhih uchitelej // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 3 (48). S. 12-18.
4. Rossijskoe obrazovanie: obrazovatel'nyj portal. <http://www.edu.ru/> (data obrashheniya: 10.06.2017).
5. Slastjonin V.A. Formirovanie professional'noj kul'tury uchitelja. M.: Promeiej, 1999. 177s.
6. Sherajzina R.M. Professional'noe stanovlenie uchitelja sel'skoj shkoly v processe nepreryvnogo obrazovaniya (teor.–metod. aspekt). Moskva, 1994. 13s.
7. Larskikh, Z.P., The main trends for arranging project activities in practice of the modern elementary school//International Review of Management and Marketing. 2016 - 6 (3), pp. 275-28.
8. Magsumov T.A., Nizamova M.S. The country council work on extracurricular enlightenment of adults in the Volga-Ural region // Blye Gody, 2015, 38 (4), pp. 1001-1010.
9. Nigmatov Z.G. Actual problems of professional pedagogical education. Actual problems of modern pedagogical science: Materials of the International scientific education conference (December 18-19, 2014): The collection of scientific works / Under a general Edition of Assoc. Prof. A.N. Huziakmetov. Kazan: RUB "School", 2014. 440 pages.
10. Ulengov R.A., Urazmetov I. A. Actual problems of professional ecological education of future teacher of geography // News of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center. 2012, 4(5)
11. Sadovaya V.V. Formation of professional competence of future elementary school teacher in the information and education environment // Kazan pedagogical magazine, 2013, 2. pp. 27-32.
12. Sanjar Salajeghe, Atefe Movagharzade. Explaining the relationship between organizational commitment, organizational health and employee creativity of the Social Security Organization // International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2016, 2 (4), rr. 1010-1026.
13. Aref'eva O.V. Ispol'zovanie tehnologij obuchenija v processe razvitija social'noj aktivnosti studentov: dis.... kand. ped. nauk: 13.00.08 / O.V. Aref'eva. SPb., 2006. S. 221.
14. Velichkovskij B.M., Knjazev G.G., Valueva E.A., Ushakov D.V. Novye podhody v issledovanijah tvorcheskogo myshlenija: ot fenomenologii insajta k ob#ektivnym metodam i nejrosetevym modeljam // Voprosy psihologii. 2019. №3. S. 3-16.
15. Grigor'ev A.A., Karlin A.V. Rol' intellektual'nogo urovnja naibolee odarennoj chasti naselenija v social'nom i jekonomicheskom razvitii strany // Voprosy psihologii. 2019. №5. S. 13-21.
16. Pijavskij S.A., Shatalov R.B. Infokommunikacionnaja sistema organizacii i ocenki tvorcheskogo urovnja issledovatel'skih rabot molodezhi v regional'noj virtual'noj nauchno-obrazovatel'noj srede // Almamater (Vestnik vysshej shkoly). 2018. №6. S. 80-87.

## Медиативный опыт общеобразовательных учреждений территорий Арктики и Крайнего Севера Красноярского края

**Екатерина Алексеевна Груздева**

аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Россия

katushechka157@gmail.com

 0000-0001-5608-5996

Поступила в редакцию 10.03.2021

Принята 1.05.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/s2337-8520-5183-r

### Аннотация

Необходимость внедрения онлайн-медиации на Крайнем Севере обусловлена особенностями жизнедеятельности северных территорий, которые накладывают отпечаток на психологическое развитие детей и, как следствие, на эффективность образовательного процесса. Дефицитность развития альтернативной процедуры разрешения конфликтов в отдаленных районах края приводит к актуализации онлайн-медиации с точки зрения профилактики, предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций и освоения специалистами информационно-коммуникативных технологий, подготовки конкурентоспособных специалистов, а также установления благоприятного эмоционально-личностного фона. Проблематика исследования связана со сравнительно недавним внедрением медиативных процедур на территории Крайнего Севера и в то же время с возможностями, которые предоставляет медиация для региона, особенности которого создают наиболее тяжелые психологические условия. Эмоционально-личностное развитие представителей малых народов известно не только позитивными, но и неблагоприятными социально-психологическими последствиями перемен. В научной статье посредством контент-анализа и сравнительного анализа рассматриваются психологические особенности обучающихся на территориях Крайнего Севера, развитие и формы медиативного процесса на территориях Красноярского края и Крайнего Севера, а также возможности онлайн-медиации для отдаленных территорий региона и установление положительного психологического климата.

### Ключевые слова

медиация, конфликты, онлайн-медиация, образование, Арктика, Крайний Север.

Исследование выполнено при финансовой поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта № 2020092306631 «Дистанционный курс по онлайн-медиации в образовании как инструмент для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей территорий Арктики и Крайнего Севера».

### Введение

Медиация в школе – инновационный подход к решению межличностных конфликтов, которые возникают между участниками учебно – воспитательного процесса, целью которого является реализация практики конструктивной ненасильственного взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Восстановительные практики – соответствующие процедуры и процессы, имеющие целью разрешение спорных и проблемных вопросов путем целостного подхода и основанные на принципах

восстановительного подхода: включение и учета интересов всех заинтересованных сторон, добровольности и самоопределения участников, понимания, уважения и ответственности.

Каждому этносу присущи свой образ жизни, способ мышления и склад ума, мировосприятие, формирование которых происходит с детских лет. Например, в исследованиях [11] доказано, что к учащимся корякам и ительменам требуется различный подход при организации образовательной деятельности. Вместе с этим подростковый возраст является наиболее уязвимым для психологического воздействия и самым важным этапом в формировании личности [6].

В свою очередь медиативная процедура способствует установлению конструктивной коммуникации, снимает негативное отношение и психологические барьеры противостояния посредством осознания собственных интересов с учетом мнения обеих сторон [7]. Медиация способствует выстраиванию либо восстановлению социальной связи и управлению конфликтами между людьми или организациями при помощи медиатора [10]. Наиболее эффективно, независимо от времени и местонахождения противоборствующих сторон, конфликты разрешаются при помощи медиатора с использованием информационно-коммуникативных технологий и технических средств.

На территории Крайнего Севера и Арктики альтернативная процедура разрешения конфликтов находится на стадии внедрения. Наиболее широко используется восстановительно-примирительная медиация и медиация сверстников.

Так, на территории Ненецкого автономного округа по состоянию на 2018 год в 80% школ функционировали школьные службы примирения. Региональным координатором служб выступает Ненецкий центр развития образования, оказывающий медиаторам методическую поддержку.

#### **Материалы и методы исследования**

На базе МБОУ «Гимназия № 1» города Норильска функционирует школьная служба медиации, объединяющая обучающихся, педагогов и других участников образовательного процесса, которые заинтересованы в выработке взаимоприемлемого решения для всех сторон конфликта и развитии восстановительной медиации. При этом медиаторами могут выступать как педагоги, прошедшие специальное 72-х часовое обучение, так и обучающиеся 7-11 классов и родители, прошедшие 24-х часовое обучение и являющиеся членами службы школьной медиации [2].

В МБУ «Средней школе № 13» города Норильска школьная служба медиации выделяет следующие задачи: разрешение конфликтов силами школы, изменение традиций реагирования на конфликтные ситуации, школьное самоуправление и волонтерское движение подростков школы. Ко всему прочему, школьная служба медиации способствует снижению количества конфликтных ситуаций через ежегодное проведение диагностики и анкетирования учащихся о разрешении конфликтных ситуаций в школе, обучение восстановительным технологиям учащихся, анкетирование по выявлению причин конфликтов, обучение медиаторов примирительным технологиям, проведение медиативных встреч и бесед о плюсах и минусах конфликтов, технологиях разрешения конфликтов .

В «Дудинской средней школе № 7» процедура разрешения проблемных ситуаций основана на восстановительно-примирительном подходе. Широко используется урегулирование конфликтов между участниками образовательного процесса и обсуждение острых тем в формате «круг сообщества». Проводятся классные собрания, где обсуждаются текущие вопросы в формате конструктивного диалога. В качестве механизма управления конфликтными ситуациями проводится совет по профилактике правонарушений [3-6].

Таким образом, на территории Крайнего Севера и Арктики при урегулировании конфликтов в образовательной среде широко используется школьная служба медиации, а в качестве медиаторов могут выступать специалисты, родители и школьники, прошедшие специальные медиативные курсы.

#### **Результаты и обсуждение**

Медиаторство сверстников способствует переменам, обеспечивая позитивную, заботливую, безопасную и дружелюбную школьную среду. Семинары по медиации учат всех студентов разрешать конфликты низкого уровня, используя своих сверстников в качестве медиаторов. Медиация открывает

каналы коммуникации и позволяет несогласным студентам обсудить свои проблемы под руководством медиаторов и прийти к решению, которое устраивает обе стороны [7].

Равное медиаторство основано на предположении, что конфликты-это взаимные проблемы, которые могут быть решены таким образом, чтобы это принесло пользу всем сторонам. В средних и старших школах медиаторство сверстников используется для того, чтобы помочь двум или более ученикам разрешить серьезные конфликты, с которыми они не могут справиться самостоятельно. Медиация сверстников опирается на беспристрастную третью сторону, посредника сверстников, чтобы облегчить процесс решения проблем и помочь студентам использовать передовые навыки общения, переговоров и решения проблем для достижения взаимовыгодного решения [1].

Было установлено, что медиаторство сверстников особенно эффективно в начальных/начальных школах, где споры часто касаются отношений, совместной игры, совместной работы и понимания человеческих различий. Медиаторство сверстников очень эффективно, поскольку дети начинают выражать свои чувства и создают более глубокое понимание друг друга и того, как использовать диалог для разрешения своих споров.

В некоторых программах используются команды одноранговых медиаторов, которые сотрудничают для облегчения процесса переговоров. Споры по таким вопросам, как ревность, использование личной собственности, издевательства, слухи, драки и недоразумения между студентами, поддаются посредничеству сверстников. Однако медиаторство сверстников может быть неуместным в ситуациях, когда учащиеся имеют серьезные эмоциональные проблемы, уже участвовали в насильственных действиях или имели неудачный опыт медиаторства [3].

Медиация сверстников также особенно подходит для средней школы, поскольку на этом этапе процесса развития учащиеся, как правило, полагаются на своих сверстников в социальной и эмоциональной поддержке и приветствуют возможности функционировать независимо от своих родителей и учителей. Кроме того, учащиеся средней школы лучше способны рассматривать проблемы с точки зрения своих сверстников и могут формулировать проблемы на языке, понятном их одноклассникам.

Дети оказываются в опасных ситуациях, которые часто приводят к эскалации конфликта со сверстниками. Конфликты возникают в классе, столовой, библиотеке, школьном автобусе, на детской площадке, во время стояния в очереди и в любом месте, где собираются дети. В подростковом возрасте на стадии полового созревания многие дети проявляют свои эмоции в форме поддразнивания, сплетен и физической агрессии. Если их не контролировать, эти же поведенческие паттерны перейдут в подростковый возраст, где существует более жесткая конкуренция между группами сверстников. Неспособность разрешить конфликт, не прибегая к насилию, является симптомом неспособности молодежи справиться с конфронтацией. Обучение молодежи тому, как разрешать конфликты мирным путем, может помочь уменьшить количество случаев насилия и преступных злодеяний. Образование по разрешению конфликтов направлено на то, чтобы сделать это реальностью [5].

Образование по разрешению конфликтов пытается привить навыки решения проблем детям, участвующим в споре. Она включает в себя предоставление обеим сторонам возможности выразить свою точку зрения, интересы и предложить способы поиска приемлемых решений. Образовательные программы по разрешению конфликтов снабжают педагогов необходимыми инструментами, чтобы научить детей разрешать конфликты ненасильственными способами. Наиболее эффективные программы включают в себя множество компонентов для достижения этого результата, включая навыки решения проблем, навыки эффективного общения и слушания, навыки критического и творческого мышления и другие важные жизненные навыки.

Педагоги определили четыре стратегии разрешения конфликтов, которые могут быть использованы в различных школьных условиях. Эти четыре стратегии разрешения конфликтов включают посредничество сверстников, учебную программу процесса, мирные классы и мирные школы. Все четыре подхода предоставляют молодежи необходимые инструменты для того, чтобы помочь справиться с конфликтами. Педагоги могут работать со своим местным школьным округом, чтобы определить, какой подход использовать для достижения наилучших результатов. Многие эксперты

утверждают, что молодежь научится распознавать и решать проблемы до того, как они обострятся. Многие школы и общины приняли подход медиаторства сверстников к обучению разрешению конфликтов. В соответствии с этим подходом обученные медиаторы работают со своими коллегами для разрешения конфликтов. Программы медиаторства направлены на сокращение традиционного применения наказаний, таких как отстранение от должности, содержание под стражей и высылка. Программы медиаторства сверстников доказали свою эффективность в большинстве случаев, когда конфликт перерос в насилие. В результате эти программы стали высоко цениться среди учителей [6].

Учителя также имеют возможность посвятить отдельный курс или учебную программу принципам и процессам разрешения конфликтов. Подход к процессу обучения направлен на то, чтобы научить детей разрешать споры, помогая им представить сценарии, которые могут произойти в будущем. Этот подход вводит способы решения проблем до их возникновения. То же самое относится и к мирному подходу в классе, за исключением того, что он интегрирует разрешение конфликтов в повседневную учебную программу и общее управление классом. Мирный подход в классе укрепляет кооперативное поведение и поощряет принятие разнообразия. Она также учит заботе и эффективному общению.

Школы, которые приняли мирный подход к классам, как правило, вовлекают в этот процесс всю школу. На самом деле многие школы приняли подход "мирной школы", который включает в себя вышеупомянутые три подхода. Мирная школа создает среду, в которой все вместе работают над разрешением конфликтов, включая учеников, учителей и администраторов. Мирнолюбивый школьный подход гарантирует, что вся школа будет остерегаться возможных конфликтов.

Вышеупомянутые программы урегулирования конфликтов помогли школам, общинам и органам правосудия по делам несовершеннолетних улучшить их общий климат. Многие учреждения сообщили о сокращении числа случаев деструктивного и насильственного поведения, хронических пропусков занятий в школах, а также дисциплинарных обращений и отстранений от занятий. Эти программы разрешения конфликтов также дали молодым людям повышенную самооценку, уверенность в себе и самоуважение. Взрослые играют важную роль в том, чтобы дети проявляли свои недавно обретенные навыки разрешения конфликтов. Поэтому по-прежнему жизненно важно, чтобы школьный персонал подавал пример. Все эти программы направлены на то, чтобы держать в узде как детей, так и взрослых, не приводя к насилию [8].

Переговоры по решению проблем: Поиск решений, обеспечивающих достижение всеми сторонами своих целей и устранение любых напряжений или негативных чувств между ними. См. шестиступенчатую процедуру разрешения конфликтов.

1. Сглаживание: сторона отказывается от своей цели поддерживать отношения на максимально возможном уровне. Сказать, что я сожалею, не значит, что я ошибаюсь. Это дает другому человеку понять, что вы сожалеете о ситуации, когда цель менее важна, чем отношения.

2. Принуждение к переговорам "Победа-поражение": Сторона стремится достичь своей цели, заставляя или убеждая другую сторону отказаться от своей цели. Стратегии включают угрозы, наложение штрафов, упреждающие действия для решения без ведома или разрешения других, убедительные аргументы, установление крайнего срока, приверженность неизменной позиции и требования, которые намного превышают то, что на самом деле приемлемо. Последняя стратегия начинается с крайней открытой позиции и следует за ней с медленным темпом компромисса в попытке заставить другую сторону уступить. Эта стратегия может быть дополнена убедительными аргументами, угрозами и атаками, направленными на подавление, подавление или запугивание других. Цель состоит в том, чтобы достичь цели, не заботясь о потребностях или чувствах другого. Чем сильнее сторона вынуждена уступить, тем сильнее другой человек будет отталкивать ее. Чем больше вы заставляете, тем больше другой сопротивляется и тем злее становится другой человек. Когда принуждение успешно, победа может привести к чувству гордости и достижения. В случае неудачи это может привести к депрессии, чувству вины, стыда и неудаче. Это приводит к высокой цене отчуждения и запускает спираль тактики "выиграй-проиграй". Используйте, когда цель очень важна, а отношения-нет.

3. Компромисс: Каждый человек или группа меняет свою цель в сторону цели других. Методы, помогающие людям идти на компромисс, заключаются в том, чтобы разделить разницу,

встретиться посередине, подбросить монетку или позволить шансу решить. Используйте, когда цель и отношения умеренно важны, и вы и другой человек, похоже, не можете получить то, что каждый хочет. Каждый из них отказывается от части цели и жертвует частью отношений, чтобы достичь соглашения. Компромисс, когда времени мало, иногда полбуханки лучше, чем ничего. Используйте, когда цель не важна и вам не нужно поддерживать отношения с другим человеком.

4. Уйти: Уйти, сдаться, подчиниться, избежать проблемы и человека.

Конфликт становится разрушительным, когда его отрицают, подавляют или избегают, что приводит к гневу, дракам, физическому доминированию, домогательствам, словесным нападкам, физическому насилию, уступкам или холодным плечам. Эти действия не разрешают конфликты на благо всех участников и вместо этого приводят к отчуждению людей.

Программы медиаторства сверстников предлагают школам альтернативу традиционной дисциплинарной практике и помогают школам стать более безопасными местами. Цель медиаторства сверстников состоит в том, чтобы уменьшить конфликт и дать детям навыки решения проблем. Обученные медиаторы-сверстники создают безопасную атмосферу, позволяя спорящим студентам рассказывать свои истории и помогая им в выработке взаимоприемлемого соглашения. Поскольку решение не навязывается студентам, спорящие чувствуют себя вправе взять на себя ответственность за свои действия и конструктивно решать свои непосредственные и будущие разногласия [9].

Конфликты, которые поддаются посредничеству со стороны сверстников, включают межличностные споры, такие как проблемы дружбы, словесные домогательства, распространение слухов, физическая агрессия или другие формы запугивания. Нападение или другие преступные действия не передаются для медиаторства коллег.

Медиаторы-сверстники-это обученные школьники, которые обучаются навыкам общения и медиаторства. Самыми молодыми посредниками среди сверстников в большинстве программ являются четвероклассники, хотя младшие ученики прошли обучение в некоторых школах. Обученные медиаторы, как сообщается, демонстрируют повышенный самоконтроль, уверенность в себе и навыки решения проблем, которые они используют не только в школе, но и дома и с друзьями вне школы. И медиаторы, и спорщики учатся более эффективно общаться и решать проблемы без насилия.

Сессия может проходить формально или неформально. Учащиеся могут обратиться сами или учителя могут направить их для медиаторства сверстников; однако спорщики должны добровольно участвовать в этом. При формальной медиации равный посредник или команда из двух посредников встречаются в назначенное время и в назначенном месте с участниками спора. Продолжительность сессий варьируется в зависимости от характера конфликта, и некоторые из них могут проводиться в течение нескольких дней. Занятия проводятся во время занятий, на переменах, во время обеда или после школы. Координатор программы следит за тем, чтобы стороны обеспечили выполнение соглашения [11].

Если спор происходит в зале, кафетерии или на детской площадке, медиаторы-сверстники могут участвовать в неформальном посредничестве. В эти переходные периоды медиаторы часто доступны и идентифицируются по нарукавным повязкам, жилетам или значкам. Когда происходит ссора, студентов учат искать посредника среди сверстников, чтобы облегчить решение проблемы.

Ниже приведены некоторые примеры программ медиаторства сверстников:

В рамках общешкольной программы для участия в обучении отбираются учащиеся, представляющие различные классы и группы. Те, кто успешно завершает курс, в течение года выступают в качестве общешкольных посредников-сверстников. Медиации планируются и проводятся в специально отведенном месте с минимальным наблюдением взрослых.

Модель классной комнаты часто включает детей в одном или нескольких классах, которые все обучены навыкам разрешения конфликтов. Кроме того, несколько студентов отбираются для прохождения дополнительного обучения по посредничеству сверстников. Эти учащиеся выступают в качестве посредников между сверстниками в своем собственном классе или в других классах на уровне их класса или с детьми младшего возраста.

Модель целого класса обеспечивает каждому студенту в классе обучение навыкам медиаторства сверстников. Когда два студента не могут решить разумное решение проблемы, другие школьники помогают, облегчая посредничество за "столом мира", расположенным в классе [10].

Поскольку медиаторы-сверстники являются образцом для подражания для других студентов, важно тщательно выбирать их. В некоторых программах медиаторы выбираются их одноклассниками после участия в обсуждении качеств хорошего медиатора-сверстника. Хотя ни одно качество не преобладает, многие медиаторы демонстрируют высокий уровень надежности, готовности помочь и уважения к индивидуальным различиям. Рассматриваются как самостоятельные обращения, так и обращения учителей, консультантов и других сотрудников. Для интенсивного обучения выбирается срез учащихся, представляющих этническую принадлежность, социально-экономический уровень, класс и пол школьного населения. Поскольку эти школьники пропускают некоторое время занятий, они должны быть готовы и способны выполнять задания.

Для успеха программы необходимо сотрудничество родителей. Письмо или встреча, информирующие их о роли их ребенка в качестве посредника сверстников, обязанностях ребенка, расписании обучения, а также форме разрешения, должны быть подписаны родителем или опекуном каждого ребенка.

Обычно в качестве координатора программы выступает учитель или школьный консультант, обученный навыкам медиации. В некоторых школах есть команда подготовленных координаторов, которые проводят обучение для посредников-сверстников, информируют общее население учащихся и школьный персонал о программе, наблюдают за сессиями, проводят разбор полетов и следят за спорщиками. Также проводятся запланированные еженедельные, раз в два месяца или ежемесячные встречи, на которых медиаторы-коллеги обмениваются опытом, рассматривают сложные ситуации и проходят дополнительное обучение.

Исследования подтверждают, что успешная программа медиаторства сверстников сократит количество обращений за дисциплинарной помощью, если она будет иметь сильную поддержку персонала и постоянное обучение для посредников, представляющих школьное население. Чтобы обеспечить продолжение программы, координатор программы должен контролировать и оценивать влияние программы путем изучения записей дисциплинарных инцидентов и проведения оценок учителей/участников.

Программа «Школьная медиация» предусматривает внедрение собственно процедуры медиации и ее принципов в систему школы через привлечение взрослых медиаторов к процессу решения школьных конфликтов. Взрослые медиаторы также могут способствовать анализу конфликтных ситуаций и вести конфликтологическое консультирование [12].

Школьная медиация способствует быстрому и эффективному разрешению конфликтов на локальном уровне, без привлечения властных структур и административного давления.

Медиационную помощь могут осуществлять практический психолог, социальный педагог, другие представители педагогического коллектива школы, а также «внешние» по отношению к школе специалисты – медиаторы.

Программа «Медиация ровесников» также имеет целью осуществление целенаправленной деятельности в профилактике и быстром реагировании на конфликтные ситуации в школьной среде, но она предусматривает привлечение детей – медиаторов к процессу решения ученических конфликтов.

Сущность программы заключается в передаче ответственности за решение конфликтов в руки самих школьников: пройдя обучение, учащиеся – медиаторы помогают своим сверстникам договариваться в ситуациях конфликтного взаимодействия без участия учителей, родителей, администрации.

Однако востребованность и эффективность информационно-коммуникативных технологий обуславливает необходимость внедрения онлайн-медиации с точки зрения урегулирования конфликтов, обучения специалистов использованию средств ИКТ при урегулировании конфликта, а также с точки зрения выбора наиболее опытного медиатора, независимо от местоживания.

Во-первых, на развитие медиативной процедуры оказывает влияние удаленное расположение северных территорий. В российских и зарубежных школах широко используется восстановительная медиация и медиация сверстников, функционируют школьные службы и центры медиации. Помимо этого, развита поликультурная медиация. Для медиаторов проводятся курсы переподготовки на базе высших образовательных учреждений и центров медиации, курсы повышения квалификации, а также учебные курсы по отдельным направлениям медиации [9].

Также на базе высших учебных заведений готовят дипломированных специалистов в области медиации. Например, на базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета с 2018 года функционирует магистерская программа «Медиация в образовании», направленная на подготовку специалистов для работы в центрах медиации и службах примирения образовательных организаций. Программа предусматривает различные форматы обучения: развитие совместных научных проектов, организацию академических обменов студентов и преподавателей, совместных научных мероприятий [13].

В 2020 году на базе Института педагогики, психологии и социологии появился Центр медиации в образовании, созданный для распространения в учебных заведениях Красноярского края практик медиации и создания бесконфликтной образовательной среды [14].

Во-вторых, специфика жизнедеятельности территории Крайнего Севера и Арктики является следствием наиболее тяжелого психологического климата, особенно для уязвимой категории населения – школьников.

Среди неблагоприятных факторов эмоционально-личностного развития представителей малых народов выделяют [15]:

- специфику обстановки развития (резкие перепады атмосферного давления, нарушение обычной фотопериодичности, высокая влажность воздуха, длительная зима с низкими температурами и др.), которая является причиной перенапряжения адаптационных возможностей детского организма и влияет на психологическое развитие;
- ухудшение показателей когнитивного развития, характерное для высокой экстремальности климатогеографических условий.

### **Заключение**

Таким образом, особенности северных территорий и возможности процедуры урегулирования конфликтов при помощи медиатора с использованием средств ИКТ указывают на необходимость внедрения и использования онлайн-медиации в образовательной среде. Прежде всего, возможности Интернета в виде, например, социальных сетей, станут вспомогательным инструментом при оперативном выявлении причины конфликта и устранении спора на начальном этапе. Использование информационно-коммуникативных технологий и технических средств при медиативной процедуре откроет широкие возможности при выборе более опытного медиатора, проведения процедуры разрешения споров независимо от времени и места. Кроме того, средства ИКТ открывают широкие возможности для обучения высококвалифицированных специалистов.

### **Список литературы**

1. Лишин О.В., Бостанжиева Т.М., Проворова И.С. Особенности личностного самоопределения ненецких детей в условиях школы-интерната // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 70-77.
2. Шинкевич А.Б. Социально-психологические особенности психологической безопасности подростка // Материалы XIX Международной научно-практической конференции: к 25-летию Гуманитарного университета. Екатеринбург. 2016. С. 343-347.
3. Черкашина С.А. Психологические особенности «Опасного» подросткового возраста // Репродуктивное здоровье детей и подростков. М, 2015. С. 56-61.

4. Вирченко Ю.А., Самохвалов Н.А. Процедура медиации в Российской медиации: плюсы и минусы // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2016. № 4. С. 16-20.
5. Смолянинова О.Г. Практики поликультурной медиации в Европе (на примере Италии, Португалии, Германии) : учеб. пособие. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2019. 188 с.
6. Служба медиации / Официальный сайт муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 1» города Норильска. <http://gmn1.ru/служба-медиации/>.
7. Служба школьной медиации / Официальный сайт муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя школа № 13». <https://mboy13norilsk.edusite.ru/p112aa1.html>.
8. Служба медиации / Таймырское муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Дудинская средняя школа № 7». <https://myschool7.ru/sluzhba-mediacii/>.
9. Медиация и управление конфликтами в магистратуре ИППС / Институт педагогики, психологии и социологии. 2020. <http://ipps.sfu-kras.ru/node/37129>.
10. В ИППС СФУ появился центр медиации в образовании / Институт педагогики, психологии и социологии. 2020. <http://ipps.sfu-kras.ru/node/37520>.
11. Киреева Е.П. Особенности эмоционально-личностного развития младших школьников, проживающих на Крайнем Севере // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 2186–2190.
12. Burell et al., N. Burell, C. Zirbel, M. Allen. 2006. Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review, Preiss Classroom communication and instructional processes advances through meta analysis, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey (2006), pp. 113-126
13. Flecknoe, 2010. What does anyone know about peer mediation? Improving schools, 8 (3) (2010), pp. 221-235
14. Ibarrola-García, S. (2010). Educación para la convivencia y mediación escolar: estudio sobre el impacto de la mediación en profesores mediadores, alumnos mediadores y alumnos mediados. Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra.
15. Lane-Garon P., T. Richardson. Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. Conflict Resolution Quartley, 21 (1) (2003), pp. 47-67.

### Mediation experience of educational institutions in the Arctic and the Far North of the Krasnoyarsk Territory

**Ekaterina A. Gruzdeva**

Postgraduate Student of the Department of information technologies of training and continuing education  
Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russia

[katushechka157@gmail.com](mailto:katushechka157@gmail.com)

 0000-0001-5608-5996

Received 10.03.2021

Accepted 1.05.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/s2337-8520-5183-r

#### Abstract

The need to introduce online mediation in the Far North is due to the peculiarities of the life of the northern territories, which affect the psychological development of children and, as a result, the effectiveness of the educational process. The lack of development of alternative conflict resolution procedures in remote areas

of the region leads to the actualization of online mediation in terms of prevention, prevention and resolution of conflict situations and the development of information and communication technologies by specialists, the training of competitive specialists, as well as the establishment of a favorable emotional and personal background. The problems of the study are related to the relatively recent introduction of mediation procedures in the Far North and at the same time to the opportunities that mediation provides for the region, the features of which create the most difficult psychological conditions. The emotional and personal development of the representatives of small nations is known not only for the positive, but also for the unfavorable socio-psychological consequences of changes. The article examines the psychological characteristics of students in the Far North, the development and forms of the mediation process in the territories of the Krasnoyarsk Territory and the Far North, as well as the possibilities of online mediation for remote areas of the region and the establishment of a positive psychological climate.

### Keywords

mediation, conflicts, online mediation, education, Arctic, Far North.

The study was carried out with the financial support of the Krasnoyarsk Regional Foundation for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities within the framework of the scientific project No. 2020092306631 "Distance course on online mediation in education as a tool for the socialization of children with disabilities, taking into account the peculiarities of the Arctic and the Far North".

### References

1. Lishin O.V., Bostanzhieva T.M., Provorova I.S. Osobennosti lichnostnogo samoopredelenija neneckih detej v uslovijah shkoly-internata // *Voprosy psihologii*. 1990. № 2. S. 70-77.
2. Shinkevich A.B. Social'no-psihologicheskie osobennosti psihologicheskoy bezopasnosti podrostka // *Materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: k 25-letiju Gumanitarnogo universiteta*. Ekaterinburg. 2016. S. 343-347.
3. Cherkashina S.A. Psihologicheskie osobennosti «Opasnogo» podrostkovogo vozrasta // *Reproduktivnoe zdorov'e detej i podrostkov*. M, 2015. S. 56-61.
4. Virchenko Ju.A., Samohvalov N.A. Procedura mediacii v Rossijskoj mediacii: pljusy i minusy // *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo*. 2016. № 4. S. 16-20.
5. Smoljaninova O.G. Praktiki polikul'turnoj mediacii v Evrope (na primere Italii, Portugalii, Germanii) : ucheb. posobie. Krasnojarsk : Sib. feder. un-t, 2019. 188 s.
6. Sluzhba mediacii / Oficial'nyj sajt municipal'nogo bjudzhetnogo obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija «Gimnazija № 1» goroda Noril'ska. <http://gmn1.ru/sluzhba-mediicii/>.
7. Sluzhba shkol'noj mediacii / Oficial'nyj sajt municipal'nogo bjudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija «Srednjaja shkola № 13». <https://mboy13norilsk.edusite.ru/p112aa1.html>.
8. Sluzhba mediacii / Tajmyrskoe municipal'noe kazennoe obshheobrazovatel'noe uchrezhdenie «Dudinskaja srednjaja shkola № 7». <https://myschool7.ru/sluzhba-mediicii/>.
9. Mediacija i upravlenie konfliktami v magistrature IPPS / Institut pedagogiki, psihologii i sociologii. 2020. <http://ipps.sfu-kras.ru/node/37129>.
10. V IPPS SFU pojavilsja centr mediacii v obrazovanii / Institut pedagogiki, psihologii i sociologii. 2020. <http://ipps.sfu-kras.ru/node/37520>.
11. Kireeva E.P. Osobennosti jemocional'no-lichnostnogo razvitija mladshih shkol'nikov, prozhivajushhих na Krajnem Severe // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016. T. 15. S. 2186–2190.
12. Burell et al., N. Burell, C. Zirbel, M. Allen. 2006. Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review, Preiss Classroom communication and instruccional processes advances through meta analysis, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey (2006), pp. 113-126
13. Flecknoe, 2010. What does anyone know about peer mediation? *Improving schools*, 8 (3) (2010), pp. 221-235

14. Ibarrola-García, S. (2010). Educación para la convivencia y mediación escolar: estudio sobre el impacto de la mediación en profesores mediadores, alumnos mediadores y alumnos mediados. Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra.
15. Lane-Garon P., T. Richardson. Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1) (2003), pp. 47-67.

## Возможности использования антистрессовых технологий в глобализации образования

**Гайна Абдулловна Арсаханова**

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой гистологии и патологической анатомии  
Чеченский Государственный университет

Грозный, Россия

gaynaab@mail.ru

 0000-0001-5073-2371

Поступила в редакцию 10.12.2020

Принята 15.02.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/m5593-2545-8348-v

### Аннотация

Возможности становления и развития образования в сфере юриспруденции позволяет говорить о том, что юрист как профессионал может быть не только ограничен юрисдикцией, в которой осуществляет свою профессиональную деятельность, но также и выступать как источник имплементации в законодательство новых правовых конструкций. В число таких относят инновации в закреплении права собственности, в области семейных и трудовых отношений, а также реализуемых положений по внешней политики в рамках самого государства. Новизна исследования определяется тем, что юридическое образование под собой понимает не только возможность осуществления юристами своей профессиональной деятельности, но также и формирование новой правовой среды, в которой протекает развитие уже национального законодательства. Авторы показывают, что возникновение юридического образования исторически обусловлено интеллектуальной мобильностью, а следовательно, может реализовываться как источник привнесения культурного компонента в текущую среду социального типа и обеспечить ее устойчивость в будущем. Практическая значимость исследования определяется тем, что возможность обеспечения межкультурного компонента прежде всего формируется на основе применения правовых конструкций в условиях соблюдения законности в обществе в целом.

### Ключевые слова

Право, образование, мобильность, развитие, имплементация.

### Введение

Содержание и формы юридического образования в европейских университетах были вполне определены мировоззренческими установками. Юридическое образование в средневековых университетах имело черты школьного, поскольку тецентризм конкретизировался в принципе уподобанию высшему и двойной истине: все вопросы и ответы давно известны, поэтому студент имеет лишь повторить наставления преподавателя [17]. В этот период популярными были разнообразные учебники, компендиумы и энциклопедии. Слова учителя не подлежат обсуждению, их только воспроизводят. Кроме этого, особенность средневекового образования (юридического в том числе) заключалась в его письменном характере, что было результатом процесса распространения письменности и десакрализации книги [14]. Речь идет о замене античного свободного времени ученым трудом, вместо акустической, устной культуры появляется письменная, что предоставляет возможность транслировать знания в грядущие эпохи, то есть происходит трансформация социальной памяти [5]. Христианская цивилизация является периодом десакрализации книги и распространения письменности; появления новых видов доказательств (письменные доказательства) вместо испытаний (судов Божьих); возникновения и деятельности университетов, усилия которых концентрировались на поисках практической справедливости и были ориентированы на признание права как должного [3]. Процесс

десакрализации книги сопровождал и другой процесс – процесс рационализации методов интеллектуальной деятельности: V Лютеранский собор 1215 г. запретил тиражирование вследствие распространения письменных текстов как основного вида доказательства; распространение в XIV веке книгопечатания способствовало тиражированию письменных текстов, что обусловило коренные изменения менталитета европейца, который, преодолевая имущественные и сословные расщепления, стал «человеком, который читает и пишет».

В учебном процессе текст сохраняет за собой условно сакральное значение для будущих юристов такой священной книгой стали «Дигесты» Юстиниана. Почтительным отношением к письменному тексту обусловлены методики преподавания юридических дисциплин на юридических факультетах средневековых университетов: во время *hereditio* происходило детальное и всестороннее объяснение отдельных отрывков текстов, что учитывало все возможные сомнения и возражения; повторы фрагментов прочитанного текста должны обеспечить его запоминание, а в дальнейшем – использование для подтверждения мысли посредством цитирования наизусть; *disputatio* призваны были научить студентов искусству спора, сформировать навыки отстаивания приобретенных знаний.

### **Материалы и методы исследования**

Для второго этапа становления европейского юридического образования присуща тесная связь со стремительным развитием естественных наук, промышленности и возникновением нового класса – буржуазии. Именно в это время утверждается новое мировоззрение, новые подходы к изучению естественных и социальных процессов и явлений: формируется экспериментально-математическое естествознание, создаются философские учения, где отражены процесс секуляризации и отход от средневековой традиции [3]. Начиная с XVII века, естествознание, в частности механика, уже в значительной мере определили содержание и задачи метафизики, а в XVIII–XIX веках вообще нивелировали последнюю, создав особый – наукоцентрический – способ мышления и жизненной ориентации, господствующий до сегодня. Индустриальная модель мира предопределяла и становление индустриальной модели образования, которая была конкретизацией культуры, выстроенной на принципах рациональности, именно той культуры, о которой О. Шпенглер отмечал: «Мозг берет бразды правления, потому что душа получила отставку» [2]. Однако именно благодаря рациональному подходу и абсолютизации разума в жизни человека наметились базовые основы знаний, а также произошло деление знания на гуманитарное и естественно-научное. В специфике новой картины мира можно найти выход за пределы искусственно созданных границ, что, в конечном итоге, означало постоянное стремление бесконечного и непознанного: мир начинает расширяться, разрывая свои границы, просыпается новая волна, для которой любое расширение означает освобождение [20].

В эпоху Нового времени отстаивают идеи о неограниченных способностях и талантах человека, учитывая его совершенство и способность к познанию. Человек в Новом времени живет в чувственном мире, а следовательно, его можно научить чему угодно. Человек как чистая доска – благодатный материал для воспитания и обучения. Новое время – это мир механизмов, организмов и дрессуры: благодаря воспитанию, обучению и просвещению можно изменить сущность человека, улучшить его, направить на служение общественным интересам [1]. Человек является естественным существом, поэтому наделен естественным умом, что придает его поступкам и действиям рациональность и целесообразность. Природу, мир и человека можно познать с помощью правильно подобранного и эффективного метода. Человек Нового времени является антиподом человека традиционного (корпоративного) общества, в котором индивид не свободен, он находится в системе непосредственно-личностных связей, жестко подчинен и подконтролен в своих действиях диктату многочисленных императивов макро - и микросоциума. Его субъективность социально ограничена, она включена в субъективность коллективности [4].

### **Результаты и обсуждение**

Специфика юридического образования напрямую связана с изменением представлений о праве. В эпоху Нового времени его толкуют как секулярное явление, приобретающее форму новой теории

положительного права, которая до сих пор доминирует в мире. Следует акцентировать внимание на том, что положительное встает в смысле искусственного, как такого, что создано человеком, а следовательно, источником права в гражданском обществе признан человеческий закон, который требует государственного закрепления, в противовес вечному закону разума и древнему закону государства, существование общества связано с существованием юридических законов, которые истолкованы как волеизъявление, приказ государственной власти. Разум закона вытекает из разума государства (государство является «смертным Богом»), а это делает возможным перемещение таких феноменов, как религия и мораль, в подзаконную или сверхзаконную сферы [16]. Гражданское, уголовное право, юриспруденция в целом объявлены делом государства, порождением его законодательных императивов. П. Сорокин предложил подробную характеристику нового права, а также роли и значения юристов для общества того времени. Юрист Нового времени – это не мастер, а ремесленник, который знает законы и может их применять. В то же время юрист осознает, что законы, с которыми он имеет дело, являются рукотворными – созданными человеком для человека, контролируемые человеком [13]. Безусловно, есть природные законы (период господства идеи естественного права), однако их могут открывать только избранные из людей – философы. Поэтому законодатель является философом природы. Этот этап был периодом становления и формирования буржуазных отношений, которые быстро стали предметом научного интереса как философов, так и юристов. Именно идеи этих мыслителей оказали идеологическое обоснование новым общественным отношениям, а в практической плоскости способствовали обновлению унаследованных и разработке новых государственно-правовых институтов. Новоевропейская традиция остается под влиянием римского права [12].

Юридическое образование связано с еще одной чертой новой культуры – ее утилитарностью. С тех пор знания должны были соответствовать единому критерию – они должны были быть политехническими [9]. Студент университета уже с первого курса был ориентирован на то, что, получив образование, он будет максимально приспособлен к жизни, сможет на практике применять теоретические знания. Выпускник – это, прежде всего, конкурентоспособная единица на рынке труда, его знания и навыки соответствуют и удовлетворяют потребности рыночной экономики. Прагматизм граничит с функционализмом: Новое время ориентируется во всех сферах бытия на часы как на совершенный механизм, так и Вселенная является большим механизмом, право – механизм урегулирования межличностных отношений, человек – мини-механизм в повседневной и профессиональной жизни [11].

Между культурами средневековья и Нового времени нет пропасти. Новое время трансформировало достижения предыдущих веков и приспособило их к своим потребностям. Развитие культуры в историческом аспекте составляет процесс культурной наследственности и селекции. Поэтому все описанные исторические периоды европейской культуры являются условными как с хронологической, так и с идеологической позиции. Новая культура была выстроена на элементах средневековой [8].

Культуры Нового времени и средневековья, несмотря на имеющиеся отличия, имеют ряд общих аспектов, которые можно позиционировать как элементы культурной наследственности (условные модели ученых). Культура Нового времени сформировалась на базе средневековой, касающейся, прежде всего, новой общественной структуры, государства и права. В то же время средневековая социальная система не всегда модернизировалась эволюционным путем. Революционные изменения в процессе формирования культуры Нового времени были предопределены тем, что средневековая сословная социальная система не соответствовала деловым требованиям Нового времени, поскольку была традиционно-консервативной, а это не способствовало развитию предпринимательства и вредило осуществлению масштабной социальной диффузии [6].

Средневековый человек зависел от людей, вышших в иерархии, а также должен был иметь четко определенный образ жизни: служить Богу, королю, сеньору, корпорации или общине. В противовес средневековому, новый человек служил делу (бизнесу), все участники которого должны быть максимально свободными от неделовых отношений. Окончательное разрушение средневекового общества завершилось лишь в середине XIX века, чем обусловлено появление новой общественной

системы, основанной на принципах юридического равенства людей, единого гражданства, законодательно закрепленных свобод и прав гражданина. Эти свободы и права толковали как принадлежащие человеческой природе и которые могут быть ограниченными в пользу общества только добровольно или принудительно [19].

Отличительными чертами нового университетского образования (юридический факультет был обязательным в структуре каждого университета) следует считать:

- обучение в университетах на национальных языках (с XVIII века. Латинский язык как язык университета и обучение было позднее отменено в Италии в начале XIX века). Латынь теряет статус «мирового» языка, ее вытеснили в церковно-религиозную сферу, что способствовало формированию государственно-национальных черт университетов разных стран. Студент – будущий юрист должен ориентироваться не только в метафизических началах права и тонкостях естественного права (справедливость, равенство и тому подобное), но и должен был знать нормы национального и международного права;

- стремительное развитие экспериментального правоповедения обусловило нивелирование гуманитарной составляющей учебного процесса;

- в XVIII веке сформировалась современная система высшего образования (наряду с университетами начинают функционировать институты и специальные школы). Произошло углубление юридических знаний: общество нуждалось в специалистах узкого направления. В эпоху Нового времени можно наблюдать константный рост уровня образованности населения Европы;

- в университетах все больше внимания акцентируют на подготовке специалистов для светской жизни. Университеты постепенно выходят из-под власти церкви, попадают под контроль светской власти, а иногда монархи инициируют создание университетов.

Новые общественные отношения существенно сказались на содержании юридического образования. Социальные обстоятельства требовали от юристов умения приспосабливаться к реалиям жизни и своей деятельностью стимулировать обновление отживших государственно-правовых институтов. Юридическое образование имело подоплеку римского права. Под влиянием таких дихотомических процессов университеты кардинально реформируют учебный процесс и начинают новые методы преподавания учебных дисциплин. Схоластику и схоластический метод преподавания категорически отрицали, хотя до недавнего времени они формировали основы пропедевтики университетской дидактики. Однако ни схоластика, ни схоластический метод в обучении уже не могли обеспечивать качественную подготовку юристов нового образца. Выпускник университета – юрист – должен был стать чиновником на государственной службе.

В контексте культурологических особенностей Нового времени становятся понятными методические наработки Г. Лейбница, которые не являются широкоизвестными среди отечественных исследователей, поскольку написаны на латинском языке. В частности, в работе «Новый метод» мыслитель определяет революционные шаги реформирования юридического образования. Шаг первый – изменение социального статуса юриспруденции, которое должно было приобрести систематический и научный характер. Шаг второй – необходимый комплекс мер в направлении преодоления «архаичности» юридического образования, которая проявлялась в неучете исторических реалий и не отвечала потребностям времени (обучение юристов предусматривало проработку юридических сборников, заключенных Юстинианом). Шаг третий – разработка логической системы изложения права, которой были бы присущи взаимосвязь и взаимообусловленность понятий. Шаг четвертый – в учебных планах подготовки юристов отделение истории права и права как различных учебных дисциплин. Шаг пятый – ревизия смысловой нагрузки учебных планов, дифференцирование положений действующего права и исторического; современной юридической терминологии и устаревшей лексики.

Юридическое образование первого и второго периодов имела немало схожих черт. В частности, это статус студента как пассивной стороны в образовательном процессе: студент был реципиентом необходимой информации, которую предлагал ему преподаватель. Для эффективного усвоения материала и формирования необходимых навыков студенты должны воспроизводить предоставленный

преподавателем материал путем заучивания и многократных повторений. Передачу материала осуществляли акустическим способом в форме монологов.

Современность как третий этап развития юридического образования является отражением тектонических сдвигов мировоззрения, науки и идеологии. По мнению Т. Парсонса, «современность» начинается с XIX века. Среди значимых изменений следует выделить следующие:

– процессы секуляризации в сфере науки и образования. Европейская культура четко разделяет сферы светского и религиозного. До середины XX века в сфере высшего образования еще не действовали университеты классического образца: Дитя Просвещения – образование, основной целью которой является усвоение интеллектуальных дисциплин, берущих начало в секулярной философии и сгруппированных в виде естественных, гуманитарных и социальных наук. Эти светские дисциплины были институализированы в академической системе, то есть в системе высшего образования, основанной на университетах. Университеты являются центрами не только обучения, но и систематического получения новых знаний путем исследовательской работы;

– на смену веры в разум как в действенную и жизненную силу (после потрясений начала и середины XX века) приходят господство иррационализма, вера в жизненные силы. Это стимулировало признание уникальности и личной значимости человеческой личности, которые в сфере образования конкретизированы в индивидуализме и антропологизме: студент – живой человек, наделенный только ему присущими талантами, способностями, недостатками и достоинствами;

– современное образование является конвенционным. Договор, соглашение – это основа современных образовательных процессов. Конвенциональность образования проявляется не только в оформленных и заключенных в соответствии с нормами действующего законодательства отношениях между учебным заведением и студентом, учебным заведением и преподавателем. Конвенциональность имеет другую форму – толерантности: правом и возможностью получить высшее образование наделены все желающие (многонациональные студенческие сообщества, отсутствие расовых предубеждений, дискриминации по полу, инклюзивное образование тоже являются проявлениями толерантности современного высшего образования).

Построение единой научной картины мира еще более усложнилась в конце XX века. Неоднозначные, а иногда и взаимоисключающие результаты теоретической физики в описании происхождения и свойств материи, пространства и времени, создание нелинейной динамики и неравновесной термодинамики, которые изменили представление о возможных механизмах происхождения и развития живого и неживого; дифференциация наук и противоборство самых сложных научных формализмов; предельная математизация физического знания, обусловившая появление понятий, не имеющих реальных аналогов, – все это повлекло существенные препятствия на пути формирования единых представлений о мире. Обозначенные процессы отдаляли естественные науки от философии, привели к определенной изоляции последней, отсрочили философское осмысление результатов современного естествознания. В философии это нашло отражение в гносеологическом пессимизме, онтологическом релятивизме, плюрализме, в конце концов – в отказе от проектов построения универсальной философской онтологии как основы единства философского знания о мире.

В XXI в. перед человечеством появился новый цивилизационный вызов – видное образовательное измерение. Речь идет, прежде всего, о высшем образовании как стратегическом ресурсе человечества. Образование признано одним из базовых элементов национальной безопасности, основой экономической независимости страны, механизмом становления духовно-творческой культуры. Юридическое образование занимало определяющее место в системе высшего образования, поскольку глубокие правовые знания и уровень подготовки государственных служащих и рядовых гражданских совершенствование законов, выполнение, реформирование и прогрессирование в развитии государственного и государственного строя позволяло осуществить социальный рывок. Следует выделить важнейшие черты современного юридического образования, которыми являются: задекларированная гуманитарная составляющая, массовизация, модификация, глобализация.

В связи с тем, что переопределяются роли и задачи академических деятелей, то и меняется традиционная иерархия ролей работников университета (вспомогательный персонал так же важен для

успешного функционирования университета, как и академический персонал). Сотрудники вуза все чаще сочетают «академические» и «неакадемические» роли, что нивелирует различия между ролями; организационной и корпоративной культур: если традиционный университет был особым общественным институтом, который существенно отличался от политических и рыночных организаций, то современность стирает границы между академическими институтами и другими типами организаций.

Мегатрендом современного мирового развития является глобализация. Термин «глобализация» вошел в научный оборот в 80-е годы XX века для обозначения процессов, сущность которых заключается в существенном расширении взаимосвязей и взаимозависимостей людей, сообществ и государств. Предпосылками формирования и развития этих процессов является информационная революция, возникновение глобальных информационных сетей, дефицит природных ресурсов, демографический взрыв и продление жизни людей, интернационализация капитала, развитие логистики, упрощения преодоления расстояний благодаря развитию новых видов транспорта, контроль за перемещением рабочей силы, человеческими ресурсами. Эти процессы сказываются на мировом рынке капиталов, культуре, образе жизни, а также связаны с явлениями унификации и стандартизации. Поэтому глобализация является процессом формирования единого планетарного пространства, для которого характерным является интеграция всех сфер общественной жизни. Сессия Генеральной Ассамблеи ООН (2000) определила глобализацию как новую идеологию, основой которой является свобода, равенство, солидарность, толерантность, уважение к природе, взаимная ответственность.

В пределах европейской истории и культуры уже неоднократно происходили процессы, которые по своей сути (но не по форме) были похожи на современную глобализацию. Дени де Ружмон отмечал, что начало этих явлений достигает 1308 г., когда было официально обнародовано открытое письмо П. Дюбуа с призывом к объединению против турок, а настоящей причиной было желание уберечь европейский народ от анархии независимых государств путем создания парламента, наднационального арбитражного суда и тому подобное. В XVII и XVIII веках было разработано шесть проектов объединения Европы: Новый проект (Ц. Е. Крюсе – парижского монаха) 1623 г.; Большой проект герцога де Сюлли (министра-гугенота Генриха IV) 1638 г.; Всеобщее пробуждение Я. А. Коменского (епископа Церкви моравской) 1645 г.; Эссе о нынешнем и будущем мире Европы Уильяма Пенна (английского квакера и основателя великой Американской державы) 1692 г.; к ним присоединяют два проекта вечного мира аббата Сен-Пьера 1712 г. и проект И. Канта 1795 г. Анализируя особенности глобализационных процессов в сфере культуры (образования в частности), следует учитывать специфику мировоззренческих ориентаций современности и добровольность участников глобализационных процессов по созданию надгосударственных структур, а также сознательное принятие норм-стандартов урегулирования общественной жизни. В эпоху глобализации, когда рынки становятся всеобщими, когда знания выстраиваются по единой системе, а профессионалы ценятся не за диплом, а за талант, главным акцентом современности становится многообразие. Это и многообразие культур, традиций, паттернов поведения, интерпретаций и истин. Сложность, которая пугает и захватывает, характеризует современную эпоху. Технологии, общественные институты и ценности создали интернациональный мир, в котором все решают знания, принятие нового, мобильность и способность различать.

Сейчас возникла новая форма самоорганизации системы высшего образования по принципу сети и создание транснациональных систем производства и предоставления образовательных услуг. Поэтому уже привычными являются понятия и явления экономики знаний, непрерывного образования, человеческого капитала, интеллектуальной миграции и тому подобное. Толчком для глобализационных процессов в сфере образования и вплетение в канву культурной глобализации традиционно считают подписание учебными заведениями Болонского соглашения, реализация положений которой должна обеспечить участникам единство образовательного пространства, унификацию требований к формам и содержанию образования, универсализацию многоуровневого образования.

Можно выделить ряд особенностей юридической науки в условиях глобализации. Процессы унификации и стандартизации, которые происходят в масштабах мирового культурного и правового поля, оставляют нерешенными вопросы национального законодательства и национальной правовой специфики. Юридическое образование в условиях глобализации направлено на подготовку

специалистов, которые могли бы себя реализовать в профессиональном аспекте двояко: существование надгосударственных институтов предполагает юридическое сопровождение, а это означает, что специалисты-юристы разных стран должны иметь одинаковый уровень подготовки. С другой стороны, юрист обязан ориентироваться в действующем национальном законодательстве.

С глобализацией связаны и процессы информатизации, возникновения новых видов коммуникации, а также феномен доступности информации благодаря Интернет-сетям. В конце XX века сформировалась новая форма обучения – дистанционное образование, чему способствовало развитие компьютерной техники и цифровых технологий. Получение образования, в том числе и юридического, с помощью современных информационных технологий имеет как положительные, так и негативные аспекты. К негативным относятся изъятие из процесса обучения живого носителя знаний, которым является преподаватель. Это тот субъект, который способен продемонстрировать логику развертывания мысленного процесса в конкретном направлении. Использование возможностей информационных технологий в учебном процессе и вне процесса непосредственного живого общения между студентами и преподавателями имеет следующие негативные последствия: передать знания невозможно – можно только передать определенную информацию, причем эмоционально окрашенную, а глубина и объем знаний напрямую зависят от способов их усвоения. Мыслительные навыки, а также критическое отношение к полученной информации невозможно сформировать, если весь образовательный процесс свести к подаче предварительно отобранной информации в виде схем, правил, тестов и тому подобное. Использование информационных технологий как ретранслятора информации лишь усиливает репродуктивность обучения.

### **Заключение**

Глобализация оказывает решающее влияние на содержание образовательной деятельности, методику и технологию образования. В содержании юридического образования принципиальное значение приобретает изучение сравнительного правоведения и международного права, расширение в преподавании отраслевых дисциплин международно-правового аспекта.

Также следует акцентировать внимание на универсальном языке науки и образования, которым стал английский. Самым распространенным иностранным языком, который изучают в вузе, является английский – язык, который в эпоху глобализации приобрел статус международного. Постоянно повышаются требования к уровню владения английским языком студентов нефилологических специальностей. Прежде всего это касается студентов юридических специальностей. Приоритетность изучения английского языка обусловлена тем, что в современном мире он является важнейшим инструментом наднациональной коммуникации. О росте потребности в едином языке свидетельствует динамика развития международных организаций, более 85 % которых сейчас используют английский как официальный язык. Одной из первых среди многочисленных международных организаций, которые предоставили английскому языку наравне с французским особый статус, была Лига Наций, все документы которой выдавали именно на этих двух языках. Роль английского как языка международного общения усилилась благодаря деятельности Организации Объединенных Наций. Распад колониальной и социалистической систем обусловил массовое увеличение количества членов ООН, которых к началу XXI века насчитывалось около 190. Именно поэтому остро встала потребность в общении с помощью понятного всем языка.

Для России не присуща традиция массового владения иностранными языками, что затрудняет обучение в вузах, в частности иностранных. Цель иноязычной подготовки будущих юристов состоит в формировании и развитии профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает знания и умения как на иностранном, так и родном языках, а также определенные способности и качества личности. Таким образом, целью иноязычной подготовки будущих юристов является достижение такого уровня владения родным и иностранным языками, который предоставляет возможность им адекватно определять свое речевое поведение в условиях межкультурного общения, которые постоянно меняются. Билингвальные языковые компетенции является одним из необходимых элементов профессионально-предметных компетенций будущего

юриста. Они влияют на формирование социокультурных компетенций, а следовательно, и его общих способностей, и качеств как работника. Билингвальные языковые компетенции предполагают знание правил лексико-грамматического оформления письменных и речевых сообщений, стилистических особенностей функциональных типов юридических текстов.

### Список литературы

1. Abelson, J. S., Symer, M. M., Yeo, H. L., Butler, P. D., Dolan, P. T., Moo, T. A., & Watkins, A. C. (2018). Surgical time out: Our counts are still short on racial diversity in academic surgery. *American Journal of Surgery*, 215(4), 542–548. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2017.06.028>
2. Anderson, J. A., Kutash, K., & Duchnowski, A. J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 106–115. <https://doi.org/10.1177/106342660100900205>
3. Baxter, A. (2019). Engaging Underrepresented International Students as Partners: Agency and Constraints Among Rwandan Students in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 106–122. <https://doi.org/10.1177/1028315318810858>
4. Benner, A. D. (2011). Latino Adolescents' Loneliness, Academic Performance, and the Buffering Nature of Friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 556–567. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9561-2>
5. Collins, M., Collins, G., & Butt, G. (2015). Social mobility or social reproduction? A case study of the attainment patterns of students according to their social background and ethnicity. *Educational Review*, 67(2), 196–217. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.859127>
6. Dumais, S. A. (2008). Adolescents' time use and academic achievement: A test of the reproduction and mobility models. *Social Science Quarterly*, 89(4), 867–886. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00588.x>
7. Hahn, W. (1980). Upward academic mobility for the non-secondary school graduate: Some avenues open to young adults in West Germany. *Higher Education*, 9(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/BF00149132>
8. Holton, M. (2015). Adapting relationships with place: Investigating the evolving place attachment and “sense of place” of UK higher education students during a period of intense transition. *Geoforum*, 59, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.11.017>
9. Kuhlmann, E., Ovseiko, P. V., Kurmeyer, C., Gutiérrez-Lobos, K., Steinböck, S., von Knorring, M., ... Brommels, M. (2017). Closing the gender leadership gap: A multi-centre cross-country comparison of women in management and leadership in academic health centres in the European Union. *Human Resources for Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12960-016-0175-y>
10. Lan, S. S. (2011). Virtual attendance, class types, and student performance in blended learning format. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
11. Mihi-Ramírez, A. (2016). Trends in the international academic migration: A case of Spain. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 113–128. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040108>
12. Petersdotter, L., Niehoff, E., & Freund, P. A. (2017). International experience makes a difference: Effects of studying abroad on students' self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 107, 174–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.040>
13. Picou, J. S., Wells, R. H., & Miranne, A. C. (1980). Marijuana use, occupational success values and materialistic orientations of university students: a research note. *Adolescence*, 15(59), 529–534.
14. Rheinschmidt, M. L., & Mendoza-Denton, R. (2014). Social class and academic achievement in college: The interplay of rejection sensitivity and entity beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 101–121. <https://doi.org/10.1037/a0036553>
15. Siczek, M. M. (2018). International students in first-year writing. *International Students in First-Year Writing*. <https://doi.org/10.3998/mpub.9749872>

16. Sidhu, R., & Dall'Alba, G. (2017). 'A strategy of distinction' unfolds: unsettling the undergraduate outbound mobility experience. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 468–484. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131143>
17. Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomy and collage adjustment: A study with 1st-year Portuguese college students [Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
18. Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R., & Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>
19. Teichler, U. (2015). The event of international mobility in the course of study - the European policy objective. *The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries (Vol. 4)*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06508-4>
20. Wyte-Lake, T., Bowman, C., Needleman, J., Dougherty, M., Scarrott, D. N., & Dobalian, A. (2014). Impact of VANA Academic-Practice Partnership Participation on Educational Mobility Decisions and Teaching Aspirations of Nurses. *Journal of Professional Nursing*, 30(5), 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2014.01.009>

### The possibilities of using anti-stress technologies in the globalization of education

#### Gayna A. Arsakhanova

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of histology and pathological anatomy

Chechen State University

Grozny, Russia

gaynaab@mail.ru

 0000-0001-5073-2371

Received 10.12.2020

Accepted 15.02.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/m5593-2545-8348-v

#### Abstract

The possibility of formation and development of education in the field of jurisprudence suggests that a lawyer as a professional can not only be limited to the jurisdiction in which he / she carries out his / her professional activity, but also act as a source of implementation of new legal structures in the legislation. These include innovations in the consolidation of property rights, in the field of family and labor relations, as well as the provisions on foreign policy implemented within the state itself. The novelty of the research is determined by the fact that legal education means not only the possibility for lawyers to carry out their professional activities, but also the formation of a new legal environment in which the development of national legislation takes place. The authors show that the emergence of legal education is historically conditioned by intellectual mobility, and therefore can be realized as a source of introducing a cultural component into the current social type environment and ensuring its stability in the future. The practical significance of the study is determined by the fact that the possibility of providing an intercultural component is primarily formed on the basis of the application of legal structures in conditions of compliance with the rule of law in society as a whole.

#### Keywords

Law, education, mobility, development, implementation.

## References

1. Abelson, J. S., Symer, M. M., Yeo, H. L., Butler, P. D., Dolan, P. T., Moo, T. A., & Watkins, A. C. (2018). Surgical time out: Our counts are still short on racial diversity in academic surgery. *American Journal of Surgery*, 215(4), 542–548. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2017.06.028>
2. Anderson, J. A., Kutash, K., & Duchnowski, A. J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 106–115. <https://doi.org/10.1177/106342660100900205>
3. Baxter, A. (2019). Engaging Underrepresented International Students as Partners: Agency and Constraints Among Rwandan Students in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 106–122. <https://doi.org/10.1177/1028315318810858>
4. Benner, A. D. (2011). Latino Adolescents' Loneliness, Academic Performance, and the Buffering Nature of Friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 556–567. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9561-2>
5. Collins, M., Collins, G., & Butt, G. (2015). Social mobility or social reproduction? A case study of the attainment patterns of students according to their social background and ethnicity. *Educational Review*, 67(2), 196–217. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.859127>
6. Dumais, S. A. (2008). Adolescents' time use and academic achievement: A test of the reproduction and mobility models. *Social Science Quarterly*, 89(4), 867–886. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00588.x>
7. Hahn, W. (1980). Upward academic mobility for the non-secondary school graduate: Some avenues open to young adults in West Germany. *Higher Education*, 9(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/BF00149132>
8. Holton, M. (2015). Adapting relationships with place: Investigating the evolving place attachment and “sense of place” of UK higher education students during a period of intense transition. *Geoforum*, 59, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.11.017>
9. Kuhlmann, E., Ovseiko, P. V., Kurmeyer, C., Gutiérrez-Lobos, K., Steinböck, S., von Knorring, M., ... Brommels, M. (2017). Closing the gender leadership gap: A multi-centre cross-country comparison of women in management and leadership in academic health centres in the European Union. *Human Resources for Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12960-016-0175-y>
10. Lan, S. S. (2011). Virtual attendance, class types, and student performance in blended learning format. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
11. Mihi-Ramírez, A. (2016). Trends in the international academic migration: A case of Spain. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 113–128. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040108>
12. Petersdotter, L., Niehoff, E., & Freund, P. A. (2017). International experience makes a difference: Effects of studying abroad on students' self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 107, 174–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.040>
13. Picou, J. S., Wells, R. H., & Miranne, A. C. (1980). Marijuana use, occupational success values and materialistic orientations of university students: a research note. *Adolescence*, 15(59), 529–534.
14. Rheinschmidt, M. L., & Mendoza-Denton, R. (2014). Social class and academic achievement in college: The interplay of rejection sensitivity and entity beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 101–121. <https://doi.org/10.1037/a0036553>
15. Siczek, M. M. (2018). International students in first-year writing. *International Students in First-Year Writing*. <https://doi.org/10.3998/mpub.9749872>
16. Sidhu, R., & Dall'Alba, G. (2017). ‘A strategy of distinction’ unfolds: unsettling the undergraduate outbound mobility experience. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 468–484. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131143>
17. Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomy and collage adjustment: A study with 1st-year Portuguese college students [Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.

18. Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R., & Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>
19. Teichler, U. (2015). The event of international mobility in the course of study - the European policy objective. *The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries (Vol. 4)*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06508-4>
20. Wyte-Lake, T., Bowman, C., Needleman, J., Dougherty, M., Scarrott, D. N., & Dobalian, A. (2014). Impact of VANA Academic-Practice Partnership Participation on Educational Mobility Decisions and Teaching Aspirations of Nurses. *Journal of Professional Nursing*, 30(5), 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2014.01.009>

## ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

### Педагогические условия научения будущих работников медицинской отрасли для диагностики и лечения множественной миеломы

#### Доина Яковлевна Ранга

студент департамента внутренней медицины

Государственный университет медицины и фармакологии имени Николая Тестемицану

Кишенев, Молдова

domnica2604@gmail.com

 0000-0001-6695-1528

#### Василе Георгиевич Мустяцэ

доктор медицинских наук, доцент, доцент департамента внутренней медицины

врач-гематолог высшей категории Онкологического Института

Государственный университет медицины и фармакологии имени Николая Тестемицану

Кишенев, Молдова

vasile.musteata@usmf.md

 0000-0002-9231-5223

Поступила в редакцию 11.04.2021

Принята 1.05.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/k6984-7942-2039-d

#### Аннотация

Теоретическая подготовка будущих врачей в России была и остается на удовлетворительном уровне, однако значительно ухудшилась практическая подготовка врачей общей практики и других специальностей, на что влияют субъективные и объективные факторы. Хотя теоретическая подготовка студентов VI курса до сих пор сохраняется на удовлетворительном уровне, практическая подготовка врачей после окончания вуза значительно отстает. Указанное обусловлено тем, что кафедры внутренней медицины, на которых закладываются основы подготовки врача любой специальности, очень плохо оснащены диагностической, научной и недостаточно — учебной аппаратурой, которая должна использоваться в учебном процессе. Ежегодно из учреждений медицинского и фармацевтического образования Минздрава выпускается более 10 тысяч человек образовательного уровня «специалист» (магистр). В то же время, эффективной системы прогнозирования потребности в медицинских кадрах пока нет. Существующие реестры медицинских работников не отражают реальной картины, поскольку построены по советским принципам. Реформа финансирования системы здравоохранения, начатая в 2017 году, приведет к изменению количества и функциональных обязанностей медицинского персонала. Соответственно, любое долгосрочное прогнозирование потребует корректировки. Множественная миелома – парапротеинемический гемобластоз, который характеризуется злокачественной опухолевой пролиферацией плазматических клеток одного клона с гиперпродукцией моноклонального иммуноглобулина или свободных моноклональных цепей иммуноглобулинов, достаточно сложное заболевание, требующее значительных диагностических и практических усилий для соответствующего лечения. Именно поэтому, важность обучения диагностики и лечения множественной миеломы студентами медицинских вузов является актуальной задачей.

#### Ключевые слова

Множественная миелома, миеломная болезнь, плазмцитомы, генетические изменения.

### Введение

Множественная миелома (ММ) относится к патологии В-клеточного ряда лимфоцитов, которая вначале была описана клинически, но в дальнейшем были проведены значительные исследования на молекулярном уровне. В настоящее время выяснены генетические и цитогенетические изменения, характерные для множественной миеломы, но до сих пор остается не понятным, что именно является стимулятором появления этих нарушений в дифференцированных в-лимфоцитах.

Конкретные цели обучения лечению множественной миеломы:

- анализировать распространенность лимфом, миеломной болезни;
- определить этиологию, патогенез лимфом и миеломной болезни;
- классифицировать лимфомы и миеломную болезнь, анализировать их типичную клиническую картину;
- составить схему диагностического поиска, определить и предложить необходимый объем и последовательность методов обследования пациента при подозрении на лимфому и миеломную болезнь;
- уметь проводить обследование больного (опрос, осмотр, пальпация, перкуссия, аускультация) и обосновать предварительный диагноз;
- составить план дополнительного обследования больного при подозрении на лимфому и миеломную болезнь;
- обосновывать применение основных инвазивных и неинвазивных диагностических методов, применяемых при обследовании пациентов с лимфомами и миеломной болезнью, показания и противопоказания для их проведения и возможные осложнения;
- трактовать полученные результаты дополнительных методов исследования общеклинического анализа крови, биохимического анализа крови, миелограммы, иммунофенотипирование клеток костного мозга и периферической крови, цитологического/гистологического исследования пунктата лимфоузла и др.;
- провести дифференциальную диагностику и обосновать клинический диагноз;
- знать принципы лечения, реабилитации, профилактики лимфом и миеломной болезни;
- оценить прогноз и работоспособность при лимфомах и миеломной болезни;
- демонстрировать владение морально-деонтологическими принципами медицинского специалиста и принципами профессиональной субординации.

### Материалы и методы исследования

В перечень обязательных обследований при обнаружении литических очагов в костях должны быть включены:

1. Маммография.
2. Трансректальное УЗИ предстательной железы и определение уровня PSA.
3. Рентгенография / компьютерная томография легких.
4. Рентгенография плоских костей.
5. Остеосцинтиграфия.
6. Определение содержания белка и белковых фракций сыворотки крови.
7. Количественное определение иммуноглобулинов.
8. Определение уровня белка Бен-Джонса и С-реактивного белка.
9. Уровень лактатдегидрогеназы сыворотки крови. Определение <sup>125</sup>I-микроглобулина.
10. Аспирационная биопсия и трепанбиопсия костного мозга с цитологическим, морфологическим, цитогенетическим, иммунофенотипическим исследованием материала.

Несмотря на то, что множественная миелома была впервые описана еще в середине 40-х годов XIX века, более или менее эффективные препараты для терапии пациентов с множественной миеломой появились лишь в 1958 г. С появлением сарколизина. чуть позже был синтезирован его дериват – мелфалан. В 1962 г. Daniel Bergsagel описал первые случаи успешного лечения больных множественной миеломой при применении этого препарата, а в 1969 г. Raymond Alexanian показал, что комбинация

мелфалана с преднизолоном является более эффективной, чем монотерапия мелфаланом. Поэтому многие годы комбинация мелфалана с преднизолоном оставалась стандартным лечением для больных с первичной мм. Однако, вследствие развития резистентности к такой терапии, средняя продолжительность жизни больных не превышала 3-4 лет.

### **Результаты и обсуждение**

Нами был проведен опрос с помощью Google Forms.

#### **1. Процесс обучения диагностики и лечения миеломы у студентов**

Используют имитационные и неимитационные формы организации обучения с использованием интерактивных методов. Эти методы являются наиболее эффективными средствами привлечения студентов в учебно-познавательную деятельность, помогают в осуществлении заданий конкретному занятию.

Занятия с заранее запланированными ошибками. Эта форма проведения занятия была разработана проф. Пантелеевым В. М. для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации - прообраз клинического мышления [2].

Подготовка преподавателя к занятию по гистологии подразумевает запланировать ошибки (обычно наиболее распространены).

Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу занятия отмечать ошибки и назвать их в конце. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы - преподавателем, студентами или совместно.

Опыт показывает, что метод лучше применить в группах с сильной подготовкой и, как правило, на втором году, при изучении курса частной гистологии.

Занятие-беседа. Диалог с аудиторией является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного привлечения студентов к учебному процессу. Такое занятие предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество его заключается в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

Очень удобный и часто применяемый нами метод, однако быстро вызывает эффект привыкания и требует чередования с более активными методами.

Занятие-дискуссия. В отличие от занятия-беседы здесь преподаватель не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по изучаемому вопросу.

Занятия-конференция. Оно имитирует научную конференцию. В качестве домашнего задания каждому студенту дается тема для выступления, причем сведения должны быть не только из учебника, а также из научных публикаций, монографий, лекций. Такой метод удобен, если студенты слабые, а объем материала большой.

Кейс-метод. Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case - случай, ситуация) - метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач - ситуаций (решение кейсов). Метод помогает развивать логическое мышление и творческий нестандартный подход. Хорошо использовать при изучении частной гистологии в группах с хорошей подготовкой.

Активизация творческой деятельности. Активизация творческой деятельности студентов осуществляется практически путем выполнения творческих заданий. Так, например, на кафедре выполнялись переводы научных статей, составление тематических кроссвордов, изготовление таблиц, научных пособий, изучение и анализ теоретического материала в отечественных и зарубежных источниках, выступления в научных кружках, в студенческих и научных конференциях.

Метод занятия по принципу «снежного шара». Занятие начинается с того, что студентам преподается вопрос и дается индивидуально время на размышления. Затем начинается обсуждение в

группах. Этот метод позволяет вовлечь в обсуждение всех студентов. Метод удобно применять в небольших группах, где студенты обладают разным уровнем подготовленности.

Метод "ручка в центре стола". Студентам предлагается решение одной задачи. На один лист каждый студент записывает один вариант ответа и передвигает письмо коллеге, при этом свою «ручку» передвигает в центр стола. При отсутствии ответа, «ручка» остается у студента. Все ответы обсуждаются совместно. Такой подход помогает сконцентрировать внимание студента на конкретном важном (по мнению и выбору преподавателя) вопросе и лучше запомнить его. Используется этот метод чаще, если занятие проходит на последней паре, и сказывается естественная усталость молодых людей, а тема важная и актуальная.

«Мозговой штурм». Метод подразумевает получение от группы в короткое время большого количества вариантов ответов на поставленный вопрос или задачу. Такая экспресс-методика позволяет получить картину уровня подготовленности студентов к занятию, повышает коммуникативные качества и развивает способность не теряться в экстремальных ситуациях. Метод хорош для активизации умственной деятельности и привлечения внимания студентов к актуальности данной темы.

Метод «каждый учит каждого». Для проведения такого занятия необходимо приготовить карточки с фактами-тезисами данной темы. Студентам раздают карточки и предлагается обмен информацией друг с другом в течение определенного времени. Смысл-собрать как можно больше фактов. Преподаватель опрашивает студентов выборочно. Такой метод очень удобен при работе в больших группах со средним уровнем подготовки.

Метод малых групп. Работа нескольких студентов по конкретному разделу темы. Затем обмен информацией. Далее совместное обсуждение. Чем меньше времени отпущено на завершение урока, тем меньше должен быть размер группы. Опрос показывает, что работа малыми группами помогает сократить время подготовки, развить коммуникативные способности и удобна в больших группах для полноценной аттестации студентов на протяжении занятия.



Рисунок 1. Группы обучения

В результате многолетнего систематического внедрения в работе кафедры гистологии, цитологии и эмбриологии инновационных технологий, накоплен опыт по использованию активных методов обучения. Анализируя его, и опираясь на результаты аттестации студентов, установлено повышение эффективности в усвоении знаний студентами, развитие способности применять их в различных ситуациях, а также усиление интереса к учебе и развитие творческого мышления. Кафедра

гистологии, цитологии и эмбриологии считает вышеописанные инновации перспективными и планирует расширять список использованных интерактивных методов. Опираясь на полученные данные, можем рекомендовать эти методы для широкого применения в образовательном процессе по кредитно-модульной системы обучения, а также организовать на базе профильной кафедры курс для преподавателей с целью освоения ими новых активных методов преподавания дисциплины.

## 2. Процесс лечения

Больные с неактивной миеломой или миеломой I стадии нуждаются в наблюдении и обследовании с интервалами в 3-6 мес. Перечень обследования включает определение количества М-протеина в сыворотке крови и моче, общий анализ крови, определение уровня креатинина, кальция сыворотки крови, при наличии показаний — исследование костного мозга, а за рекомендациями Общей национальной сети по борьбе с раком США (National Comprehensive Cancer Network/NCCN) — проведение магнитно - резонансной томографии или комп компьютерной томографии и позитронно - эмиссионной томографии в сочетании с компьютерной томографией каждые 6-12 мес или при наличии показаний [2].

В последнее время проводятся исследования нового препарата – ингибитора протеасом – бортезомиба, который считается одним из самых перспективных цитостатических агентов для лечения больных мм. Проведено несколько клинических исследований (II фаза), в которых общий уровень ответа составил 35 %, а стабилизация процесса достигнута у 24 % больных [8].

Комбинация бортезомиба и дексаметазона также продемонстрировала достаточно высокую эффективность и безопасность при лечении пациентов разных возрастных групп [17]. Однако встречаются случаи тяжелой (III – IV степени) нейтропении и периферической полинейропатии. Комбинация Бортезомиб-мелфалан-преднизолон (БМП) изучается как альтернативная опция для пациентов пожилого возраста. По результатам III фазы исследования Velcade as Initial Standard Therapy (VISTA), в котором сравнивались МП с БМП обнаружили, что частота полной регрессии, времени до прогрессирования и выживаемость были достоверно выше при применении БМП. Гематологическая токсичность была идентичной в обеих группах пациентов, однако при добавлении бортезомиба существенно увеличивалась частота возникновения периферической сенсорной нейропатии и гастроинтестинальной токсичности III – IV степени. При анализе данных лечения больных субгрупп было выявлено, что очень важным критерием является достижение полной регрессии, независимо от примененной схемы. У пациентов, у которых была получена полная регрессия, наблюдался более долгий срок до прогрессирования и срок до проведения следующей терапии, однако не было получено разницы в уровне общей выживаемости. В настоящее время также изучаются возможности комбинаций бортезомиба с талидомидом, изменения режима применения бортезомиба на еженедельный, последнее позволяет существенно снизить токсичность лечения [5].

Поскольку множественная миелома происходит из костномозгового клеточного пула, характерным признаком распространенных стадий этого заболевания является активизация остеолитического звена костного обмена и, как следствие, образование в плоских костях множественных очагов остеолитического разрушения.

Такое своеобразное распространение процесса может вызвать ряд осложнений, которые способны значительно ухудшить качество жизни больного или представлять непосредственную угрозу жизни:

1. Болевой синдром
2. Патологические переломы
3. Синдром компрессии спинного мозга
4. Синдром гиперкальциемии.

Учитывая преобладание литического компонента, большую роль в лечении пациентов с МБ играют бисфосфонаты, которые предотвращают возникновение осложнений со стороны скелета, улучшают качество жизни больных, увеличивают выживаемость. Миеломная болезнь характеризуется значительным повышением активности и пролиферации остеокластов, которое возникает вследствие

высвобождения факторов, способных стимулировать активность остеокластов, которые локально синтезируются в отдельными клетками.

Ранние исследования эффективности применения бисфосфонатов при лечении больных миеломой включали небольшое количество пациентов. У подавляющего большинства больных наблюдали уменьшение боли и восстановление (заживление) литических очагов. После этого было проведено четыре крупных рандомизированных исследования эффективности длительного применения бисфосфонатов при лечении пациентов с миеломной болезнью, два из которых были посвящены применению клодроната. В одном из них, выполненном в Финляндии, 336 больных с впервые установленным диагнозом миеломной болезни получали ежедневно перорально клодронат (в дозе 2400 мг) или плацебо в качестве дополнения к мелфалану и преднизолону. Наблюдалось достоверное уменьшение выраженности болевого синдрома и проценту больных, у которых развились новые литические очаги (24 против 12 %) среди пациентов, получавших клодронат. Однако исследователи не наблюдали разницы в применении больными анальгетиков, частоте возникновения гиперкальциемии и патологических переломов [20].

В другом исследовании 157 больных миеломой, которые ранее не получали лечение, проводили терапию с применением внутривенного введения мелфалана, перорального преднизолон и клодроната (1600 мг), а больные контрольной группы не получали бисфосфонатов. При этом было продемонстрировано увеличение количества больных, у которых был полностью прекратился болевой синдром, а также больных, которые отказывались от анальгетиков на фоне применения клодроната. Однако разницы в частоте возникновения скелетных осложнений между обеими группами получено не было [15].

Одно из крупнейших исследований было проведено в Великобритании – UK Medical Research Council Myeloma VI Trial – с привлечением 536 больных. В группе больных, которые получали клодронат в дозе 1600 мг, наблюдалось достоверное уменьшение частоты переломов позвонков по сравнению с группой плацебо (38 против 55 %) и переломов (5,1 против 13,2 %), а также уменьшение общего роста пациентов (2 против 3,4 см). По мнению авторов исследования применения бисфосфонатов показано всем больным одновременно с началом химиотерапии, независимо от наличия радиологически подтвержденных очагов остеолитического характера. При длительном наблюдении за больными (в среднем 8,6 года) отмечено увеличение показателя продолжительности жизни (до 59 против 37 мес) при применении клодроната среди больных, без переломов на момент установления диагноза.

При сравнении эффективности памидроната и золедроната у больных с поражением костей (из 280 больных – 40 % больных множественной миеломой) была продемонстрирована примерно одинаковая способность обоих препаратов предотвращать возникновение осложнений со стороны скелета [3]. В другом крупном рандомизированном исследовании (1130 больных метастатический рак молочной железы и 513 – на множественную миелому) продемонстрирована изотактивность ежемесячного применения памидроната в дозе 90 мг и золедроната в дозе 4 мг у больных множественной миеломой по показателям срока возникновения первого осложнения со стороны костей и частоты их возникновения в течение 13 мес. Применение золедроната в дозе 8 мг сопровождалось несколько более высокой частотой возникновения повреждения почек.

Таким образом, согласно рекомендациям Guidelines Committee of the Myeloma UK Forum, длительная терапия бисфосфонатами, в том числе пероральное применение клодроната, при проведении химиотерапии целесообразно у всех больных на миеломную болезнь, независимо от наличия или отсутствия костных очагов [13].

Также большое значение в лечении костных осложнений у больных множественной миеломой имеют хирургические вмешательства, в первую очередь для предотвращения и коррекции нестабильности позвоночника и декомпрессии спинного мозга вследствие патологических переломов. В последние годы предпочтение отдается вертебропластике, проведение которой обеспечивает быстрое обезболивание и предотвращает коллапс позвонков [7].

### Заключение

Поскольку множественная миелома является относительно чувствительной к лучевой терапии (ЛТ), то ее считают приемлемой форме локального лечебного воздействия на литические очаги с выраженным болевым синдромом, особенно при поражении позвонков и компрессии спинного мозга или нервных корешков. ЛТ также эффективна в качестве дополнительного воздействия при хирургическом лечении последствий патологических переломов [13]. В исследовании, выполненном в M.D. Anderson Cancer Center (Техас, США) показано, что дистанционная лучевая терапия является эффективным самостоятельным средством лечения болевого синдрома и коррекции нестабильности позвоночника у больных с локализацией литических очагов в шейном отделе позвоночника.

### Список литературы

1. Bhutani, M., Foureau, D. M., Atrash, S., Voorhees, P. M., & Usmani, S. Z. (2020). Extramedullary multiple myeloma. *Leukemia*, 34(1). <https://doi.org/10.1038/s41375-019-0660-0>
2. Campbell, J. P., Heaney, J. L. J., Pandya, S., Afzal, Z., Kaiser, M., Owen, R., ... Drayson, M. T. (2017). Response comparison of multiple myeloma and monoclonal gammopathy of undetermined significance to the same anti-myeloma therapy: a retrospective cohort study. *The Lancet Haematology*, 4(12), e584–e594. [https://doi.org/10.1016/S2352-3026\(17\)30209-0](https://doi.org/10.1016/S2352-3026(17)30209-0)
3. Dabbah, M., Attar-Schneider, O., Zismanov, V., Matalon, S. T., Lishner, M., & Drucker, L. (2016). Multiple myeloma cells promote migration of bone marrow mesenchymal stem cells by altering their translation initiation. *Journal of Leukocyte Biology*, 100(4), 761–770. <https://doi.org/10.1189/jlb.3A1115-510RR>
4. Dima, D., Dower, J., Comenzo, R. L., & Varga, C. (2020). Evaluating daratumumab in the treatment of multiple myeloma: Safety, efficacy and place in therapy. *Cancer Management and Research*, 12, 7891–7903. <https://doi.org/10.2147/CMAR.S212526>
5. Feng, M., Luo, X., Gu, C., & Fei, J. (2015). Seed targeting with tiny anti-miR-155 inhibits malignant progression of multiple myeloma cells. *Journal of Drug Targeting*, 23(1), 59–66. <https://doi.org/10.3109/1061186X.2014.951653>
6. Kabir, A. L., Rahman, M. J., Begum, M., Dipta, T. F., Baqui, M. N., Aziz, A., ... Habib, M. A. (2012). Response of vincristine, melphalan, cyclophosphamide and prednisolone in refractory multiple myeloma. *Mymensingh Medical Journal : MMJ*, 21(1), 114–119.
7. Kunacheewa, C., & Manasanch, E. E. (2020). High-risk smoldering myeloma versus early detection of multiple myeloma: Current models, goals of therapy, and clinical implications. *Best Practice and Research: Clinical Haematology*, 33(1). <https://doi.org/10.1016/j.beha.2020.101152>
8. Lee, W., Chen, R. C., Swaminathan, S. K., & Ho, C. L. (2019). Extramedullary multiple myeloma with central nervous system and multiorgan involvement: Case report and literature review. *Journal of Radiology Case Reports*, 13(12), 1–12. <https://doi.org/10.3941/jrcr.v13i12.3784>
9. Li, Q., & Liu, Z.-S. (2013). Source and differentiation of multiple myeloma stem cells. *Chinese Journal of Tissue Engineering Research*, 17(10), 1891–1895. <https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-4344.2013.10.028>
10. Manier, S., Kawano, Y., Bianchi, G., Roccaro, A. M., & Ghobrial, I. M. (2016). Cell autonomous and microenvironmental regulation of tumor progression in precursor states of multiple myeloma. *Current Opinion in Hematology*, 23(4), 426–433. <https://doi.org/10.1097/MOH.0000000000000259>
11. Rajkumar, S. V., & Kyle, R. A. (2013). Diagnosis and treatment of multiple myeloma. *Neoplastic Diseases of the Blood*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3764-2\\_33](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3764-2_33)
12. Shpilberg, K. A., Esses, S. J., Fowkes, M. E., Chari, A., Sacher, M., & Naidich, T. P. (2015). Imaging of extraosseous intracranial and intraspinal multiple myeloma, including central nervous system involvement. *Clinical Imaging*, 39(2), 213–219. <https://doi.org/10.1016/j.clinimag.2014.11.017>
13. Xu, L., Mohammad, K. S., Wu, H., Crean, C., Poteat, B., Cheng, Y., ... Srour, E. F. (2016). Cell adhesion molecule CD166 drives malignant progression and osteolytic disease in multiple myeloma. *Cancer Research*, 76(23), 6901–6910. <https://doi.org/10.1158/0008-5472.CAN-16-0517>

14. Yang, Y., Wang, S., Li, J., Qi, S., & Zhang, D. (2017). CUL4A as a marker and potential therapeutic target in multiple myeloma. *Tumor Biology*, 39(7), 1–7. <https://doi.org/10.1177/1010428317703923>
15. Zhang, X. Y., Rajagopalan, D., Chung, T.-H., Hooi, L., Toh, T. B., Tian, J. S., ... Chow, E. K.-H. (2020). Frequent upregulation of G9a promotes RelB-dependent proliferation and survival in multiple myeloma. *Experimental Hematology and Oncology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40164-020-00164-4>

### **Pedagogical conditions for teaching future medical workers for the diagnosis and treatment of multiple myeloma**

**Doina Y. Ranga**

Student

Nicolae Testemitanu State University of Medicine and Pharmacology

Kishenev, Moldova

[domnica2604@gmail.com](mailto:domnica2604@gmail.com)

 0000-0001-6695-1528

**Vasile G. Mustyats**

Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of internal medicine

Hematologist of the highest category of the Oncological Institute

Nicolae Testemitanu State University of Medicine and Pharmacology

Kishenev, Moldova

[vasile.musteata@usmf.md](mailto:vasile.musteata@usmf.md)

 0000-0002-9231-5223

Received 11.04.2021

Accepted 1.05.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/k6984-7942-2039-d

#### **Abstract**

The theoretical training of future doctors in Russia has been and remains at a satisfactory level, but the practical training of general practitioners and other specialties has deteriorated significantly, which is influenced by subjective and objective factors. Although the theoretical training of the sixth-year students is still at a satisfactory level, the practical training of doctors after graduation is far behind. This is due to the fact that the departments of internal medicine, which lay the foundations for the training of a doctor of any specialty, are very poorly equipped with diagnostic, scientific and insufficiently — educational equipment that should be used in the educational process. Every year, more than 10 thousand people of the "specialist" (Master's) educational level graduate from the medical and pharmaceutical education institutions of the Ministry of Health. At the same time, there is no effective system for predicting the need for medical personnel yet. The existing registers of medical workers do not reflect the real picture, because they are built on Soviet principles. The reform of the financing of the health care system, launched in 2017, will lead to a change in the number and functional responsibilities of medical personnel. Accordingly, any long-term forecasting will require adjustments. Multiple myeloma-paraproteinemic hemoblastosis, which is characterized by malignant tumor proliferation of plasma cells of a single clone with hyperproduction of monoclonal immunoglobulin or free monoclonal chains of immunoglobulins, is a fairly complex disease that requires significant diagnostic and practical efforts for appropriate treatment. That is why the importance of teaching the diagnosis and treatment of multiple myeloma to medical students is an urgent task.

### Keywords

Multiple myeloma, myeloma, plasmocytoma, genetic changes.

### References

1. Bhutani, M., Foureau, D. M., Atrash, S., Voorhees, P. M., & Usmani, S. Z. (2020). Extramedullary multiple myeloma. *Leukemia*, 34(1). <https://doi.org/10.1038/s41375-019-0660-0>
2. Campbell, J. P., Heaney, J. L. J., Pandya, S., Afzal, Z., Kaiser, M., Owen, R., ... Drayson, M. T. (2017). Response comparison of multiple myeloma and monoclonal gammopathy of undetermined significance to the same anti-myeloma therapy: a retrospective cohort study. *The Lancet Haematology*, 4(12), e584–e594. [https://doi.org/10.1016/S2352-3026\(17\)30209-0](https://doi.org/10.1016/S2352-3026(17)30209-0)
3. Dabbah, M., Attar-Schneider, O., Zismanov, V., Matalon, S. T., Lishner, M., & Drucker, L. (2016). Multiple myeloma cells promote migration of bone marrow mesenchymal stem cells by altering their translation initiation. *Journal of Leukocyte Biology*, 100(4), 761–770. <https://doi.org/10.1189/jlb.3A1115-510RR>
4. Dima, D., Dower, J., Comenzo, R. L., & Varga, C. (2020). Evaluating daratumumab in the treatment of multiple myeloma: Safety, efficacy and place in therapy. *Cancer Management and Research*, 12, 7891–7903. <https://doi.org/10.2147/CMAR.S212526>
5. Feng, M., Luo, X., Gu, C., & Fei, J. (2015). Seed targeting with tiny anti-miR-155 inhibits malignant progression of multiple myeloma cells. *Journal of Drug Targeting*, 23(1), 59–66. <https://doi.org/10.3109/1061186X.2014.951653>
6. Kabir, A. L., Rahman, M. J., Begum, M., Dipta, T. F., Baqui, M. N., Aziz, A., ... Habib, M. A. (2012). Response of vincristine, melphalan, cyclophosphamide and prednisolone in refractory multiple myeloma. *Mymensingh Medical Journal : MMJ*, 21(1), 114–119.
7. Kunacheewa, C., & Manasanch, E. E. (2020). High-risk smoldering myeloma versus early detection of multiple myeloma: Current models, goals of therapy, and clinical implications. *Best Practice and Research: Clinical Haematology*, 33(1). <https://doi.org/10.1016/j.beha.2020.101152>
8. Lee, W., Chen, R. C., Swaminathan, S. K., & Ho, C. L. (2019). Extramedullary multiple myeloma with central nervous system and multiorgan involvement: Case report and literature review. *Journal of Radiology Case Reports*, 13(12), 1–12. <https://doi.org/10.3941/jrcr.v13i12.3784>
9. Li, Q., & Liu, Z.-S. (2013). Source and differentiation of multiple myeloma stem cells. *Chinese Journal of Tissue Engineering Research*, 17(10), 1891–1895. <https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-4344.2013.10.028>
10. Manier, S., Kawano, Y., Bianchi, G., Roccaro, A. M., & Ghobrial, I. M. (2016). Cell autonomous and microenvironmental regulation of tumor progression in precursor states of multiple myeloma. *Current Opinion in Hematology*, 23(4), 426–433. <https://doi.org/10.1097/MOH.0000000000000259>
11. Rajkumar, S. V., & Kyle, R. A. (2013). Diagnosis and treatment of multiple myeloma. *Neoplastic Diseases of the Blood*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3764-2\\_33](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3764-2_33)
12. Shpilberg, K. A., Esses, S. J., Fowkes, M. E., Chari, A., Sacher, M., & Naidich, T. P. (2015). Imaging of extraosseous intracranial and intraspinal multiple myeloma, including central nervous system involvement. *Clinical Imaging*, 39(2), 213–219. <https://doi.org/10.1016/j.clinimag.2014.11.017>
13. Xu, L., Mohammad, K. S., Wu, H., Crean, C., Poteat, B., Cheng, Y., ... Srour, E. F. (2016). Cell adhesion molecule CD166 drives malignant progression and osteolytic disease in multiple myeloma. *Cancer Research*, 76(23), 6901–6910. <https://doi.org/10.1158/0008-5472.CAN-16-0517>
14. Yang, Y., Wang, S., Li, J., Qi, S., & Zhang, D. (2017). CUL4A as a marker and potential therapeutic target in multiple myeloma. *Tumor Biology*, 39(7), 1–7. <https://doi.org/10.1177/1010428317703923>
15. Zhang, X. Y., Rajagopalan, D., Chung, T.-H., Hooi, L., Toh, T. B., Tian, J. S., ... Chow, E. K.-H. (2020). Frequent upregulation of G9a promotes RelB-dependent proliferation and survival in multiple myeloma. *Experimental Hematology and Oncology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40164-020-00164-4>

## Изучение конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

**Наталья Николаевна Шельшакова**

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства

Петрозаводский государственный университет

Петрозаводск, Россия

naty\_sy@mail.ru

 0000-0003-4038-1621

Поступила в редакцию 13.04.2021

Принята 1.05.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/i0567-3064-3212-z

### Аннотация

Анализируя психологическую и педагогическую литературу по проблеме личностного развития детей с общим недоразвитием речи, можно выделить следующие особенности: нарушение развития коммуникативной сферы из-за несформированности средств общения, дети часто не бывают заинтересованы в контакте. Исходя из актуальности темы целью исследования стало изучение особенностей конфликтного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В исследовании участвовало 24 ребёнка, из них 12 детей - старшего возраста с нормой речевого развития, 12 детей – старшего возраста с общим недоразвитием речи, в дальнейшем (ОНР), а именно – с 3-им уровнем ОНР – 5 детей, 7 детей – со 2-ым уровнем ОНР. Описание метода исследования: наблюдение в свободной деятельности. Итак, при сравнении двух групп исследования в процессе наблюдения установлено, что в группе детей с общим недоразвитием речи в большей степени наблюдаются проявления конфликтов по сравнению с детьми без особенностей речевого развития. Исследования доказывают, что фонематическое восприятие всех звуков завершается к концу второго года жизни, другие ученые подчеркивают, что физиологическая дислалия, которая присуща детям трехлетнего возраста, у четырехлетних детей уже не наблюдается. Это означает, что уже на пятом году жизни ребенка можно обнаружить отставание в формировании звукопроизношения вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

### Ключевые слова

Конфликт, общее недоразвитие речи, общение, поведение, социализация, деструктивное общение, конструктивное общение.

### Введение

Из-за отсутствия отечественных коррекционных программ учителя-логопеды используют российские системы обучения и воспитания детей с ФФНР, которые охватывают старший дошкольный и младший школьный возраст. Однако проведение ранней диагностики нарушений речевого развития и оказания своевременной коррекционно-педагогической помощи детям младшего дошкольного возраста имеет приоритетное значение.

В существующих коррекционных программах преодоления ФФНР сводится лишь к целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой составляющей речи и фонематического недоразвития, что не учитывает представлений о речи как целостную единую систему в сочетании фонетико-фонематической, лексико-грамматической составляющих и связной речи. Стоит также отметить общей тенденции российских и белорусских программ в развитии лексической составляющей речи выходить из тематического распределения речевого материала путем

использования в течение учебного года так называемых лексических тем, то есть применение лингводидактичного подхода.

Исходя из актуальности темы исследования целью стало изучение особенностей конфликтного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи

### **Материалы и методы исследования**

Формирование речевой компетентности – одна из приоритетных задач всестороннего гармоничного развития ребенка в дошкольном учебном учреждении (ДОУ), в частности в специальном компенсирующего типа для детей с нарушениями речи (ПМ).

Одной из самых распространенных речевых пороков у детей дошкольного возраста является фонетико-фонематический недоразвитие речи (ФФНР), который заключается в нарушении физического, физиологического и психологического механизмов фонемообразования при сохранении нормального слуха и интеллекта. По исследованиям различных авторов Европы и СНГ нарушение звукопроизношения наблюдается у 17-42% детей дошкольного возраста, причем существует устойчивая тенденция к увеличению этого показателя. Так, по данным профессора М. Ханемана (Майнский университет) за последние пять лет эти показатели выросли больше, чем на 20%.

Проблеме обучения и воспитания дошкольников из ФФНР посвящены многочисленные научно-методические исследования, в которых рассматриваются методы диагностики и коррекции фонетико-фонематических отклонений у детей. Специальные программы для обучения дошкольников с недостатками речевого развития, в т. ч. и детей с ФФНР [4, 9], которыми пользуются в ближнем зарубежье, можно условно разделить на две группы: общие, которые опираются на психолого-педагогическую классификацию речевых нарушений, и такие, которые фокусируются на конкретной проблеме и основанные на клинко-педагогической классификации.

### **Результаты и обсуждение**

Проведенное теоретическое исследование позволяет выделить моторный компонент речи как последующий, что влияет на всю речевую деятельность ребенка: формирования артикулирования в процессе овладения звуками и языком, и способствует созреванию артикуляции умений и навыков, развитию фонетико-фонематического слуха, восприятию и пониманию устной речи.

Особое значение в формировании речи ребенка, развитии его мыслительных процессов приобретает речь, которая до сих пор не стала предметом исследования и целенаправленного развития в специальной педагогике в целом, а также в методиках, касающихся обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, в частности.

Исследование теоретического материала свидетельствует о важности моторного компонента при формировании речи у ребенка с общим недоразвитием речи. Тренировки языково-двигательного анализатора ребенка может стать важным фактором активизации его речевого развития, облегчения овладения звуком и речью, и восприятия, и понимания содержания речи. Исследование включало два этапа:

- 1) Первый этап – активизация речевого анализатора с помощью разработанных игр.
- 2) Второй этап – обработка данных, полученных в процессе исследования.

Выборку составили 10 детей с общим недоразвитием речи.

К экспериментальному исследованию было привлечено 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи дошкольного учебного заведения № 485 комбинированного типа г. Москвы.

В нашем исследовании формирование речево-двигательных умений и навыков, в связи с развитием слухового восприятия речи включали следующие прямые:

- развитие моторики артикуляционного аппарата;
- формирование у детей слухо-зрительного восприятия речи (на слух, при сопряженном произношении и чтении с губ);
- использование графической основы (пиктограмм) для умственного развития, развития памяти и мышления;

– формирование ассоциативных связей и их роль в распознавании фразы детьми с общим недоразвитием речи. На основе ранее проведенных исследований («Изучение роли артикулирования и звукового контроля для правильного воспроизведения слов», «Активизация речевого анализатора как фактор формирования и совершенствования устной речи у детей с нарушениями речевой функции»), разработаны игры, целью которых является: формирование у детей слухово-зрительного восприятия речи на слух, при произношении и чтении с губ); формирование, ассоциативных связей, как средство распознавания фразы; использование графической основы (пиктограмм) для умственного развития, развития памяти и мышления; обучение прогнозированию для уменьшения временного промежутка между реакцией-ответом.

Продолжительность занятий не превышает 20-25 минут (согласно программы дошкольного воспитания).

Развитие моторики артикуляционного аппарата

Ориентирован на системную работу с детьми, направленную на преодоление артикуляционных трудностей. Артикуляционная моторика обеспечивает ребенку усвоение речи, его запоминание и перевод во внутреннюю речь: сначала ребенок воспроизводит воспринятое речи (отраженное речи), потом говорит сопряжено с говорящим, подражая его артикуляции, а далее воспроизводит только те фрагменты речи (слоги, слова, словосочетания), которые вызывают затруднения в их понимании. Лишь овладение всех названных этапов позволяет ребенку сознательно и быстро воспринимать, анализировать и понимать устную речь. Кроме того, говоря сама, четко и быстро артикулируя, ребенок достигает высоких результатов в овладении речи. И еще одна важная, и до сих пор не освещенная в коррекционной педагогике, особенность, свидетельствующая в пользу необходимости владения ребенком совершенной моторикой артикулирования в процессе говорения. Исследование проведено с привлечением детей с нарушениями слуховой функции, убедительно доказали, что именно артикуляционное движение при восприятии ребенком обращенной речи активизирует систему его интеллектуальной обработки, обеспечивая синхронность его восприятия, анализа-синтеза и понимания.

Особого внимания требует отработка моторного образа звука, то есть преодоление моторных трудностей звукопроизношения. Ведь известно, что новый звук включается ребенком в фонологическую систему лишь тогда, когда созреют артикуляционные возможности его реализации. Из данных исследований можно сделать вывод, что звук, не отработанный в моторном плане, ребенок произносит с трудом. Он не становится достоянием фонологической системы дошкольника, ибо не употребляя в речи, важности звука не придается существенного значения.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

- автоматизация звукопроизношения в складах называние слогов, имеющие звуки, которыми хорошо владеет ребенок путем их повторения (с опорой на пиктограммы, преимущественно для детей раннего или дошкольного возраста);
- проговаривание ребенком и взрослым речевого материала, которым она овладевает;
- артикулирование взрослым (без голоса) слогов, слов, словосочетаний, коротких фраз, которые перед этим ребенку называли с голосом и ребенок соотносила с услышанным предметом, картинкой (пиктограммой).

Формирование у детей слухо-зрительного восприятия речи (на слух, при сопряженном произношении и чтении с губ)

Упражнение "попугай" Педагогу нужно было прочитать предложение, а ребенок (вместе с педагогом) должен был повторить. Слова к игре. Мишка и Жанна гуляли по тропинке. Они увидели кошку. Кошка жалобно мяукала. И было холодно. Дети пожалели кошку. Забрали ее домой. Живет кошка у Мишки и Жанны.

Все дети справились с этой задачей, сначала они все повторяли за учителем, а потом продолжили самостоятельно.

Игра "Рыбка" Педагог читал предложения, а дети внимательно слушали и смотрели на его артикуляцию. После повтора предложения (без звука), дети пытались прочитать с губ. Слова к игре. В поле коровы. -Му-му. Молока кому? Мама мыла Лину. У мамы мыло [2].

Не все справились с заданием. Половина детей не могли прочесть с губ, возникали трудности в концентрации внимания.

Использование графической основы (пиктограмм) для умственного развития, развития памяти и мышления

Игра "запомни фразы" Педагог называл пять фраз, а дети запоминали и называли их, выполнив к каждой фразе схематический рисунок, который помогал при запоминании. Слова к игре: мальчик устал. Девочка плачет. Папа отдыхает. Мама готовит. Бабушка читает.

Дошкольникам понравилась эта задача, но у 2-х детей возникли трудности при запоминании пиктограмм.

В настоящее время число детей с общим недоразвитием речи значительно увеличивается. Конфликтное поведение, неблагополучие, эмоциональный дискомфорт ребенка среди сверстников негативно отражается на формировании личности ребенка. Второе исследование проводилось на базе МДОУ комбинированного вида № 20 «Лумикелло» г. Петрозаводска, на подготовительных группах детей с общим недоразвитием речи и нормой речевого развития. В исследовании участвовало 24 ребёнка, из них 12 детей - старшего возраста с нормой речевого развития, 12 детей – старшего возраста с общим недоразвитием речи, в дальнейшем (ОНР), а именно – с 3-им уровнем ОНР – 5 детей, 7 детей – со 2-ым уровнем ОНР. Обозначим группы детей, как – группа1, в дальнейшем ГР1(дети с общим недоразвитием речи, и группа 2, в дальнейшем ГР2 (дети с нормой речевого развития)

Описание метода исследования: наблюдение в свободной деятельности.

Результаты наблюдения в свободной деятельности:

Результаты наблюдения за детьми старшего возраста с общим недоразвитием речи в свободной деятельности представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 мы видим, что общая сумма всех конфликтов составила 8 действий, что соответствует среднему уровню проявления конфликтов в группе. Среднее значение по группе - 0,6 баллов, что также соответствует низкому уровню проявления конфликтов. Общее время конфликтов составило – 5 мин., что соответствует также низкой длительности конфликтов по времени. Среднее значение по времени - 0,4 мин., что соответствует низкой продолжительности конфликтов у детей всей групп. Можно предположить, что конфликты в группе детей с общим недоразвитием речи были непродолжительные и нечастые, в основном, наблюдалось наличие конфликтов у одного или двух детей.

Максимальная длительность конфликтных действий (всех) на одного ребёнка составила -3,5 мин. Это было выявлено у одного ребёнка (Даниил П.) У 9-ых детей конфликтных действий не было выявлено, это дети: Иван К. Захар Р., Маша К., Ростик К. Егор Н. , Савва Р., Арина П., Максим Е., Максим М. Максимальное количество конфликтных действий составило - 4 действия (1 ребёнок- Даниил П.), минимальное – 0 действий (9 детей), также был мальчик, количество конфликтных действий у которого составило - 3 действия (Артём Т.), и девочка (Лера Д.), количество конфликтных действий у которой составило -1 действие.

На основании проведения наблюдения выявились и некоторые причины вступления в конфликт детьми. Так причинами конфликтных действий явились: причины нежелания делить игрушки, желание занимать лидерские позиции в игре, желание вступить в игру в игре. В соответствии с закономерностями детского развития, это является нормой. Желание занимать лидерскую позицию в игре обнаружилось у двоих детей, это дети - Даниил П., Артём Т., желание вступить в игру- у 2-их детей, это также дети (Артём Т., Даниил П.), желание владеть игрушкой- у одной девочки (Лера Д.)

В большей степени дети прибегали к деструктивному разрешению конфликтной ситуации, деструктивное разрешения конфликтов наблюдалось у 3-их детей, это дети: Артём Т., Даниил П., Лера Д.. В основном деструктивное разрешение конфликта заключалось в том, что дети либо прибегали к физическим действиям, которые также сопровождались вербальными высказываниями, такими как: «Нет. Ты не будешь строить, буду строить я, уйди отсюда!», «Это моя карточка! Отдай сюда! Верни её быстро!». Конструктивное разрешение конфликта не наблюдалось ни у кого из выше перечисленных детей. Следует отметить, что если возникала конфликтная ситуация, то дети очень часто обращались

за помощью к взрослому, а именно к воспитателю, со словами: «Галина Анатольевна, а скажи Дане, чтобы он ушёл! А он опять ломает и так далее».

Таблица 1. Показатели частоты, длительности, способов разрешения и причин конфликтов в подготовительной группе детей с общим недоразвитием речи (ГР 1)

Имя ребёнка	Наблюдение в свободной деятельности			
	Показатели оценивания			
	Кол-во	Длит. (общее время в мин., )	Способ разрешения конфликта (конструктивное, деструктивное)	Причина конфликта
1.Иван К.	-	-	-	-
2. Захар Р.	-	-	-	-
3.Лера Д.	1	0,5	Деструктивный( отбирает игрушку)	Желание владеть игрушкой
4.Маша К.	-	-	-	-
5.Ростик К.	-	-	-	-
6.Савва Т.	-	-	-	-
7.Артём Т.	3	1	Деструктивный(отбирает игрушки,карточки)	Желание занимать лидерскую позицию в игре, желание вступить в игру с другими сверстниками
8.Егор Н.	-	-	-	-
9.Арина П.	-	-	-	-
10.Даниил П.	4	3,5	Деструктивный (пытается отобрать игрушку, толкает)	Желание занимать лидерскую позицию, желание принятия себя в игру к сверстникам, разделение ролей
11.Максим М.	-	-	-	-
12.Максим Е.	-	-	-	-
Всего	8	5 мин		
Среднее значение	0,6	0,4		

Следует отметить, что в своей беседе воспитатель отметил двух мальчиков с повышенной конфликтностью, это дети - (Артём Т. И Даниил П.). В данном наблюдении они также проявили себя как

самые конфликтные в группе. Также отмечаем, что Даниил проявлял конфликты вне своего наблюдения в игре с другими сверстниками. Также, например, в раздевалке с мамой, перед уходом домой, он кидался вещами, не хотел одеваться, капризничал. Мама пыталась уговорить мальчика одеваться, на что он просто игнорировал её просьбы, кидал вещи на пол, кривлялся. Данные особенности поведения ребенка могут быть связаны с индивидуальными особенностями развития.

Можно сделать вывод о том, что в целом в данной исследуемой группе по результатам наблюдения установлено, что не все дети проявили конфликты в свободной деятельности, только у двоих детей наблюдались конфликтные действия, которые не могли разрешиться конструктивным способом. Также можно отметить тот факт, что дети изначально выбирают себе напарника по игре, с которым им будет комфортно. Когда же в игру пытался вступить один из конфликтных мальчиков, дети сразу обращали на это внимание и старались привлечь воспитателя, чтобы тот помог разрешить сложившееся обстоятельство. В целом, большая часть группы детей мало проявила конфликтное поведение, если у них возникала конфликтная ситуация, то дети стремились избежать её самостоятельного решения, обращались за помощью к взрослому, сами решать её не пытались.

Результаты наблюдения в свободной деятельности:

Результаты наблюдения за детьми старшего возраста с нормой речевого развития в свободной деятельности представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 мы видим, что общая сумма всех конфликтов составила 4 действия, что соответствует низкому уровню проявления конфликтов по всей группе, среднее значение- 0,3 балла, что также соответствует низкому уровню проявления конфликтов у детей данной группы. Общее время конфликтов - 2, 5 мин, среднее значение по времени- 0, 2, данные показатели тоже очень малы, можно говорить о том, что конфликты детей в данной группе исследования были непродолжительные, кратки, малочисленны. Отмечаем, что количество и длительность конфликтов была невелика, были дети, которые не проявили ни одного конфликтного действия, или же проявляли по одному. Возможно, это связано с тем, что остальные дети более успешно умеют взаимодействовать друг с другом, умеют самостоятельно находить решения из сложившихся конфликтных ситуаций.

Максимальная длительность конфликтных действий (всех) на одного ребёнка составила -1 мин. Это было выявлено у двоих детей (Дима А., Егор К.) У 9-ых детей конфликтных действий не было выявлено, это дети: (Даня Б., Денис В., Маша К., Варвара С., Яна Х., Полина С., Ваня М., Даня А., Лера Т.) Максимальное количество конфликтных действий составило - 2 действия, (1 ребёнок- Дима А.), минимальное – 0 действий (9 детей), также были мальчики, количество конфликтных действий которых составило -1 действие, это дети- Егор К., Демид А.

На основании проведения наблюдения выявились и некоторые причины вступления в конфликт детьми. Установлено, что причинами конфликтных действий явились: нежелания делить игрушки, желание повсеместного следования правилам игры, желание вступить в игру, привлечение внимания к себе. Желание не делиться игрушками выявлено у одного ребёнка, это - Егор К., желание вступить в игру - у 2-их детей, это дети ( Егор К., Дима А.), желание повсеместного следования правилам игры у - у одного мальчика (Демид А.), привлечение внимания к себе- также у одного ребёнка. В большей степени дети прибегали к деструктивному разрешению конфликтной ситуации, деструктивное разрешения конфликтов наблюдалось у 3-их детей, это дети: Егор К., Дима А., Демид А.

В основном деструктивное разрешение конфликта заключалось в том, что дети либо прибегали к физическим действиям, например, толкали друг друга, которые также сопровождались вербальными высказываниями, такими как: «Это мой робот!», «Ты не будешь снами играть!», «Отдай сюда быстро!» и т.д. Конструктивное разрешение конфликта не наблюдалось ни у кого из выше перечисленных детей. Следует отметить, что если возникала конфликтная ситуация, то дети не обращались за помощью к воспитателю, как это наблюдалось в группе детей с общим недоразвитием речи, здесь воспитатель сам вмешивался в конфликт и разрешал его.

Таблица 2. Показатели частоты, длительности, способов разрешения и причин конфликтов подготовительной группы детей с нормой речевого развития (ГР 2)

Наблюдение в свободной деятельности				
Имя ребёнка	Показатели оценивания			
	Кол-во	Длит. (общее время в мин., )	Способ разрешения конфликта (конструктивное, деструктивное)	Причина конфликта
1. Дима А.	2	1	Деструктивный (толкает, отбирает игрушку)	Желание вступить в игру, привлечение внимания
2. Демид А.	1	0,5	Деструктивный ( толкает)	Желание повсеместного следования правил в игре
3. Даня А.	-	-	-	-
4. Денис В.	-	-	-	-
5. Варвара С.	-	-	-	-
6. Полина С.	-	-	-	-
7. Яна Х.	-	-	-	-
8. Лера Т.	-	-	-	-
9. Маша К.	-	-	-	-
10. Егор К.	1	1	Деструктивный (пытается отобрать игрушку, толкает)	Желание овладеть игрушкой, желание вступить в игру
11. Даня Б.	-	-	-	-
12. Ваня М.	-	-	-	-
Всего	4	2,5 мин		
Сред.знач.	0,3	0,2		

В беседе, проведённой с воспитателем этой группы Еленой Васильевной, она отмечала одного самого конфликтного мальчика в группе- Дима А. Он также и при проведении наблюдения показал себя, как самый конфликтный в группе, задиристый. Также он проявлял конфликты и при наблюдении за другими детьми, причём, у него единственного ребёнка проявилось проявление конфликта- как мотив привлечение внимания к себе.

### Заключение

Для улучшения эффективности логокоррекционной работы со старшими дошкольниками предлагаем использование технических средств, что будет способствовать оптимизации работы логопеда и активизации познавательных-речевых возможностей дошкольников.

При использовании технических средств открывается также множество новых возможностей проведения внеурочной работы и досуга детей. Происходит внедрение новых информационных технологий в учебно-воспитательный процесс приводит к коренному изменению характера деятельности

педагога – он в значительной степени приближается к профессиональной деятельности исследователя, программиста, организатора, консультанта.

Итак, анализ результатов теоретических и экспериментальных исследований констатирует преимущественно средний и низкий уровни сформированности лексических и грамматических умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Такое обстоятельство обуславливает поиск более эффективных методов и средств коррекции устной речи детей с ОНР. Перспективой дальнейших разведок является использование технических средств, что будет способствовать активизации познавательных-речевых возможностей дошкольников, оптимизации работы логопеда.

Наличие конфликтов присутствовало у 3-их детей, остальные же дети конфликтных ситуаций не проявляли. Если возникала конфликтная ситуация, дети в отличие от группы с общим недоразвитием речи, сами стремились разрешить конфликт, при этом вмешивался воспитатель, т.к. дети не всегда прибегали к конструктивному разрешению конфликтов, и без помощи воспитателя дети могли перейти к физической агрессии.

Итак, при сравнении двух групп исследования по данной методике, можно предположить, что в группе детей с ОНР в большей степени наблюдаются проявления конфликтов по сравнению с детьми без особенностей речевого развития.

#### **Список литературы**

1. Анжарова А.И. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 1975. №10. С. 25-30
2. Анцупов А.Я., Шпилов А.И, Конфликтология. М.: Юнити, 2000. 355 с.
3. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2003. 56с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2000. Сер. "Мастера психологии". 276 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 255 с.
6. Валкер Д. Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов. СПб.: Светлячок; Речь, 2000. 244 с.
7. Васильев В.Л. Психологический анализ отношений, возникающих на допросе и очной ставке // Психология личности и малых групп. 1977. Вып. 8. 44 с.
8. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения детей в детском возрасте. М.: Педагогическое общество России, 2003. 355 с.
9. Ворожейкин И.Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К. Конфликтология. М.: Инфа-М, 2000. 244 с.
10. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2004. 258 с.
11. Дмитриева Е.Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2017
12. Дубова Н.В. Об особенностях навыка общения дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2006. № 3. С. 36-38.
13. Игнатъева С.А., Канунникова Е.О., Парахина Е.С. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. 2007. № 2. С. 29-33.
14. Серебрякова О.В. Игра как средство диагностики межличностных взаимоотношений дошкольников в норме и с общим недоразвитием речи // Вестник Томского Государственного Университета. 2011. № 345. С. 188-191.
15. Смирнова Е.О. Холмогорова М.В. Дети с трудностями в общении. ФГОС ДО, М.: Изд. Русское слово, 2018.

16. Щербакова Т.Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре // Диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.

### **Study of conflict behavior of older preschool children with general speech underdevelopment**

**Natalia N. Shelshakova**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of childhood

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

naty\_sy@mail.ru

 0000-0003-4038-1621

Received 13.04.2021

Accepted 1.05.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/i0567-3064-3212-z

#### **Abstract**

Analyzing the psychological and pedagogical literature on the problem of personal development of children with general speech underdevelopment, the following features can be identified: a violation of the development of the communicative sphere due to the lack of communication tools, children are often not interested in contact. Based on the relevance of the topic, the aim of the study was to study the features of the conflict behavior of older preschoolers with general speech underdevelopment. The study involved 24 children, including 12 older children with normal speech development, 12 older children with general speech underdevelopment, in the future (ONR), namely-with the 3rd level of ONR – 5 children, 7 children - with the 2nd level of ONR. Description of the research method: observation in free activity. So, when comparing the two groups of the study, it was found that in the group of children with general speech underdevelopment, the manifestation of conflicts is more observed than in children without speech development features. Studies prove that the phonemic perception of all sounds is completed by the end of the second year of life, other scientists emphasize that the physiological dyslalia that is inherent in children of three years of age is no longer observed in four-year-olds. This means that already in the fifth year of a child's life, it is possible to detect a lag in the formation of sound pronunciation due to defects in the perception and pronunciation of phonemes.

#### **Keywords**

Conflict, general speech underdevelopment, communication, behavior, socialization, destructive communication, constructive communication

#### **References**

1. Anzharova A.I. Osobennosti obshhenija starshih doshkol'nikov so sverstnikami // Doshkol'noe vospitanie. 1975. №10. S. 25-30
2. Ancupov A.Ja., Shpilov A.I, Konfliktologija. M.: Juniti, 2000. 355 s.
3. Arcishevskaja I.L. Rabota psihologa s giperaktivnymi det'mi v detskom sadu. M.: Knigoljub, 2003. 56s.
4. Bjeron R., Richardson D. Agressija. SPb.: Piter, 2000. Ser. "Mastera psihologii". 276 s.
5. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie. M.: Pedagogika, 1983. 255 s.

6. Valker D. Trening razreshenija konfliktov (dlja nachal'noj shkoly). Kak nam dogovorit'sja? Prakticheskoe rukovodstvo po nenasil'stvennomu razresheniju konfliktov. SPb.: Svetljachok; Rech', 2000. 244 s.
7. Vasil'ev V.L. Psihologicheskij analiz otnoshenij, vznikajushih na doprose i ochnoj stavke // Psihologija lichnosti i malyh grupp. 1977. Vyp. 8. 44 s.
8. Volkov B.S., Volkova N.V. Psihologija obshhenija detej v detskom vozraste. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2003. 355 s.
9. Vorozhejkin I.E., Kibanov A.Ja., Zaharov D.K. Konfliktologija. M.: Infa-M, 2000. 244 s.
10. Dmitrieva E.E. Kommunikativnoe razvitie detej s legkimi formami psihicheskogo nedorazvitija na rannih jetapah ontogeneza: monografija. N. Novgorod: NGPU, 2004. 258 s.
11. Dmitrieva E.E. Razvitie obshhenija so vzroslym i sverstnikom u starshih doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: monografija. Nizhnij Novgorod: Mininskij un-t, 2017
12. Dubova N.V. Ob osobennostjah navyka obshhenija doshkol'nikov s ONR // Logoped v detskom sadu. 2006. № 3. S. 36-38.
13. Ignat'eva S.A., Kanunnikova E.O., Parahina E.S. Ocenka sostojanija kommunikativno-rechevoj dejatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR // Vospitanie i obuchenie detej s otklonenijami v razvitii. 2007. № 2. S. 29-33.
14. Serebrjakova O.V. Igra kak sredstvo diagnostiki mezhlichnostnyh vzaimootnoshenij doshkol'nikov v norme i s obshhim nedorazvitiem rechi // Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. 2011. № 345. S. 188-191.
15. Smirnova E.O. Holmogorova M.V. Deti s trudnostjami v obshhenii. FGOS DO, M.: Izd. Russkoe slovo, 2018.

## Педагогические условия формирования противодействия стрессовых явлений в учебных заведениях

### Гайна Абдулловна Арсаханова

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой гистологии и патологической анатомии  
Чеченский Государственный университет

Грозный, Россия

gaynaab@mail.ru

 0000-0001-5073-2371

Поступила в редакцию 11.04.2021

Принята 1.05.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/h4450-6458-1914-a

### Аннотация

Жизнедеятельность школьника полна проблем, решение которых приводит к стрессовым ситуациям. Прежде всего, это изменение социального статуса и изменение дошкольной деятельности ребенка на учебную. Статус школьника требует больше обязанностей, ответственности, дисциплинированности, структурированности режима дня, контроля собственных поступков. Даже в самом продуманном и хорошо налаженном жизни случаются ситуации, которые негативно влияют на детей и приводят к стрессу. Первоклассники не всегда готовы к таким изменениям, что вызывает ряд психофизиологических и поведенческих проявлений. В состоянии стресса поведение ребенка дезорганизовывается, наблюдаются неконтролируемые движения, определенные речевые отклонения, появляются эмоции, не соответствующие культуре взаимоотношений. Стресс – это сильное проявление эмоций вызывает комплексную физиологическую реакцию, это состояние душевного и поведенческого расстройства, связанного с неспособностью личности целесообразно действовать в соответствующих ситуациях. Из-за недостаточной сформированности эмоциональной сферы в школьном возрасте при частых стрессовых ситуациях у ребенка исчезает аппетит, наступает депрессия, снижается интерес к учебе, общению, наступает апатия. Стрессовые ситуации негативно сказываются на здоровье школьника, у ребенка появляется целый «букет» опасных психосоматических заболеваний: мигрень, гипертония, астма, артрит, аллергия, диабет, кожные болезни и тому подобное.

### Ключевые слова

Стресс, школьники, жизнедеятельность, психосоматика, обучение.

### Введение

Не сразу у школьников формируется правильное отношение к учебе. В момент поступления в школу дети обычно положительно воспринимают перспективу школьного обучения. У детей появляется потребность стать школьником. Потребность стать школьником сводится к желанию изменить свое положение малого ребенка, подняться на следующую степень самостоятельности. Однако еще большинство первоклассников по-настоящему не понимают, зачем надо учиться и не готовы воспринять свой статус «школьника» [7].

Несмотря на наличие ряда публикаций, посвященных развитию психоэмоциональных стрессов у школьников, малоисследованными остаются такие аспекты данной научной проблемы: анализ рисков нарушения психоэмоционального состояния школьников, связанных с информационными перегрузками школьников и социальными коммуникациями; не достаточным является внедрение существующих оздоровительных технологий в профилактике «школьных стрессов», усовершенствование, анализ и эффективность.

Цель статьи заключается в проведении анализа рисков нарушения психоэмоционального состояния школьников, исследовании влияния учебного процесса на нервно-психическое состояние подростков, освещены направлений психопрофилактики «школьного стресса».

### **Материалы и методы исследования**

Жизнь каждого из нас полна чрезмерными стрессами и переживаниями. Быстрое развитие общества влияет на людей как положительно, так и отрицательно. Отсутствие в обществе стабильной идеологической базы и материальной основы, глубокие и резкие изменения социальных стереотипов предъявляют повышенные требования к механизмам стрессоустойчивости любого человека создавая дополнительную психологическую напряженность не только у взрослых, но и у детей и подростков.

Подростковый возраст-это сложное время больших перемен, ребенок хочет заявить о себе, стремится к самостоятельности. Психологическое новообразование возраста – чувство взрослости, критичность мышления, потребность в самоутверждении. Границы возраста подростка составляют от 11-12 до 15-16 лет [7].

Для многих подростков период между детством и зрелостью связан с эмоциональной неустойчивостью. Развитие интеллекта в подростковом возрасте делает заметный скачок, он уже не воспринимает упрощенного взгляда на мир. Подросток осознает многообразие альтернативных решений. Во время переходного возраста, часто возникают проблемы и вопросы. Одной из таких проблем является агрессивное поведение, которое появляется от негативного стрессового фактора, в разных условиях жизненной ситуации, подросток формирует оценку своей личности, она формируется на основе оценок окружающих: родителей, учителей и друзей. В социальной среде постоянно возникают факторы, влияющие на уровень стресса и стрессоустойчивости личности и требуют от него умения управлять своими стрессовыми состояниями.

### **Результаты и обсуждение**

Сегодня приоритетом государственной образовательной политики является создание благоприятных условий для гармоничного развития личности, формирование сознательного ценностного отношения к собственному здоровью ребенка. В контексте поиска оптимальных путей реформирования начального образования актуальность приобретает изучение отечественного опыта становления и развития формирования здорового образа жизни учащихся начальной школы и согласования его с тенденциями современного образования.

Как показывает ретроспективный анализ исследования, во второй половине XX – начале XXI века происходили значительные изменения в содержании формирования здорового образа жизни учащихся начальной школы.

Анализ источниковой базы позволил констатировать постепенное совершенствование нормативно-правовой и научно-методической базы в контексте формирования здорового образа жизни школьников.

Одним из главных достижений научно-технической революции оказалось все более четкое осознание обществом того факта, что главной ценностью общества является сам человек, его здоровье, творческий потенциал. По мнению многих исследователей, ученых в послевоенный период началась масштабная работа по возрождению народного хозяйства, восстановлению образовательной отрасли, улучшению спортивной и физкультурно-оздоровительной работы среди школьников.

Вместе с тем, наряду с положительными изменениями оставалась недостаточное внимание со стороны районных отделов образования по работе начальных классов, преподавание физической культуры и организации воспитательной работы в начальных классах. Следующими задачами были определены: совершенствование в каждой школе соответствующих санитарно-гигиенических условий обучения; - осуществление во всех населенных пунктах области всеобщего семилетнего обучения (посещение школы, организация питания, подвоза учащихся до школ, обеспечение одеждой и обувью, материальная помощь детям-сиротам и детям инвалидам войны); обеспечение школ учебно-

наглядными пособиями; использование местных возможностей и бюджетных ассигнований на пополнение школьных кабинетов.

В современной педагогической литературе акцент на гуманистическом воспитании, которое трактуют как процесс реализации гуманистического подхода – современной научно-практической образовательной стратегии. По И. Беху, основой такой стратегии является центрированность на конкретном ребенке, его возможностях, индивидуальном и творческом самовыражении [8]. Поэтому воспитательный процесс становится пространством полноценной жизни, инструментом решения жизненных проблем и личностного роста; воспитательная практика окончательно отходит от парадигмы формирования личности с заданными свойствами и ориентируется на обоснование такого воспитательного процесса, который способен обеспечить личностное развитие школьников, поддержать в каждом из них индивид, самобытность и, опираясь на их способности к самоизменения и культурного саморазвития, помочь каждому воспитаннику в решении его жизненных проблем. Такое воспитание возможно лишь при отказе от ориентации на среднего ученика, поиск лучших качеств личности в ребенке; применение психолого-педагогической диагностики личности ученика (интересы, способности, направленность, «Я»-концепция, качества характера, особенности психических процессов); учет особенностей личности в воспитательном процессе: прогнозирование развития личности; конструирование индивидуальных программ развития, коррекции развития [9].

Стресс является причиной едва ли не 90% всех заболеваний. Он ослабляет иммунитет, нарушает работу всех систем организма, в состоянии стресса происходит нарушение обменных процессов. Происходит изменение веса и тому подобное. Стресс просто «сжигает» тело изнутри. Все это пагубно влияет на психологическое и физическое состояние человека. В состоянии стресса также возникают тревожность, депрессия, неврозы, эмоциональная неустойчивость и изменения настроения, или, наоборот, перевозбуждение, агрессивность, бессонница, повышенная утомляемость и прочее. Наряду с этим, стресс также следует рассматривать как защитную реакцию организма на внешние воздействия, ведь организм с помощью стрессового реагирования мобилизует себя на самозащиту, а также на приспособление к новой ситуации, на адаптацию к ней.

Симптомы стресса:

- сильная утомляемость, рассеянность;
- раздражительность, агрессия;
- тревожность, излишнее беспокойство;
- беспричинные страхи;
- расстройства памяти;
- регулярные физические недуги;
- сложности в отношениях в семье или с близкими, проведение меньше времени с ними;
- отсутствие желания возвращаться/устраиваться на работу или неэффективность на работе;
- ощущение отчужденности, малозначимости в обществе.

Личностные качества и общественные факторы могут усиливать или ослаблять стрессовые реакции, влияя на ее тип, интенсивность, продолжительность и результат. Учитывая, что обычно нам трудно подготовиться к той или иной стрессовой ситуации раньше времени, мы можем тяжело переживать сам момент напряжения. Но предупредить «срыв» и подготовить себя к стрессовым событиям, выйти «победителем» из стрессовой ситуации – можно.

Общественная поддержка является важным ресурсом сохранения психологической устойчивости человека в стрессовых ситуациях. Многие специалисты отмечают, что положительное (доброе и благоприятное) социальное окружение (семья, друзья, коллеги, группа единомышленников также может быть одним из важнейших факторов стрессоустойчивости человека. Еще один ресурс для повышения стрессоустойчивости – психологическая компетентность (то есть практическая осведомленность) человека, уровень его психологической образованности и культуры.

Чрезвычайно большое внимание исследователи уделяют анализу механизмов воздействия стресса на биологическом уровне. Способность человека формировать устойчивое стрессовое

напряжение и с ее помощью осуществлять борьбу, достигая положительного результата, связанная со способностью высших отделов мозга поддерживать активность симпато-адреналовой системы, выраженностью ее стимулирующих воздействий на систему “гипофиз – кора – надпочечники”, функциональными возможностями последних и другими факторами. Низкие функциональные возможности структур мозга, запускающие симпато - адреналовую и гипофизарно-надпочечную системы, а также слабость именно этих систем ограничивает стрессовую реакцию, приводят к быстрому истощению организма в поисках путей избежания опасности, соответственно, к развитию тяжелых расстройств и заболеваний [2].

Способ и сила реагирования на стрессовые факторы в значительной степени обусловлены стрессоустойчивостью личности, что является таким сочетанием личностных качеств человека, которое позволяет ему выдерживать стрессовые ситуации, избегая негативных последствий как для жизнедеятельности, так и для окружения [4].

Во время учебы в школе ученик часто оказывается в ситуациях, которые не являются экстремальными, но приводят к слабо выраженному состоянию эмоционального напряжения, значение которого нельзя недооценивать. Стрессовыми факторами для него может быть как само пребывание в школе, так и сопутствующие ему сферы жизнедеятельности школьника. В частности, общими факторами, провоцирующими стрессы у детей, являются развод родителей, разлука с близкими людьми, потеря близких людей, катастрофы, травмы, страхи, появление нового члена семьи, переезд, потеря домашнего любимца и тому подобное. Пребывание в школе может сопровождаться напряженными отношениями с одноклассниками, неудачами в учебе, конкуренцией с другими, непониманием определенных норм и правил поведения и тому подобное.

Таким образом, патогенез стресса может быть любой источник, что вызывает у ребенка страх и тревогу, образует новую ситуацию адаптации: разлука с родными, переход к новому учебному заведению или переезд до нового места жительства и т. д [2].

Отталкиваясь от теории развития и социализации ребенка, можем констатировать влияние разноуровневых стрессовых факторов на личность школьника: микросистемы (семьи), мезосистемы (школьной среды, района проживания), экзосистемы (интернет, телевидение), макросистемы (ситуация в стране в целом).

В частности, на уровне микросистемы причинами подросткового стресса могут стать отношения с родителями: непонимание, недостаток любви с их стороны, недооценка личностных качеств школьника, ограничение его свободы. Нередко родители стремятся добиться от подростка нормативного с их точки зрения поведения, но при этом сами становятся источником стресса для своего ребенка [11]. Часто родители неосознанно используют ребенка для решения собственных нереализованных проблем [12]. На возникновение стресса влияет в целом атмосфера дома: отношения между родителями, между сиблингами, отношение родителей к детям. Возможными причинами возникновения стресса являются: неправильное воспитание, наличие завышенных требований к ребенку, негибкая, догматична система воспитания, не учитывающая интересы, способности и склонности ребенка [13].

Стрессогенными факторами в школе могут стать также жесткие требования по соблюдению норм и правил, неопределенность ситуации познания учебных предметов, ситуации оценивания учебных достижений, ответы у доски и тому подобное.

Выделяются такие источники стресса, которые имеют место в учебном процессе:

1. Физические условия обучения – влияние дизайна помещения и бытовых шумов на психику детей. Неблагоприятное расположение учебного заведения возле мест бытовых шумов способствует перенапряжению нервной системы, вызывает излишнюю раздражительность, отрицательно влияет на работоспособность, усвоение учебного материала и приводит к развитию стрессовой реакции.

2. Особенности психологического климата в учебном заведении. Возникновения между учителем и учениками нежелательной дистанции вызывает повышение уровня тревожности, снижение уровня самооценки и толерантности к стрессу.

3. Особенности психологического климата в классе (группе). Недоразумения, статусные позиции учащихся, отсутствие сплоченности могут провоцировать появление личной психической напряженности.

4. Ролевая позиция в классе (группе). Неблагоприятное положение в классе провоцирует демонстративные формы поведения. Постоянная неудовлетворенность положением способствует развитию стрессовой реакции.

5. Особенности учебно-методического обеспечения. Слабое учебно-методическое обеспечение снижает эффективность обучения, провоцирует негативное отношение к отдельным предметам и обучение в целом, что приводит к чрезмерному нервно-психическому напряжению.

Ученые к факторам стресса в учебном процессе причисляют следующие: 1) вступление к школе, школьная адаптация; 2) перегруженность, повышенная сложность учебных предметов; 3) нехватка времени на выполнение домашних заданий; 4) социальная депривация; 5) проблемы в коллективе, смена школы; 6) неблагоприятная ситуация в семье.

Что касается мезоаспектов, способных спровоцировать стресс у школьников, то ни у кого не возникает сомнения в негативном влиянии на психику просмотра шокирующих видео, сцен насилия, которыми наполнены различные сайты интернет-сети и к которым дети имеют доступ.

Макроаспекты стрессов у детей является социально-экономическая и политическая ситуация в стране, которая влияет как на микросреду ребенка, так и транслируется из СМИ [4].

Часто, описывая причины стрессовых состояний детей, подростков, юношей, исследователи обращают внимание на вторичные его факторы. Среди них – внутренний конфликт, который возникает, когда ребенок раскаивается в совершении плохого поступка, начинает винить себя, решает, что он плохой, злой и безнадёжный. [9].

Выделяют эндогенные и экзогенные факторы стресса у учащихся [6].

Среди экзогенных стрессоров определяют: а) поведенчески-деятельностные, б) Социальные, в) учебные. Поведенчески-деятельностные стрессоры связаны с действиями, поступками индивидов, в окружении которых находится ребенок. Примерами таких стрессоров могут быть дисгармония в семейных отношениях, в отношениях с окружающими, неправильный стиль семейного воспитания. Социальные факторы стресса связаны с ситуацией в стране, городе, обществе. Примерами могут быть смена места жительства, стихийные бедствия, финансовые неурядицы и др. Учебные факторы стресса возникают в учебном процессе. Наиболее распространенными стрессорами являются проблемы в учебной деятельности, неправильный стиль педагогического общения, смена учебного заведения, класса и т. д [8].

Среди эндогенных факторов определяют следующие: физиологические, психологические и эмоциональные. Физиологические стрессоры связаны с жизненными функциями организма, например, наследственность, наличие физических пороков, проблем со здоровьем. Психологические – вызваны индивидуальными свойствами, характеристиками индивида (тип темперамента, уровень самооценки, возрастные особенности). Эмоциональные факторы связаны с характеристикой нервной деятельности, уровнем тревожности, уровнем ригидности личности. Эмоциональными стрессорами могут выступать высокая личностная и учебная тревожность, наличие страхов и фобий, уязвимость эмоциональной сферы ребенка и тому подобное [8].

Комплексным фактором стресса у детей является ситуация фрустрации, что вызывает устойчивое негативное переживание в ответ на появление неожиданного препятствия на пути достижения цели [11].

Опасность стрессов заключается в риске развития хронических заболеваний различных систем организма, если для обеспечения желаемых результатов обучения используются те резервные ресурсы организма ребенка, которые должны тратиться только для экстремальных обстоятельств [7]. Кроме того, их следствием часто является заниженная самооценка, комплекс неполноценности, потеря работоспособности, появление негативных поведенческих черт, снижение мотивации обучения.

В спокойных и привычных обстоятельствах при достаточных знаниях и мотивации деятельности поведение стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых школьников может ничем не отличаться и быть

одинаково успешным. Тем не менее, как только усложняются условия деятельности (повышается уровень личной ответственности, существенно уплотняется время выполнения задач), индивидуальные различия в стрессоустойчивости становятся главным условием успешного овладения событиями и сохранения нужного уровня работоспособности и поведенческой эффективности. Ярким примером этого может служить поведение учащихся во время будничных учебных занятий и ответственных контрольных работ, различных видов соревновательной деятельности. У стрессоустойчивых учащихся адаптационный синдром создает состояние рабочей мобилизации, легкое психофизиологическое возбуждение обостряет психическую деятельность, стресс способствует волевой самоорганизации, в результате чего показатели эффективности и успешности работы сохраняются или повышаются. Те же ситуации делают стрессоустойчивых учеников эмоционально уязвимыми: дети начинают очень волноваться, как только узнают о контрольных. У них растет уровень личностной и ситуативной тревожности. Перед экзаменами такие ученики вообще не могут есть, ощущают тошноту, головную боль, повышенную нервозность, плаксивость, вегетативные расстройства (потливость, дрожание рук, заикание). Все это отрицательно сказывается на познавательной активности: ослабляется концентрация внимания, случаются пробелы в памяти, в умственной деятельности происходят или скачки мыслей, или их заторможенность, вследствие чего ухудшается качество выполнения задач, соответственно падает уровень оценивания. По завершении стрессовой ситуации эти ученики могут осознавать, что материал они знают хорошо.

Выше изложенное дает основания для вывода о генерализующем влиянии стрессоустойчивости на личность и ее адаптации в различных сферах жизнедеятельности. Период обучения ребенка в школе сопровождается интенсивным формированием и развитием психологических особенностей личности, поэтому является весомым этапом выработки и закрепления типов реакций на стрессоры и паттернов стрессоустойчивого поведения. Поскольку школьники испытывают влияние стрессоров экосистем разного уровня, формирование их стрессоустойчивости происходит также благодаря комплексному влиянию представителей различных экосистем, что должно быть учтено в разработке мероприятий целенаправленного развития упомянутого качества.

Проведение тестирования относительно предэкзаменационного самочувствие (ТПС) позволило установить, что сам процесс измерения и интерпретации индивидуально-значимых результатов способствует психической самоорганизации учащихся, повышению самооценки собственной готовности к предстоящим учебным испытаниям. Это отметили 29% опрошенных учеников 9-х классов. В то же время полученные в результате проведенного тестирования результаты позволили выявить группы учащихся с повышенной чувствительностью к экзаменационному напряжению. В частности, такой результат дали 71% школьников. Страх, тревога, неуверенность в своих силах были обнаружены у большинства половины опрошенных учеников. Для того, чтобы уменьшить нервно-психические напряжения детей в период сдачи экзаменов необходимо создать соответствующие условия: предоставить право выбора очередности в сдаче экзаменов, дополнительно необходимо время на подготовку ответов и тому подобное.

Результаты исследования показывают большой процент склонности школьников к стрессам – 60%, и лишь 40% способны противостоять стрессовым ситуациям. Поэтому педагоги должны уделять максимум внимания учащимся, которые часто переживают стрессы, и стараться им помочь в их преодолении.

### **Заключение**

Как показали результаты нашего исследования для детей школьного возраста характерной чертой является эмоциональность, им свойственна повышенная чувствительность, способность глубоко и болезненно переживать. Стресс – это сильное проявление эмоций вызывает комплексную физиологическую реакцию, это состояние душевного и поведенческого расстройства. Из-за недостаточной сформированности эмоциональной сферы в школьном возрасте при частых стрессовых ситуациях у ребенка может возникнуть тревожность.

Тревожные тенденции закрепляются и существенно влияют на процесс адаптации ребенка к условиям школьного обучения. Своевременная профилактика проявлений тревожности станет предпосылкой успешной адаптации школьника.

### Список литературы

1. Albers, B. , & Pattuwage, L. (2017). Implementation in education: Findings from a scoping review. Melbourne: Evidence for Learning. doi: 10.13140/RG.2.2.29187.40483 [Crossref], [Google Scholar]
2. Almojali, A. I. , Almalki, S. A. , Alothman, A. S. , Masuadi, E. M. , & Alaqeel, M. K. (2017). The prevalence and association of stress with sleep quality among medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health* , 7 3, 169–174. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28756825> [
3. Amaral, A. P. , Soares, M. J. , Pinto, A. M. , Pereira, A. T. , Madeira, N. , Bos, S. C. , ... Macedo, A. (2017). Sleep difficulties in college students: The role of stress, affect and cognitive processes. *Psychiatry Research* , 260, 331–337. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29227897>
4. Chapell, M. S. , Blanding, Z. B. , Silverstein, M. E. , Takahashi, M. , Newman, B. , Gubi, A. , & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology* , 97 2, 268–274.
5. Hysenbegasi, A. , Hass, S. L. , & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics* , 8(3), 145–151. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16278502>
6. Ibrahim, A. K. , Kelly, S. J. , Adams, C. E. , & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research* , 47(3), 391–400. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395612003573> [
7. Jonsson, U. , Bohman, H. , Hjern, A. , von Knorring, L. , Olsson, G. , & von Knorring, A. L. (2010). Subsequent higher education after adolescent depression: A 15-year follow-up register study. *European Psychiatry* , 25(7), 396–401. doi:10.1016/j.eurpsy.2010.01.016
8. Kendler, K. S. , Kessler, R. C. , Walters, E. E. , MacLean, C. , Neale, M. C. , Heath, A. C. , & Eaves, L. J. (1995). Stressful life events, genetic liability, and onset of an episode of major depression in women. *The American Journal of Psychiatry* , 152 6, 833–842. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7755111>
9. Lee, S. Y. , Wuertz, C. , Rogers, R. , & Chen, Y. P. (2013). Stress and sleep disturbances in female college students. *American Journal of Health Behavior* , 37(6), 851–858. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24001634> 10.5993/AJHB.37.6.14
10. Muir, K. , Family, S. , Maguire, A. , Slack-Smith, D. , & Murray, M. (2003). Youth unemployment in Australia: A contextual, governmental and organisational perspective: A report by the Smith family for the AMP foundation. Camperdown: The Smith Family.
11. Owens, J. (2014). Insufficient sleep in adolescents and young adults: An update on causes and consequences. *Pediatrics*. Retrieved from <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2014/08/19/peds.2014-1696.full.pdf>
12. Ribeiro, Í. J. S. , Pereira, R. , Freire, I. V. , de Oliveira, B. G. , Casotti, C. A. , & Boery, E. N. (2017). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301117300305>
13. Stults-Kolehmainen, M. A. , & Sinha, R. (2014). The effects of stress on physical activity and exercise. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)* , 44 1, 81–121. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24030837>
14. Turrell, G. , Stanley, L. , de Looper, M. , & Oldenburg, B. (2006). Health inequalities in Australia: Morbidity, health factors, risk factors and health service use. *Health Inequalities Monitoring Series No. 2. AIHW Cat. No. PHE 72*. Canberra: Queensland University of Technology and the Australian Institute of Health and Welfare.

15. Waqas, A. , Khan, S. , Sharif, W. , Khalid, U. , & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: A cross sectional survey. *PeerJ* , 3, e840. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25802809>

### **Pedagogical conditions for the formation of counteraction to stressful phenomena in educational institutions**

#### **Gayna A. Arsakhanova**

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of histology and pathological anatomy

Chechen State University

Grozny, Russia

gaynaab@mail.ru

 0000-0001-5073-2371

Received 11.04.2021

Accepted 1.05.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/h4450-6458-1914-a

#### **Abstract**

The student's life is full of problems, the solution of which leads to stressful situations. First of all, this is a change in the social status and a change in the preschool activity of the child to the educational one. The status of a student requires more responsibilities, responsibility, discipline, structured daily routine, and control of one's own actions. Even in the most thoughtful and well-established life, there are situations that negatively affect children and lead to stress. First-graders are not always ready for such changes, which causes a number of psychophysiological and behavioral manifestations. In a state of stress, the child's behavior is disorganized, uncontrolled movements are observed, certain speech deviations appear, emotions that do not correspond to the culture of relationships. Stress-this strong manifestation of emotions causes a complex physiological reaction, this is a state of mental and behavioral disorder associated with the inability of the individual to act appropriately in appropriate situations. Due to the lack of formation of the emotional sphere at school age, with frequent stressful situations, the child's appetite disappears, depression sets in, interest in learning, communication decreases, and apathy sets in. Stressful situations negatively affect the health of the student, the child has a whole "bouquet" of dangerous psychosomatic diseases: migraine, hypertension, asthma, arthritis, allergies, diabetes, skin diseases, and the like.

#### **Keywords**

Stress, school children, life activity, psychosomatics, learning.

#### **References**

1. Albers, B. , & Pattuwage, L. (2017). Implementation in education: Findings from a scoping review. Melbourne: Evidence for Learning. doi: 10.13140/RG.2.2.29187.40483 [Crossref], [Google Scholar]
2. Almojali, A. I. , Almalki, S. A. , Alothman, A. S. , Masuadi, E. M. , & Alaqeel, M. K. (2017). The prevalence and association of stress with sleep quality among medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health* , 7 3, 169–174. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28756825> [
3. Amaral, A. P. , Soares, M. J. , Pinto, A. M. , Pereira, A. T. , Madeira, N. , Bos, S. C. , ... Macedo, A. (2017). Sleep difficulties in college students: The role of stress, affect and cognitive processes. *Psychiatry Research* , 260, 331–337. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29227897>

4. Chapell, M. S. , Blanding, Z. B. , Silverstein, M. E. , Takahashi, M. , Newman, B. , Gubi, A. , & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology* , 97 2, 268–274.
5. Hysenbegasi, A. , Hass, S. L. , & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics* , 8(3), 145–151. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16278502>
6. Ibrahim, A. K. , Kelly, S. J. , Adams, C. E. , & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research* , 47(3), 391–400. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395612003573> [
7. Jonsson, U. , Bohman, H. , Hjern, A. , von Knorring, L., Olsson, G., & von Knorring, A. L. (2010). Subsequent higher education after adolescent depression: A 15-year follow-up register study. *European Psychiatry* , 25(7), 396–401. doi:10.1016/j.eurpsy.2010.01.016
8. Kendler, K. S. , Kessler, R. C. , Walters, E. E. , MacLean, C. , Neale, M. C. , Heath, A. C. , & Eaves, L. J. (1995). Stressful life events, genetic liability, and onset of an episode of major depression in women. *The American Journal of Psychiatry* , 152 6, 833–842. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7755111>
9. Lee, S. Y. , Wuertz, C. , Rogers, R. , & Chen, Y. P. (2013). Stress and sleep disturbances in female college students. *American Journal of Health Behavior* , 37(6), 851–858. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24001634> 10.5993/AJHB.37.6.14
10. Muir, K. , Family, S. , Maguire, A. , Slack-Smith, D. , & Murray, M. (2003). Youth unemployment in Australia: A contextual, governmental and organisational perspective: A report by the Smith family for the AMP foundation. Camperdown: The Smith Family.
11. Owens, J. (2014). Insufficient sleep in adolescents and young adults: An update on causes and consequences. *Pediatrics*. Retrieved from <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2014/08/19/peds.2014-1696.full.pdf>
12. Ribeiro, Í. J. S. , Pereira, R. , Freire, I. V. , de Oliveira, B. G. , Casotti, C. A. , & Boery, E. N. (2017). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301117300305>
13. Stults-Kolehmainen, M. A. , & Sinha, R. (2014). The effects of stress on physical activity and exercise. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)* , 44 1, 81–121. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24030837>
14. Turrell, G. , Stanley, L. , de Looper, M. , & Oldenburg, B. (2006). Health inequalities in Australia: Morbidity, health factors, risk factors and health service use. *Health Inequalities Monitoring Series No. 2. AIHW Cat. No. PHE 72*. Canberra: Queensland University of Technology and the Australian Institute of Health and Welfare.
15. Waqas, A. , Khan, S. , Sharif, W. , Khalid, U. , & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: A cross sectional survey. *Peerj* , 3, e840. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25802809>

## Технологические особенности создания курсов для онлайн-обучения

### **Марина Владимировна Лукина**

старший преподаватель факультета систем управления и робототехники

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Санкт-Петербург, Россия

[mmmlukina2008@yandex.ru](mailto:mmmlukina2008@yandex.ru)

 0000-0002-2792-2190

### **Ольга Борисовна Егорова**

кандидат филологических наук, преподаватель высшей школы цифровой культуры

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Санкт-Петербург, Россия

[ogorova@itmo.ru](mailto:ogorova@itmo.ru)

 0000-0002-5967-5638

### **Антон Александрович Бойцев**

кандидат физико-математических наук, доцент факультета систем управления и робототехники

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Санкт-Петербург, Россия

[boitsevanton@itmo.ru](mailto:boitsevanton@itmo.ru)

 0000-0003-0409-5433

### **Елена Георгиевна Михайлова**

кандидат физико-математических наук, директор высшей школы цифровой культуры, Советник при ректорате

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Санкт-Петербург, Россия

[e.mikhailova@itmo.ru](mailto:e.mikhailova@itmo.ru)

 0000-0001-7123-6393

### **Алексей Андреевич Романов**

кандидат технических наук, доцент высшей школы цифровой культуры

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Санкт-Петербург, Россия

[romanov@itmo.ru](mailto:romanov@itmo.ru)

 0000-0002-4414-0270

Поступила в редакцию 15.03.2021

Принята 11.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/y0879-1235-7394-c

### **Аннотация**

Вопрос онлайн обучения стал особенно актуален в последнее время. Разработка качественного онлайн курса – это большая работа. В онлайн курсе должен быть не только понятно и обстоятельно изложен материал по предмету, но и продуманы примеры и практические задания, выбраны инструменты для решения задач, отлажена система проверки и поддержки курса. В данной статье последовательно рассматриваются важные этапы создания онлайн курсов, отработанные на практике при создании целого блока онлайн курсов. Создать качественный курс, обучающий студентов современным подходам и инструментам, использующимся в различных сферах профессиональной деятельности – задача не самая простая: важно соблюсти баланс между математической строгостью и простотой изложения. На наш взгляд, лекции такого плана должны быть выстроены математически грамотно, с соблюдением логики изложения, содержать все необходимые определения, небольшие, но важные для изучаемого предмета доказательства, для которых у слушателя достаточно знаний, и большое количество простых и понятных примеров. Для более подготовленных и интересующихся предметом студентов мы предлагаем подробный конспект лекций, включая в него дополнительные материалы с более глубокой проработкой темы. Последние годы тема создания различных онлайн-курсов стала актуальна как никогда, что вполне объяснимо. Онлайн-курсы открывают широкие возможности для самообразования, с их помощью можно изучать различные дисциплины в свободном режиме, в удобное время, выбирать свой темп для их освоения. Кроме того, делать это можно дистанционно, из любого места, где есть доступ к сети Интернет.

### **Ключевые слова**

онлайн обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, методика онлайн обучения

### **Введение**

Ранее компании использовали в своей деятельности традиционные активы – имущество, деньги, интеллектуальную собственность. В настоящее время сфера услуг доминирует над производством, и поэтому ключевую роль в экономике стали играть информационные технологии, упрощающие возможность получения какой-либо услуги человеком. Появление Интернета и упрощение доступа к нему стали цифровой революцией, которая изменила как жизнь конкретного человека, так и экономику в целом.

Концепция «цифровой экономики» (digital economy) появилась в конце XX века в США. Николас Негропonte, руководитель лаборатории Медиа Лабс в Массачусетском университете, в своей колонке в журнале “Wired” написал заметку с метким названием «Переходите от обработки атомов к обработке битов» («Move bits, not atoms»), в которой писал о преимуществах новой цифровой экономики, а затем в 1995 году сформулировал концепцию цифровой экономики, в которой доминирующим фактором становятся отношения по производству, обработке, хранению, передаче и использованию постоянно возрастающих объемов цифровых данных.

Информации в целом становится все больше и больше, и обработка данных может помочь в создании лучших социальных сервисов, внедрении инноваций в промышленности и управлении. По словам Брайана Кржанича, главы компании Intel, большие данные (Big Data) становятся драйвером роста и новым ресурсом для экономики. Популярный в наши дни афоризм «данные – это новая нефть», сформулированный британским математиком Клайву Хамби из Теско, можно трактовать двояко — с одной стороны, данные — это сырье для экономического развития, а с другой стороны, как и нефть, данные нужно уметь обрабатывать для дальнейшего использования.

Информационные технологии проникли во все сферы деятельности современного человека: производство, науку, политику, коммерцию, быт, общение, культуру. Будущее за Интернетом вещей, блокчейном и другими распределенными сетями, автоматизацией производства и экономикой роботов, за умными домами и цифровым зрением. Таким образом, использование информационных технологий – это не просто использование компьютера для решения задач, которые раньше выполнялись вручную, это изменение подходов и мышления. Каждый человек и различные организации

стремятся выполнить стоящие перед ними задачи лучше, быстрее, а часто новыми методами, отличающимися от тех, что применялись в прошлом.

Цифровизация общества вызывает изменения и на рынке труда. Появляются рабочие места в интеллектуальных и высокотехнологичных сферах, и, соответственно, сокращаются места в реальном секторе экономики и сфере административной работы. Российское правительство приняло программу «Цифровая экономика Российской Федерации», целью которой является сформировать полноценную цифровую среду в России. Построение нового экономического уклада на основе развития цифровой экономики выдвигает новые требования к системе профессионального образования. Актуальными становятся требования к способностям специалистов разрабатывать и использовать современные безопасные цифровые технологии, а также платформенные решения для приоритетных отраслей экономики и социальной сферы информационного общества.

Для того, чтобы соответствовать современным требованиям к системе образования и требованиям цифровой экономики, во многих высших учебных заведениях, разрабатываются дисциплины, направленные на развитие цифровых навыков у студентов всех направлений подготовки. Цифровые компетенции нужны специалистам не только в технических, но и в гуманитарных профессиональных областях. Статистический анализ и обработка больших данных важны в любой работе, связанной с экономикой – это и анализ статистики продаж, и построение трендов, анализ факторов, влияющих на спрос. От специалистов в области коммуникации требуются навыки работы с графическими редакторами, системами CMS, HTML-разметкой и другими цифровыми инструментами. Филологу нужно уметь анализировать тексты и речь, биоинформатику – обрабатывать последовательности ДНК и данные, полученные в ходе эксперимента. Поскольку студенты имеют различный уровень подготовки, цель обучения должна состоять не в том, чтобы научить всех программированию (что, очевидно, невозможно), а дать им знания, которые помогут им в будущем грамотно поставить задачу в профессиональной сфере и правильно интерпретировать полученные результаты.

Формирование компетенций может происходить не только через содержание дисциплин, но и с помощью технологии изучения. Популярным решением является смешанная форма обучения (blended learning). Смешанное обучение понимается как образовательный подход, совмещающий в себе офлайн и онлайн-обучение, при этом второй составляющей отводится большая часть времени. Такой тип обучения основан не только на самостоятельном использовании обучающимся онлайн-курсов, но и на контактной работе обучающегося и преподавателя, а также обучающихся между собой. При применении этого подхода становится возможным использовать преимущества как офлайн, так и онлайн обучения, и нивелировать недостатки каждого из них.

### **Материалы и методы исследования**

В связи с последними социальными катаклизмами мирового масштаба – пандемией, востребованность и актуальность онлайн-курсов только возросли [7]. Образование вынужденно перешло на дистанционную работу, и стало понятно, что каждый конкретный педагог не может обеспечить качественный уровень преподавания своей дисциплины на расстоянии, для этого не всегда есть соответствующие технические возможности.

А это значит, что встает вопрос создания целых циклов курсов по большинству актуальных дисциплин, изучаемых бакалаврами и магистрами различных направлений и специальностей. Циклов, которые были бы выстроены в едином стиле, обеспечивали преемственность, были бы доступны для самостоятельного освоения большинством обучающихся.

В таких курсах необходимо не только изложить новый материал, но и организовать хорошо продуманную систему упражнений с возможностью самопроверки, создать обучающие и проверяющие тестовые задания, подготовить контрольные материалы с возможностью объективного оценивания уровня усвоения дисциплины.

Это означает, что создание качественного онлайн-курса – работа разноплановая, требующая как знания самого предмета курса, так и владения специфической методикой дистанционного преподавания [1, 14]. Причем второе не менее важно, чем первое.

В ходе работы по созданию онлайн-курсов мы накопили некоторый опыт, выработали для себя основные подходы к работе над курсом, сделали некоторые полезные выводы.

Обсуждению этого и посвящена данная статья.

Достаточно заглянуть на какую-нибудь образовательную платформу и посмотреть несколько курсов, чтобы понять, что при создании онлайн-курса возникает несколько основных вопросов:

- непосредственно содержание курса: материал, который отобран для изложения, выбранная методика изложения;
- организация контроля прохождения курса и его оценивание;
- оформление всего вышесказанного, т. е. «картинка», которую видит слушатель;
- создание нескольких траекторий обучения в зависимости от уровня подготовки студентов;
- выбор методики поддержки курса.

Рассмотрим каждый из этих пунктов, опираясь на собственный опыт создания онлайн-курсов, направленных на развитие цифровых компетенций студентов ВУЗа различных областей подготовки, как математической и инженерной направленности, так и гуманитарных специальностей [8]. Что такое цифровые компетенции? Это умения и навыки, которые обеспечивают каждому человеку комфортную жизнь в современном обществе как в профессиональной, так и в личной сфере. Объемы информации и данных ежедневно растут, и необходимо уметь обрабатывать и анализировать эти данные, уметь правильно ставить и решать различные задачи, а также корректно оценивать полученные результаты.

### **Результаты и обсуждение**

Очевидно, что именно отбор материала для курса определяет в нем все остальное. В дисциплинах, посвященных обработке и анализу данных, при изложении материала приходится прибегать к немаловажной математической части, поэтому зачастую бывает сложно найти ту «золотую середину», при которой, с одной стороны, курс все еще остается математически обоснованным, а не превращается в перечисление формул для решения задач, а с другой стороны, не отягощен громоздкими доказательствами, которые тяжело воспринимаются слушателями без специальной подготовки, в частности, студентами гуманитарных направлений. Можно найти немало хороших видео лекций, читаемых профессорами ведущих университетов России, но они как правило предназначены исключительно для студентов математических специальностей. Бакалавр или магистр широкого профиля скорее всего не может освоить такой курс: часто ему просто не хватает для этого знаний.

Несколько слов о примерах. Безусловно в каждой онлайн-лекции разбирается решение типовых задач, демонстрируется применение алгоритмов решения. Для нас пример – это не просто алгоритм, не просто вычислительная задача. На наш взгляд, пример – это один из важнейших элементов онлайн-курса. Абстрактные математические понятия как правило плохо воспринимаются обучающимися. Именно простой и понятный пример создает некоторый образ математического объекта или метода, который способствует пониманию и усвоению предмета изложения. Подбор наглядных примеров – один из самых сложных этапов при создании курса. Умение приводить такие примеры говорит о профессионализме лектора. Очень удачно, если удастся подобрать несколько примеров, которые переходят из лекции в лекцию, являясь как бы стержнем изложения. Эти иллюстрирующие примеры мы стараемся подбирать из обычной жизни, на первый взгляд не имеющей отношения к математике. Например, в нашем курсе теории вероятностей закон распределения случайной величины – это не просто выражение для функции распределения, а (нормированное) количество участников социологического опроса или число верных ответов в тесте, выполняемом студентом (рис. 1, 2). А в теории массового обслуживания система массового обслуживания – это офис банка, салон красоты или работающий компьютер. Таким образом, разбираемые в наших лекциях примеры обязательно имеют понятное сюжетное и, главное, прикладное содержание.

Отметим еще одну особенность наших онлайн-курсов. Мы заметили, что большинство лекций, размещенных на образовательных платформах, длятся 1 – 1,5 часа. Чаще всего это обусловлено тем, что лекцию просто записывают в аудитории, где лектор читает ее, стоя у доски. В наших же онлайн-курсах общая длительность одной онлайн-лекции составляет примерно 50 минут, и мы считаем такую длительность оптимальной. Материал для онлайнлекций тщательно отбирается, все формулировки многократно выверяются, поэтому можно уверенно говорить о том, что одна 50-минутная онлайн-лекция зачастую содержит больше информации, чем две лекции по 1,5 часа, прочитанные лектором в аудитории. Кроме того, материал записывается и выкладывается в виде небольших фрагментов, длительностью от 5 до 15 минут. Опыт чтения лекций в аудитории говорит о том, что эффективно удерживать внимание слушателя на протяжении 1,5 часов практически невозможно. При этом в аудитории есть прямой контакт со слушателем, всегда можно оперативно реагировать на восприятие студентов, сделать небольшую паузу, отвлечься на вопросы слушателей. Онлайн-формат такого не предусматривает. Кроме того, по результатам многих исследований наибольший эффект восприятия достигается, если продолжительность фрагмента, посвященного некоторой теме и логически законченного самим автором, составляет от 5 до 15 минут [Guo, 2014; Chauhan, 2015]. С такими фрагментами удобнее работать и при повторном просмотре лекций, если в этом возникает необходимость.

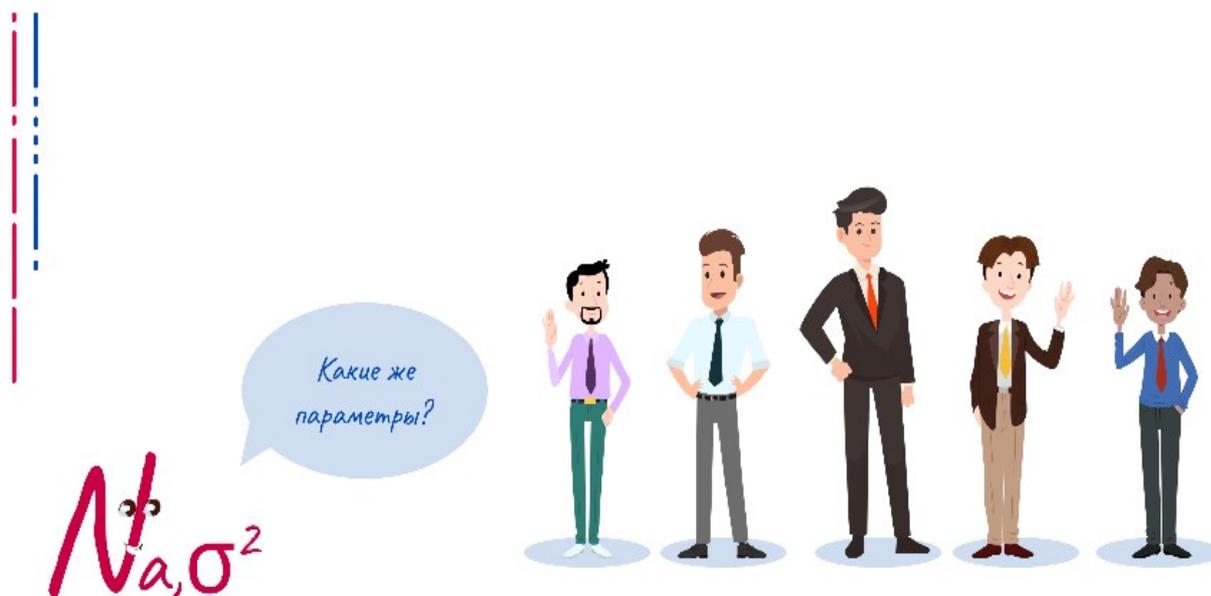


Рисунок 1. Оценка параметров нормального распределения в курсе «Прикладная статистика» для студентов бакалавриата

Самостоятельная практическая работа слушателей с материалами курса – следующий важный элемент в работе над курсом. На наш взгляд упражнений должно быть много. В них мы также используем идею сюжетных вопросов и задач. Усвоение содержания каждого фрагмента лекции мы проверяем с помощью опроса или задания для самопроверки (рис. 3). В него включаются как теоретические, так и практические вопросы по материалам фрагмента лекции. Таким образом, практические задания – это возможность для студента сделать передышку при просмотре лекции, обдумать еще раз теоретический материал, а также применить полученные знания на практике. В случае, если студент не знает ответа на

теоретический вопрос или неверно решает практическое задание опроса, он может посмотреть правильный ответ на вопрос или ознакомиться с подробным разбором решения практического задания. Хотелось бы подчеркнуть, что для самостоятельной работы студентов стоит выбирать именно практико-ориентированные задания, для решения которых студенту необходимо использовать какой-либо инструмент, применить ту или иную формулу, а не просто выбрать правильный ответ из нескольких предлагаемых. Инструменты, которые требуются для выполнения упражнений, следует либо выбирать из программного обеспечения свободного доступа, либо обеспечивать студентам возможность использования требуемого ПО, например, с помощью удаленного доступа, который не требует от слушателей устанавливать что-либо на свой компьютер.

При разработке онлайн-курсов следует также запланировать методику поддержки курса. Большинство исследований показывает, что обучающий материал усваивается намного эффективнее при смешанном обучении, при котором у студентов сохраняется непосредственный контакт с преподавателем, и преподаватель имеет возможность контролировать процесс обучения [6, 8]. Смешанное обучение также создает возможности для получения обратной связи от студентов и выявляет проблемные точки курса. В нашем случае очная часть обучения включает в себя проведение мастер-классов и семинаров; тематически организованный форум, на котором студенты могут задать вопрос или ответить на вопрос товарища; кроме того, студенты могут написать e-mail в службу поддержки, где преподаватели курса и технические специалисты оперативно отвечают на вопросы студентов как по материалам курса или методике решения задач, так и технического характера. Слушатели курса за время его прохождения имеют возможность несколько раз записаться на мастер-класс или консультацию по материалам курса. Регулярность и частота проведения мастер-классов и консультаций зависит от длительности самого курса. Тематика мастер-классов объявляется заранее. Записавшиеся студенты общаются с преподавателем напрямую, в реальном времени. На мастер-классе у преподавателя есть возможность более подробно остановиться на наиболее важных аспектах лекции, еще раз выделить ключевые моменты, объяснить методику решения практических заданий курса на аналогичных примерах.

## Исходные данные

Номер	Продукт	Сладость	Хруст
1	банан	10	1
2	апельсин	7	4
3	виноград	8	3
4	креветка	2	2
5	бекон	1	5
6	орехи	3	3
7	сыр	2	1
8	рыба	3	2
9	огурец	2	8
10	яблоко	9	8
11	морковь	4	10
12	сельдерей	2	9
13	салат	3	7
14	груша	8	7
15	перец	6	9

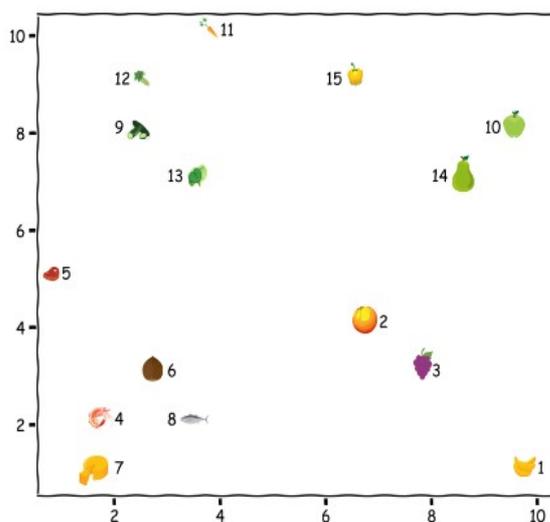


Рисунок 2. Решение задачи кластеризации на примере разбиения продуктов на кластеры в курсе «Введение в машинное обучение» для студентов магистратуры

Студенты также могут задать возникшие во время изучения лекции вопросы. Консультации же посвящены ответам на конкретные вопросы студентов по теоретической части лекции, и проблемам, возникающим при решении практических заданий. Такие очные встречи могут быть организованы для студентов конкретного вуза или факультета непосредственно в аудитории. Во время пандемии вынужденная необходимость полностью перейти на удаленное обучение с одной стороны изменила формат очной части обучения, переведя его также в онлайн, а с другой стороны, позволила расширить географию слушателей и не ограничивать ее рамками одного ВУЗа.

**Опрос 3**  
[Добавить страницу в мои закладки](#)

Опрос  
3 points possible (ungraded)

Пусть даны две точки  $x = (1, 3, -5, 7)$  и  $x' = (2, -4, 0, 8)$ .

Вычислить евклидово расстояние  $d_E$ .

Вычислить манхэттенское расстояние  $d_1$ .

Вычислить расстояние Чебышёва  $d_\infty$ .

Предположим, что тренировочные данные представлены следующей таблицей. Вам нужно классифицировать новый объект, используя метод  $k$ -NN.

id	X	Y	Класс
1	28	10	1
2	49	49	1
3	48	35	0
4	36	33	1
5	45	54	0

Введите id ближайшего к объекту (33, 47) соседа при использовании евклидовой метрики.

Введите id ближайшего к объекту (33, 47) соседа при использовании манхэттенской метрики.

Введите id ближайшего к объекту (33, 47) соседа при использовании чебышёвской метрики.

Рисунок 3. Опросы в лекции курса «Введение в машинное обучение» для студентов магистратуры

**Упражнение 4**  
Этот элемент курса оценивается как 'Упражнение 4'  
вес: 1.0  
[Добавить страницу в мои закладки](#)

Составьте правильные запросы из представленных фрагментов (учтите, что некоторые фрагменты могут быть лишними!), исполните эти запросы к тестовой базе данных **STUDENT&TEST**. Воспользуйтесь [инструкцией по доступу к тестовой базе данных и описанием БД](#).

В соответствующие поля введите как сам запрос, так и полученный ответ.

← ▶

ОТЛАДОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ СОТРУДНИКОВ

---

**Задача 1**  
2 points possible (graded)

Фрагменты: `Test_ID=5` `WHERE` `SELECT` `FROM` `INCLUDE` `Test_Name_Ru` `TEST`

Как называется упражнение 5? Ответ выведите на русском языке.

Введите запрос:

Введите результат запроса:

Рисунок 4. Упражнение в лекции курса «Первичная обработка и хранение данных».

Наконец, заключительный этап – контроль прохождения курса и его оценивание. Здесь мы используем параметризуемые задания. В этом случае каждый обучающийся решает свою

индивидуальную задачу. Задач в контрольном упражнении, как правило, предлагается немного, но каждая задача имеет конкретное сюжетное содержание и включает несколько заданий. Это позволяет проверить на них усвоение сразу всего теоретического и практического материала лекции, и тренирует навык использования определенных инструментов. Каждое задание снабжено подробным описанием алгоритма выполнения, а также в некоторых случаях примером выполнения аналогичного задания. Важный момент при разработке практических заданий и заданий для самопроверки – обеспечить автоматизированную проверку заданий. Автоматическая проверка позволяет не беспокоиться о количестве вариантов заданий даже при большом количестве слушателей и обеспечить каждому студенту индивидуальное задание.

Студенты выполняют задания экзамена в удобное им время за своим компьютером, который должен быть оборудован веб-камерой, экзамен при этом ограничен по времени. Правила проведения экзамена подробно описываются, например, на экзаменах наших курсов можно пользоваться текстовыми материалами курса и инструментами для выполнения расчетов, но нельзя пользоваться поисковыми системами и искать ответ в интернете, а также пользоваться телефоном. Специально обученные люди, преподаватели курса или студенты старших курсов, просматривают затем записанное видео полностью или выборочно и принимают решение о том, засчитывается ли сдача экзамена или нет.

Перейдем к способам подачи материала в онлайн-курсах. Как правило, в онлайн-курсах, предлагаются видео лекции, записанные в аудитории или на экране, пишутся формулы, а в углу экрана располагается «говорящая голова». Мы в своих лекциях отказались от таких форматов. Наш лектор присутствует только в виде голоса за кадром. На экране же слушатели видят слайды, на которых представлены формулы, графики, важные факты (рис. 4, 5).



Рисунок 4. Пример слайда к лекции курса «Введение в машинное обучение» для студентов магистратуры

Безусловно, это большая трудоемкая работа, но слайды, сделанные дизайнером, смотрятся и воспринимаются гораздо лучше. На 20 страниц текста лекции изготавливается 150 – 170 слайдов, т. е. одному слайду соответствует не более одного абзаца текста. Это делает изображение очень динамичным и живым. Все сюжетные задачи иллюстрируются, определения и формулировки теорем даются от лица преподавателя, а вопросы задаются от лица студента, которые переходят из лекции в лекцию. Такого рода картинки привычны современному слушателю курсов и дополнительно работают на

создание зрительных образов и усвоение материала дисциплины. Каждая лекция представлена также в текстовом виде, поскольку при последующем поиске необходимой информации или формулы гораздо быстрее просмотреть текстовый вариант лекции, чем искать нужный отрывок в видео; и кроме того, есть люди, которые предпочитают воспринимать информацию в текстовом виде.

Еще одним преимуществом обучения с применением онлайн-курсов является возможность создания различных траекторий для обучающихся в зависимости от уровня их подготовки и направления обучения. Так, студенты гуманитарных направлений могут выбрать более легкую с математической точки зрения траекторию, а студенты математических и инженерных направленностей – более продвинутую траекторию. Разные траектории могут быть созданы, во-первых, путем включения разных наборов курсов в одну дисциплину в зависимости от начальных знаний студентов. Например, при изучении методов анализа данных студенты, не имеющие подготовки, могут начать с изучения азов первичной обработки данных, базовых понятий и методов статистической обработки данных, а более подготовленные слушатели (пройдя рекомендательное тестирование или по своему желанию без него) могут сразу переходить к курсу, посвященному более сложным методам машинного обучения.



Рисунок 5. Пример слайда к лекции «Первичная обработка и обработка данных»

Второй вариант создания вариативности при обучении – это сохранение единого лекционного материала для студентов всех уровней подготовки, но расширение набора практических заданий, когда, например, студенты базового уровня подготовки выполняют задания при помощи инструментов, а студенты, владеющие навыками программирования, пишут код для выполнения задачи.

### Заключение

Мы рассмотрели основные этапы создания онлайн-курсов, без которых невозможно создание качественного онлайн-курса. Суммируя наш опыт, можно уверенно говорить о том, что хорошие онлайн-курсы являются достойной альтернативой традиционному обучению, поскольку имеют ряд преимуществ для студентов: это возможность выбора индивидуального времени, места и темпа обучения, а также подходящей траектории обучения. Кроме того, онлайн-курсы – это хорошая возможность как для студентов из других городов и стран удаленно получить качественное образование, так и для ВУЗа расширить территорию охвата.

### Список литературы

1. Каверзнева Т.Т., Леонова Н.А., Пшеничная К.В., Согонов С.А., Лисаченко Д.А. Обучение студентов вузов с использованием онлайн-технологий // Образование и наука. 2020. № 22(7). С. 125-147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-125-147>
2. Михайлова Е.Г. Блок дисциплин "Цифровая культура" в образовательных программах бакалавриата и магистратуры Университета ИТМО // Современное образование: содержание, технологии, качество. СПб: СПбГЭТУ ЛЭТИ, 2018. Т. 1. С. 98-100.
3. Пеккер П.Л. Дистанционное обучение: опыт московских вузов // ЧиО. 2015. №2 (43). С. 66-71.
4. Система дистанционного надзора ITMOproctor. <https://github.com/meefik/ITMOproctor>
5. Ahn, J., McEachin, A. (2017). Student enrollment patterns and achievement in Ohio's online charter schools. *Educational Researcher*, 46(1), 44–57.
6. Anderson, T. *Theory and Practice of Online Learning*. Canada: AU Press, Athabasca University, 2004.
7. Chauhan, Jyoti & Goel, Anita. An Analysis of Video Lecture in MOOC. *CEUR Workshop Proceedings*. 2015. [http://ceur-ws.org/Vol-1356/paper\\_16.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-1356/paper_16.pdf)
8. Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P., Norberg, A., & Sicilia, N. Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, 15(3). <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
9. Figlio, D. N., Schapiro, M. O., Soter, K. (2015). Are tenure track professors better teachers? *Review of Economics and Statistics*, 97(4), 715–724.
10. Florence Martin, Albert Ritzhaupt, Swapna Kumar, Kiran Budhrani. Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. // *The Internet and Higher Education*, V. 42, 2019, Pages 34-43. ISSN 10967516. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>.
11. Guo, Philip J. and Kim, Juho and Rubin, Rob. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. Association for Computing Machinery. NY, USA, 2014. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>, <http://up.csail.mit.edu/other-pubs/las2014pguo-engagement.pdf>
12. Ralph Meulenbroeks. Suddenly fully online: a case of study of a blended university course moving online during the Covid-19 pandemic. // *Heliyon*, 6 (2020). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05728>
13. Seife Dendir, R. Stockton Maxwell. Cheating in online courses: Evidence from online proctoring. // *Computers in Human Behavior Reports*, V. 2, 2020. 100033, ISSN 24519588. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100033>.
14. Shanna Smith Jaggars, Di Xu. How do online course design features influence student performance? // *Computers & Education*, V. 95, 2016, Pp. 270-284, ISSN 0360-1315. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>.
15. Streich, F. (2014). *Online education in community colleges: Access, school success, and labor market outcomes* (Doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor.
16. Woodworth, J. L., Raymond, M. E., Chirbas, K., Gonzalez, M., Negassi, Y., Snow, W., Van Donge, C. (2015). *Online charter school study*. Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes.

### Technological features of creating courses for online learning

#### Marina V. Lukina

Senior Lecturer of the Faculty of Control Systems and Robotics  
Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics  
Saint Petersburg, Russia  
[mmmlukina2008@yandex.ru](mailto:mmmlukina2008@yandex.ru)  
 0000-0002-2792-2190

**Olga B. Egorova**

Candidate of Philological Sciences, Lecturer of Higher School of Digital Culture  
St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics  
Saint-Petersburg, Russia  
oegorova@itmo.ru  
 0000-0002-5967-5638

**Anton A. Boytsev**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Faculty of Control Systems and Robotics  
Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics  
Saint Petersburg, Russia  
boitsevanton@itmo.ru  
 0000-0003-0409-5433

**Elena G. Mikhailova**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, director of the Higher School of Digital Culture, Advisor to the Rector's Office  
Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Saint Petersburg, Russia  
e.mikhailova@itmo.ru  
 0000-0001-7123-6393

**Alexey A. Romanov**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Higher School of digital culture  
Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Saint Petersburg, Russia  
romanov@itmo.ru  
 0000-0002-4414-0270

Received 15.03.2021

Accepted 11.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/y0879-1235-7394-c

**Abstract**

The issue of online learning has become particularly relevant recently. Developing a high-quality online course is a lot of work. The online course should not only clearly and thoroughly explain the material on the subject, but also consider examples and practical tasks, select tools for solving problems, and debug the system for checking and supporting the course. This article consistently discusses the important stages of creating online courses, worked out in practice when creating a whole block of online courses. Creating a high-quality course that teaches students modern approaches and tools used in various fields of professional activity is not the easiest task: it is important to maintain a balance between mathematical rigor and simplicity of presentation. In our opinion, lectures of such a plan should be built mathematically correctly, in compliance with the logic of presentation, contain all the necessary definitions, small but important proofs for which the listener has enough knowledge, and a large number of simple and understandable examples. For students who are more prepared and interested in the subject, we offer a detailed lecture summary, including additional materials with a deeper study of the topic. In recent years, the topic of creating various online courses has become more relevant than ever, which is quite understandable. Online courses open up wide opportunities for self-education, with their

help you can study various disciplines in a free mode, at a convenient time, choose your own pace for their development. In addition, you can do this remotely, from any place where there is access to the Internet.

### Keywords

online learning, distance learning, blended learning, online learning methodology

### References

1. Kaverzneva T.T., Leonova N.A., Pshenichnaja K.V., Sogonov S.A., Lisachenko D.A. Obuchenie studentov vuzov s ispol'zovaniem onlajn-tehnologij // *Obrazovanie i nauka*. 2020. № 22(7). S. 125-147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-125-147>
2. Mihajlova E.G. Blok disciplin "Cifrovaja kul'tura" v obrazovatel'nyh programmah bakalavriata i magistratury Universiteta ITMO // *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tehnologii, kachestvo*. SPb: SPbGJeTU LJeTI, 2018. T. 1. S. 98-100.
3. Pekker P.L. Distancionnoe obuchenie: opyt moskovskih vuzov // *ChiO*. 2015. №2 (43). S. 66-71.
4. Sistema distancionnogo nadzora ITMOproctor. <https://github.com/meefik/ITMOproctor>
5. Ahn, J., McEachin, A. (2017). Student enrollment patterns and achievement in Ohio's online charter schools. *Educational Researcher*, 46(1), 44–57.
6. Anderson, T. *Theory and Practice of Online Learning*. Canada: AU Press, Athabasca University, 2004.
7. Chauhan, Jyoti & Goel, Anita. An Analysis of Video Lecture in MOOC. *CEUR Workshop Proceedings*. 2015. [http://ceur-ws.org/Vol-1356/paper\\_16.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-1356/paper_16.pdf)
8. Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P., Norberg, A., & Sicilia, N. Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, 15(3). <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
9. Figlio, D. N., Schapiro, M. O., Soter, K. (2015). Are tenure track professors better teachers? *Review of Economics and Statistics*, 97(4), 715–724.
10. Florence Martin, Albert Ritzhaupt, Swapna Kumar, Kiran Budhrani. Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. // *The Internet and Higher Education*, V. 42, 2019, Pages 34-43. ISSN 10967516. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>.
11. Guo, Philip J. and Kim, Juho and Rubin, Rob. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. Association for Computing Machinery. NY, USA, 2014. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>, <http://up.csail.mit.edu/other-pubs/las2014pguo-engagement.pdf>
12. Ralph Meulenbroeks. Suddenly fully online: a case of study of a blended university course moving online during the Covid-19 pandemic. // *Heliyon*, 6 (2020). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05728>
13. Seife Dendir, R. Stockton Maxwell. Cheating in online courses: Evidence from online proctoring. // *Computers in Human Behavior Reports*, V. 2, 2020. 100033, ISSN 24519588. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100033>.
14. Shanna Smith Jaggars, Di Xu. How do online course design features influence student performance? // *Computers & Education*, V. 95, 2016, Pp. 270-284, ISSN 0360-1315. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>.
15. Streich, F. (2014). *Online education in community colleges: Access, school success, and labor market outcomes* (Doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor.
16. Woodworth, J. L., Raymond, M. E., Chirbas, K., Gonzalez, M., Negassi, Y., Snow, W., Van Donge, C. (2015). *Online charter school study*. Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes.

## УПРАВЛЕНИЕ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ И НАУЧНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

### О подходе к формированию модели педагогической культуры офицера

#### **Андрей Николаевич Черкесов**

кандидат военных наук, доцент Военного учебного центра  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Москва, Россия  
wulf007@mail.ru  
 0000-0002-5108-414X

#### **Эльдар Рушанович Мязитов**

преподаватель Военного учебного центра  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Москва, Россия  
wulf007@mail.ru  
 0000-0003-0853-7243

Поступила в редакцию 10.02.2021  
Принята 11.04.2021  
Опубликована 11.05.2021

 10.25726/a2190-9629-3755-p

#### **Аннотация**

В настоящее время внимание к проблемам формирования системы профессионально–важных качеств командного состава получило широкое распространение во всем мире, в том числе и в Российской Федерации. Формирование современного офицера – как самодостаточного педагога задача сложная и многогранная, и решение ее возможно путем моделирования педагогической культуры офицера, для формирования актуальных квалификационных требований к его подготовке. Эффективное формирование профессиональной культуры офицеров в условиях служебной деятельности дало возможность предложить комплекс методических рекомендаций, направленных на повышение качества профессиональной культуры офицеров–пограничников в современных условиях и на перспективу относительно культуры служебного общения, культуры телефонного разговора, руководителю занятия, который выступает в роли ведущего, проведение дискуссии. Их реализация предполагает характер тактических и стратегических мероприятий. Решение сложных задач интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство требует обоснования теоретико–методологических и организационных концепций, систем и технологий обучения, ведущее место среди которых в современных реалиях занимают педагогические технологии, которые должны обеспечивать личностное развитие и саморазвитие учителя, его профессиональную и социальную мобильность, конкурентоспособность на рынке труда, адаптационную гибкость. В статье приведен один из подходов к формированию модели педагогической культуры современного офицера.

#### **Ключевые слова**

педагогическая культура, моделирование процесса обучения.

#### **Введение**

Современному офицеру как военному специалисту, в своей повседневной и боевой деятельности приходится сочетать не только деятельность командира (начальника), но и деятельность

педагога, воспитателя, а также совместно со своими подчиненными решать весь комплекс обеспечения жизнедеятельности.

К основным составляющим деятельности руководящего состава в процессе формирования профессиональной культуры офицеров отнесены: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личностные качества руководящего состава. В процессе формирования профессиональной культуры у офицеров его основные компоненты вступают в сложные диалектические отношения, когда каждая из них является предпосылкой, средством и результатом развития другой. Определены составляющие деятельности руководящего состава рассматриваются основой трех блоков его профессиональной компетентности по формированию профессиональной культуры офицеров. Указанный процесс требует общественно-полезной деятельности, понимания высокой ответственности руководящего состава органов и подразделений перед обществом.

### **Материалы и методы исследования**

Методика формирования профессиональной культуры офицеров в условиях служебной деятельности включает в себя: конкретную цель, принципы, формы, методы, приемы и средства, позволяющие достичь этой цели. Она содержит целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты. Формирование профессиональной культуры офицеров в условиях служебной деятельности осуществляется в три этапа: формирование мотивации к профессиональной деятельности; аккумуляция профессиональной компетентности; формирование рефлексии собственной профессиональной практики.

Формирование командирами у подчиненных офицеров потребности в саморазвитии необходимо осуществлять поэтапно: во-первых, формировать в сознании подчиненных офицеров осознанной необходимости осуществления самовоспитания и саморазвития; во-вторых, преобразовывать идеально сложившуюся потребность в непосредственном побуждении к деятельности по саморазвитию.

Основными критериями сформированности профессиональной культуры офицеров являются: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, умения и качества, способствующие профессиональной активности офицеров.

Разная степень их проявления характеризует уровни сформированности профессиональной культуры у будущего офицера: низкий, средний, высокий.

### **Результаты и обсуждение**

Процесс формирования и совершенствования педагогического мастерства офицера является длительным, внутренне противоречивым и обусловлен влиянием многочисленных факторов объективного и субъективного характера.

1. Основы мастерства офицера как военного педагога закладываются в период обучения его в военно-учебном заведении. В процессе изучения предмета “Военная педагогика” курсанты овладевают глубокими знаниями педагогических закономерностей, принципов, средств и методов влияния на людей, умениями применять эффективные средства педагогического воздействия, творчески анализировать свою деятельность, прогнозировать ее результативность. Важно в стенах учебного заведения побуждать курсантов к активному участию в практическом проведении занятий, в мероприятиях по работе с личным составом (беседы, информирование, диспуты и т. п), в ходе подготовки научных рефератов, сообщений, во время стажировки в подразделениях. Профессорско-преподавательскому составу на занятиях необходимо обращать внимание на профессионально тяжелый ратный труд офицера, его ответственность за принимаемые решения, обеспечение безопасности деятельности, проведение занятий по боевой и специальной подготовке, организации служебно-боевой деятельности, выполнения задач в зоне проведения различных военных действий, особенности работы с военнослужащими военной службы по контракту.

2. В дальнейшем педагогическое мастерство совершенствуется в период службы офицера непосредственно в подразделениях. В настоящее время подготовка личного состава подразделений, укомплектованных военнослужащими по контракту, проводится по модулю. Программой предусмотрено

проведение 12 часов занятий в месяц (два дня по 6 часов), всего в год 120 часов по 12 предметам. Анализ свидетельствует, что командир взвода проводит 7-8 часов занятий в месяц. В то же время 9-10 раз возглавляет службу, 9-10 раз проверяет несение службы личным составом. Возникает вопрос: возможно ли в таких условиях повышать педагогическое мастерство? Пожалуй, нет. Выход-совершенствование подготовки офицерского состава, особенно взводного и ротного звеньев, во время проведения сборов, при этом необходимо обращать особое внимание на новейшие технологии в проведении занятий.

Управление как социальное явление и как сфера человеческой практики зародилось вместе с цивилизацией, сложно и длительно развивалось в процессе ее эволюции. Подтверждением указанного является то, что теория управления как самостоятельная научная дисциплина оформилась лишь в начале XX в.

В то же время, анализируя содержание процесса управления как выполнение офицером конкретных управленческих функций, мы также пытались выяснить, насколько термин "управление" и соответственно процесс, который отображается с его помощью, соответствует английскому термину "менеджмент", который сейчас очень популярен в России. В самом общем понимании эти два термина действительно тождественны.

Когда же анализировать их более глубоко, не следует забывать о двух существенных различиях. Во-первых, когда американцы говорят «management», они всегда имеют в виду личность менеджера – субъекта управления в любой организации. Во-вторых, когда говорят «менеджер», имеют в виду профессионального управляющего, прошедшего специальную подготовку и осознает, что он является представителем отдельной профессии, а не просто инженером, экономистом, педагогом, командиром, который осуществляет управленческую деятельность [4].

Рассматривая управление как деятельность, мы будем исходить из тождества терминов (и соответственно процессов) «управление» и «менеджмент» и использовать их как синонимы.

Латинское *cultura* переводится как воспитание, уход, образование, развитие. Первоначально слово употреблялось для обозначения деятельности человека по созданию материальной и духовной культуры (*cultus atque humanitas*), работая на земле. Затем это понятие стали использовать для обозначения процесса и развития духа – *cultura animi*, *cultura litterarum* вправление духа. Позже им начали определять утонченное, изысканное поведение человека. Еще раньше ученые Рима распространили употребление термина *cultura* для характеристики человека, на определение его воспитанности, что несомненно, является результатом длительного и разностороннего процесса деятельности: уход, образование, развитие [15].

Понятие культура является обобщающим и имеет несколько значений. Например, говорят об управленческой культуре общества, части общества, отдельной личности и, в конце концов, об управленческой культуре офицеров.

В широкий научный оборот вошли такие разновидности понятия, как: профессиональная культура, управленческая, педагогическая, актерская, исполнительская, воспитательная, личностная, мировоззренческая, правовая, политическая, экологическая, эмоциональная культура и тому подобное. Итак, культура общества чрезвычайно динамична, поскольку современное поколение может развиваться только на основе творческого использования культурных ценностей предыдущих поколений для своего дальнейшего социального прогресса.

Общество воспроизводит и совершенствует себя, только наследуя и творчески перерабатывая уже накопленные богатства культуры [6].

Учитывая важность соблюдения извечных моральных принципов, выработанных человечеством, и таких, которые квалифицируются как общечеловеческие правила существования и взаимоотношений, вполне оправданным будет употребление такого словосочетания, как управленческая культура, поскольку она наиболее полно отражает тот комплекс знаний, навыков, умений, компетенций, отношений и способностей, которыми овладевает офицер, чтобы на основе Уставов ВС РФ выполнять свои функциональные управленческие обязанности и полномочия.

«Управленческая культура офицера» это – интегральное свойство как субъекта управления, которая проявляется в процессе профессиональной управленческой деятельности воинскими

подразделениями и частями, характеризует особенности его профессионального сознания, подсознания, поведения, общения и управленческой деятельности, а также стимулирует его творческое развитие как субъекта военного управления в процессе реализации должностных компетенций

Изучение и анализ повседневной деятельности передовых офицеров–педагогов по обучению и воспитанию подчиненных показывает, что педагогическая культура военного руководителя включает в себя две большие группы компонентов.

К первой относятся личностные характеристики офицера (как общего, так и педагогического характера), ко второй – компоненты практической деятельности военного руководителя как педагога.

Рассмотрим их более подробно.

Первая группа компонентов педагогической культуры офицера – его личностные характеристики.

1. Всесторонняя общеобразовательная подготовка. Она является тем фундаментом, на который опирается вся общая и педагогическая культура военного руководителя.

2. Высокая военная и военно–специальная подготовка. Именно от нее во многом зависит педагогическое влияние офицера на подчиненных. Командир должен глубоко знать военное дело и любить его, он должен быть профессионалом.

3. Широкий кругозор и эрудиция. Чем сложнее содержание обучения и воспитания воинов и выше их уровень, тем выше требования к профессиональной квалификации и общей эрудиции офицера.

4. Высокая общая и профессиональная культура. Общая культура офицера характеризует его как гражданина, который овладел всеми культурными ценностями в обществе, который хорошо разбирается в литературе, живописи, музыкальном искусстве и др. Профессиональная культура охватывает военную сферу деятельности, которой офицер посвящает значительную, если не большую, часть своей активной жизни.

5. Безупречное моральное лицо. Человек, формирующий у подопечных высокие моральные качества, не может сам не обладать этими качествами.

6. Высокие организаторские способности. Офицер – это прежде всего руководитель. Руководитель не только повседневной и служебной деятельности своих подчиненных, но и руководитель учебно–воспитательного процесса в подразделении (части). Он должен грамотно и четко его организовать, учитывая задачи, стоящие перед военным коллективом, наличие сил, средств и времени и условия, в которых осуществляется военно–педагогический процесс.

Педагогическая наблюдательность позволяет офицеру:

- своевременно замечать успехи подчиненных в боевом обучении, усердие в службе;
- различать воинов по характеру их отношения к выполнению своих служебных обязанностей – кто выполняет их сознательно, добросовестно, кто больше имитирует свою исполнительность, делает это по принуждению;
- объективно оценивать уровень учебно–познавательной активности личного состава;
- выделять воинов, в учебе и службе, общественной жизни подразделения проявляют инициативу и творчество, а также тех, кто ко всему относится равнодушно;
- замечать и оценивать изменения в поведении воинов, их военной дисциплине;
- замечать воинов, нуждающихся в помощи со стороны военного педагога как в военном обучении, так и в воспитании;
- видеть трудности, которые возникают у воинов при усвоении тех или иных предметов боевой подготовки и выявлять их причины;
- своевременно замечать положительные сдвиги в формировании у подчиненных необходимых качеств, черт характера, привычек;
- видеть и понимать намерения, стремления, склонности, увлечения, способности военнослужащих, особенности их характера и темперамента;
- по отдельным показателям оценивать характер взаимоотношений между подчиненными;
- замечать и выделять воинов, которые часто находятся в подавленном состоянии (депрессия, растерянность, одиночество и т. п.), и на этом основании предоставлять им первичную психологическую помощь;

Педагогическое воображение как специфическое качество военного педагога, служащее основанием для создания мысленной модели того или иного воспитательного мероприятия или учебного действия.

Педагогическое воображение способствует:

- оптимальному проектированию в подразделении учебно–воспитательного процесса, отдельных его элементов и механизмов;
- созданию четкой и оптимальной модели того или иного воспитательного или учебного мероприятия;
- формированию у военных руководителей представлений о том, что необходимо сделать, чтобы улучшить учебно–воспитательный процесс в подразделении (части);
- предотвращению ошибок воинов в профессиональной деятельности, поведении и бытовой сфере путем создания им соответствующих условий, контроля и помощи;
- предвидению поведения и профессиональных действий подчиненных в тех или иных условиях и обстоятельствах службы и боевых действий;
- грамотной и оптимальной расстановке подчиненных на служебных должностях или при выполнении конкретного задания;
- прогнозированию результатов учебно–воспитательной работы с личным составом;
- возможности заглянуть в будущее своего подчиненного, связанное с его военно–профессиональной деятельностью или поведением в различных условиях его жизни и службы;

Педагогический оптимизм. Это – вера в человека, вера в положительный конечный результат своих педагогических усилий.

Педагогический оптимизм офицера проявляется в следующем:

- в активной целеустремленности в своей педагогической работы, что характеризует его как ответственного, настойчивого человека в достижении целей и реализации учебных и воспитательных задач;
- в постоянной инициативе, которая заставляет военного руководителя искать новые пути и подходы к сердцу и разуму каждого воина;
- в вере в подчиненного, что не позволяет офицеру опускать руки в самых сложных педагогических ситуациях;
- в росте педагогического мастерства военного руководителя;
- в особых симпатиях к офицеру со стороны подчиненных.

Вторая группа компонентов педагогической культуры офицера характеризует его практическую деятельность.

1. Педагогически направленное общение и поведение офицера.

Этот компонент педагогической культуры военного руководителя является ее более важной характеристикой, так как военно–педагогическая деятельность осуществляется в основном через общение и поведение офицера–педагога.

Педагогическое общение в армейских условиях – это непосредственная форма проявления коммуникации в учебно–воспитательном процессе, в служебной и бытовой сферах только военным руководителем и его подчиненными, которая направлена на формирование и развитие последних, совместное решение разнообразных педагогических и служебных задач. Ведущая роль здесь, безусловно, принадлежит офицеру, и речь идет именно о характере его общения с личным составом, наличии в этом общении педагогического влияния.

Педагогически направленное поведение офицера обуславливается педагогическими убеждениями и позициями военного руководителя, многими его личностными, в первую очередь специальными педагогическими, качествами, о которых говорилось выше. Именно наличие педагогического такта, педагогической направленности, наблюдательности, творческого подхода, воображения и оптимизма обеспечивает соответствующее поведение офицера, которое принято называть педагогически направленным.

2. Сочетание учебно–воспитательной работы с научным поиском путей ее совершенствования.

Настоящего педагога отличает его постоянное недовольство собой, уровнем своей педагогической деятельности; он никогда не успокаивается на достигнутом в умении обучать и воспитывать своих подчиненных, понимая, что это можно делать лучше, эффективнее. Такой военный руководитель всегда в поиске путей и механизмов совершенствования учебно–воспитательного процесса в подразделении. Офицер, который считает себя педагогом, постоянно экспериментирует, пробует новые методы и приемы обучения и воспитания подчиненных, анализирует их результативность, сравнивает с хрестоматийно принятыми.

3. Высокая организованность педагогической деятельности.

Военный педагог – это человек, который характеризуется способностью так организовать свою деятельность по обучению и воспитанию подчиненных, что каждое его действие является тщательно продуманным шагом, который в полной мере соответствует целям и задачам подготовки личного состава к выполнению своих основных обязанностей – надежной вооруженной защите Родины.

4. Активная целеустремленность в самосовершенствовании.

Формирование педагогической культуры требует, в свою очередь, активного самосовершенствования личности офицера в ходе его военно–педагогической деятельности. Этот процесс осуществляется по двум основным направлениям. Первый из них–самовоспитание. Как составная часть формирования педагогической культуры офицера в ходе военно–педагогической деятельности оно представляет собой процесс систематической работы, направленной на формирование в себе положительных и устранение отрицательных качеств. Второй–самообразование. В педагогическом аспекте она является процессом упорной работы офицера по расширению знаний, совершенствованию умений и навыков учебно–воспитательной работы с подчиненными.

Организационной формой, в которой реализуется задача самовоспитания и самообразования в ходе военно–педагогической деятельности, выступает самостоятельная работа офицера. Основными видами такой работы военного педагога является самостоятельное изучение педагогической литературы, анализ передового педагогического опыта, самостоятельного вправления и самотренировки во владении педагогической техникой, элементами ораторского искусства, взаимодействие с коллегами в процессе совместной педагогической деятельности.

5. Высокое педагогическое мастерство.

Этот компонент педагогической культуры офицера представляет собой сложное образование, которое является основным показателем готовности и способности военного руководителя успешно выполнять свои педагогические функции.

Педагогическое мастерство офицера–это стержневой компонент его педагогической культуры, который характеризует военного руководителя как человека, способного не просто обучать и воспитывать подчиненных, а делать это качественно и эффективно, выбирая для этого самые оптимальные и целесообразные механизмы педагогического воздействия.

Под педагогическим мастерством офицера понимают синтез развитого педагогического мышления, профессионально–педагогических знаний, умений и навыков, эмоционально–волевых средств выразительности, которые позволяют ему успешно решать учебно–воспитательные задачи.

Проблема педагогического мастерства – это прежде всего проблема личности в деятельности педагога, его творчества, проблема неповторимости, а иногда и нестандартности в обучении и воспитании людей. Именно так характеризуется военный руководитель, который приобрел значительный педагогический опыт, достиг определенных вершин в работе с личным составом. Его педагогическое мастерство проявляется в наивысшей форме активности в военно–педагогической деятельности, активности, основанной на гуманизме и раскрывается в целесообразном использовании методов и средств педагогического взаимодействия с подчиненными в каждой конкретной ситуации обучения и воспитания. Рассмотрим основные составляющие педагогического мастерства офицера.

Педагогическое мышление

Это своего рода генератор педагогического мастерства, который предполагает нестандартный поисковый подход к любым проблемам учебно–воспитательного процесса, вдумчивое обращение к новейшим научным разработкам и передового педагогического опыта и на этой основе определение стратегии и тактики собственной педагогической деятельности.

Педагогическое мышление офицеров проявляется:

- в своевременном определении и видении главного в обучении и воспитании личного состава;
- в быстром реагировании на изменения и новые требования к осуществлению военно–педагогического процесса;
- в оперативном отыскании адекватных педагогических механизмов в решении многих служебных задач и проблем;
- в постоянном и систематическом поиске актуальных учебно–воспитательных проблем, требующих решения;
- в последовательном и решительном отказе от стереотипного стиля мышления;
- в глубоком и доскональном выявлении причин отрицательных качеств и поступков отдельных воинов;
- в своевременном нахождении ошибок у военнослужащих при овладении ими военной специальности и определении своих действий по помощи им;
- в умении четко выстраивать логику и порядок любого занятия, вопроса или воспитательного мероприятия;
- в прогнозировании результатов как всего учебно–воспитательного процесса в подразделении, так и отдельных своих педагогических воздействий;
- в сомнениях относительно целесообразности тех или иных своих педагогических действий, в правильности принятых педагогических решений;
- в критическом отношении к педагогическим постулатам.

Педагогическое мастерство – это, прежде всего, высокая культура организаторской, управленческой, воспитательной, трудовой, игровой и общественной деятельности офицера, наделенного качествами творческой личности, что позволяет решать все вопросы учебно–воспитательной работы в условиях содружества и сотворчества, учитывая интересы и уровень воспитанности каждого, а также индивидуальные и психологические особенности каждого ученика.

Представляется возможным сформулировать общий подход к формированию модели педагогической культуры офицера. Структуру данного подхода целесообразно представить, как совокупность компетенций, которые приобретает офицер, как в период освоения специальности, так и в ходе прохождения службы в Вооруженных Силах РФ.

### **Заключение**

Таким образом, модель педагогической культуры офицера совокупности компетенций в следующих областях знаний:

- системный анализ технологий военного искусства;
- психология образовательной деятельности;
- технология формирования содержания образовательной деятельности;
- технология управления образовательной траекторией обучающегося.

Представленный подход позволит в дальнейшем уточнить нормативную базу по подготовке специалистов для организаций, осуществляющих подготовку в целях обеспечения безопасности государства.

### **Список литературы**

1. Фасоля А.А., Лукашенко Д.В. Развитие творческих коммуникативных компетенций работников УИС при реализации дополнительных профессиональных программ // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. Москва, 2019. С. 28–31.

2. Фасоля А.А., Гузеев М.С. Использование современных информационных технологий в морально духовном становлении молодого поколения // Мир образования – образование в мире. 2019. № 2 (74). С. 206–211.
3. Алехин И.А., Терещенко А.Г., Фасоля А.А. Психолого–педагогическое сопровождение профессионального становления кадров высшей квалификации // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1 (69). С. 114–119.
4. Актуальные проблемы высшего образования в военных учебных заведениях России / Авуза А.А., Воронов В.Н., Гожиков В.Я., Гуляев В.Н., Дудулин В.В., Лазукин А.Д., Лазуткина Л.Н., Ленев Ю.А., Лямзин М.А., Марченков В.И., Мясин В.П., Собина В.А., Сливин Т.С., Туркин Е.В., Фасоля А.А., Шевцова С.В. Коллективная монография / Москва, 2017.
5. Военная педагогика. Учебник. Под редакцией Ефремова О. Ю. СПб.: Питер, 2017.
6. Белицкий О.В. Педагогическая культура офицера. Челябинск.: ФВУНЦ ВВС, 2017.
7. Евдокимова Ю.Н. К вопросу об особенностях педагогической культуры офицера. / Ю.Н. Евдокимова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально–экономических наук. 2017. №8. С. 6–9.
8. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Исследование феномена профессионально–педагогической культуры преподавателя военного вуза: История и современность // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 62–79.
9. Солоницин Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы. М.: ВУ ВС РФ, 2015.
10. Фасоля А.А., Парфенов М.В. Подготовка специалистов инженерного профиля в военно–учебных заведениях российской империи // Мир образования – образование в мире. 2014. № 4 (56). С. 33–39.
11. Садыков Р.Р. Педагогическая культура офицера. Екатеринбург.: СВУ МО РФ, 2014.
12. Горбачевич О. А. Базисные составляющие педагогической деятельности офицера ВС РФ / О. А. Горбачевич. // Молодой ученый. 2014. №19 (78). С. 596–598.
13. Агафонов А.Н. Проблемы педагогической культуры офицеров // Военная мысль. 1986. № 6. С. 74–80.
14. Лихачев Д.С. Декларация прав культуры // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2006. Т.8. С. 293–297.
15. Онищенко Э.В. Формирование историко–педагогической культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дис.... докт. пед. наук. Киров: ВятГГУ, 2002. 32 с.
16. Левин Е.М. Педагогические условия формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности: автореф. дис.... канд. пед. наук. Чита, 2011. 24 с.
17. Шевченко И.В. Проблемы подготовки офицерских кадров в вузах ВВ МВД России. Саратов: Книга, 1999. 98 с.

### About the approach to the formation of the model of the pedagogical culture of the officer

#### **Andrey N. Cherkesov**

Candidate of Military Sciences, Associate Professor of the Military Training Center  
National Research University Higher School of Economics  
Moscow, Russia

 0000-0002-5108-414X

#### **Eldar R. Myazitov**

Military Training Center Lecturer  
National Research University Higher School of Economics  
Moscow, Russia

wulf007@mail.ru

 0000-0003-0853-7243

Received 10.02.2021

Accepted 11.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/a2190-9629-3755-p

### Abstract

At present, attention to the problems of forming a system of professionally important qualities of the command staff has become widespread all over the world, including in the Russian Federation. The formation of a modern officer as a self-sufficient teacher is a complex and multifaceted task, and its solution is possible by modeling the pedagogical culture of an officer, for the formation of actual qualification requirements for his training. Effective formation of professional culture of officers in the conditions of official activity made it possible to offer a set of methodological recommendations aimed at improving the quality of professional culture of border guards officers in modern conditions and for the future regarding the culture of official communication, the culture of telephone conversation, to the head of the class, who acts as a moderator, holding a discussion. Their implementation assumes the nature of tactical and strategic measures. The solution of complex problems of integration of domestic education into the world educational space requires the substantiation of theoretical, methodological and organizational concepts, systems and technologies of training, the leading place among which in modern realities is occupied by pedagogical technologies that should ensure the personal development and self-development of the teacher, his professional and social mobility, competitiveness in the labor market, adaptive flexibility. The article presents one of the approaches to the formation of a model of pedagogical culture of a modern officer.

### Keywords

pedagogical culture, modeling of the learning process.

### References

1. Fasolja A.A., Lukashenko D.V. Razvitie tvorcheskih kommunikativnyh kompetencij rabotnikov UIS pri realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm // Nauchnye trudy FKU NII FSIN Rossii. Moskva, 2019. S. 28–31.
2. Fasolja A.A., Guzeev M.S. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tehnologij v moral'no duhovnom stanovlenii mladogo pokolenija // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2019. № 2 (74). S. 206–211.
3. Alehin I.A., Tereshhenko A.G., Fasolja A.A. Psihologo–pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovlenija kadrov vysshej kvalifikacii // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2018. № 1 (69). S. 114–119.
4. Aktual'nye problemy vysshego obrazovanija v voennyh uchebnyh zavedenijah Rossii / Avuza A.A., Voronov V.N., Gozhikov V.Ja., Guljaev V.N., Dudulin V.V., Lazukin A.D., Lazutkina L.N., Lenev Ju.A., Ljamzin M.A., Marchenkov V.I., Masjagin V.P., Sobina V.A., Slivin T.S., Turkin E.V., Fasolja A.A., Shevcova S.V. Kollektivnaja monografija / Moskva, 2017.
5. Voennaja pedagogika. Uchebnik. Pod redakciej Efremova O. Ju. SPb.: Piter, 2017.
6. Belickij O.V. Pedagogicheskaja kul'tura oficera. Cheljabinsk.: FVUNC VVS, 2017.
7. Evdokimova Ju.N. K voprosu ob osobennostjah pedagogicheskoi kul'tury oficera. / Ju.N. Evdokimova // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no–jekonomicheskikh nauk. 2017. №8. S. 6–9.
8. Karavanov A.A., Ustinov I.Ju. Issledovanie fenomena professional'no–pedagogicheskoi kul'tury prepodavatelja voennogo vuza: Istorija i sovremennost' // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2017. № 4. S. 62–79.
9. Soloncin D.A. Razvitie pedagogicheskoi kul'tury oficera v processe voennoj sluzhby. M.: VU VS RF, 2015.

10. Fasolja A.A., Parfenov M.V. Podgotovka specialistov inzhenerenogo profilja v voenno–uchebnyh zavedenijah rossijskoj imperii // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2014. № 4 (56). S. 33–39.
11. Sadykov R.R. Pedagogicheskaja kul'tura oficera. Ekaterinburg.: SVU MO RF, 2014.
12. Gorbacevich O. A. Bазisnye sostavljajushhie pedagogicheskoi dejatel'nosti oficera VS RF / O. A. Gorbacevich. // Molodoj uchenyj. 2014. №19 (78). S. 596–598.
13. Agafonov A.N. Problemy pedagogicheskoi kul'tury oficerov // Voennaja mysl'. 1986. № 6. S. 74–80.
14. Lihachev D.S. Deklaracija prav kul'tury // Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija. 2006. T.8. S. 293-297.
15. Onishhenko Je.V. Formirovanie istoriko-pedagogicheskoi kul'tury budushhego pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis.... dokt. ped. nauk. Kirov: VjatGGU, 2002. 32 s.
16. Levin E.M. Pedagogicheskie uslovija formirovanija gotovnosti budushhih oficerov vnutrennih vojsk k professional'noj dejatel'nosti: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. Chita, 2011. 24 s.
17. Shevchenko I.V. Problemy podgotovki oficerskih kadrov v vuzah VV MVD Rossii. Saratov: Kniga, 1999. 98 s.

**Корпоративное образование как фактор формирования и развития человеческого капитала предприятий золотодобычи (на примере ПАО «Полюс»)**

**Виктор Макарович Заернюк**

доктор экономических наук, доцент кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК)  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
zvm4651@mail.ru  
 0000-0003-3669-0907

**Юрий Васильевич Забайкин**

кандидат экономических наук, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
79264154444@yandex.com  
 0000-0001-7700-7567

**Александра Семеновна Давшан**

аспирант кафедры производственного и финансового менеджмента  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
Davshan97@mail.ru  
 0000-0002-9076-5757

Поступила в редакцию 12.01.2021

Принята 11.03.2021

Опубликована 15.05.2021

 10.25726/m4609-5460-7839-i

**Аннотация**

Многие современные компании средних или крупных размеров понимают роль образования сотрудников в развитии компании и включают внутреннее обучение сотрудников в сферу своей деятельности, выделяя специальные кадры для обучения, оценки и развития образовательного уровня персонала. При этом все большее распространение получает практика корпоративных университетов. В нашей стране они функционируют при таких компаниях, как ПАО «Газпром», ПАО «Сбербанк», Госкорпорация «Росатом», ОАО «УГМК», ПАО «Полюс». Для национальных компаний обучение сотрудников становится предпосылкой развития их конкурентоспособности. Многие исследователи отмечают, что из-за постоянного роста конкуренции и серьезного демографического спада в стране компании сталкиваются с нехваткой высококвалифицированных сотрудников. В этих условиях обучение внутри компании является возможным средством решения проблем нехватки квалифицированной рабочей силы. В статье рассмотрена получившая все большее распространение практика корпоративных университетов, внедренная в крупнейших компаниях ПАО «Газпром», ПАО «Сбербанк», Госкорпорация «Росатом», ОАО «УГМК», ПАО «Полюс». Рассмотрено содержание термина «корпоративное обучение». Отмечено, что большая часть программ обучения в ПАО «Полюс» проводится Корпоративным университетом, объединяющем все обучающие и образовательные курсы для руководителей, специалистов и рабочих. По мнению авторов целесообразно для компании в сфере золотодобычи внедрение модели «10:20:70» в несколько модифицированном варианте.

### **Ключевые слова**

Корпоративное образование, золотодобывающие компании, человеческий капитал, образовательный капитал.

### **Введение**

Современная золотодобывающая отрасль - это технологически продвинутый сектор экономики Российской Федерации, которому нужна квалифицированная рабочая сила. Спрос на соответствующих специалистов ставит перед многими компаниями отраслей народного хозяйства сложные задачи, и золотодобывающие компании не является исключением.

Отметим, что в настоящее время большинство предприятий золотодобычи успешно справляются с проблемами нехватки на рынке труда квалифицированных отраслевых кадров благодаря качественной системе обучения персонала и её постоянному совершенствованию, наличию кадрового резерва и сотрудничеству с образовательными учреждениями.

В определенной мере это объясняется тем, что большинству компаний золотодобывающей сферы удалось сформировать образ привлекательного работодателя в регионах присутствия, поддерживающих хорошие отношения с университетами, техническими колледжами и рекрутинговыми компаниями, обеспечивающими приток талантов в компании.

Кустарная и мелкомасштабная добыча золота (ASGM) часто связана с ухудшением состояния окружающей среды, эксплуатацией работников, небезопасной практикой и даже конфликтами. Однако этот сектор также является источником занятости и местного экономического развития в некоторых наиболее неблагоприятных районах мира, где существует мало альтернатив. В последние годы ответственные операторы ASGM добились значительных успехов в демонстрации того, что сектор может быть движущей силой устойчивого развития. Но многие проблемы остаются нерешенными. Главным из них является недостаточная осведомленность о том, что сектор может сделать для местных общин при адекватной поддержке и доступе к рынкам.

Надлежащая коммуникационная практика может помочь противодействовать негативному восприятию сектора, и уже существует много плодотворных коммуникационных усилий в секторе ASGM и в более широком секторе кустарной и мелкомасштабной добычи полезных ископаемых (ASM), из которых можно извлечь уроки.

"Добыча полезных ископаемых", вероятно, вызывает в воображении несколько образов. Одна знакомая сцена-это старый Запад, где старатели взрывают склоны гор, прокладывают туннели в земле или сковороду на берегу реки в поисках золота. Другой вопрос касается воздействия на окружающую среду дренажа кислотных шахт из старых шахт, которые не извлекли пользы из современных технологий и методов управления. Общий взгляд на добычу полезных ископаемых заключается в ухудшении состояния окружающей среды. Немногие люди за пределами отрасли знают о современной практике добычи полезных ископаемых и связанных с ней вопросах бизнеса, окружающей среды и государственной политики, а также о том, как горнодобывающие компании реагируют на современные экологические проблемы.

Добыча руды из подземных или поверхностных шахт является лишь одним из этапов сложного и трудоемкого процесса добычи полезных ископаемых. Шахта рождается в результате разведки и разработки месторождений. За этим следует добыча полезных ископаемых и обогащение полезных ископаемых, а заканчивается закрытие шахты и ее восстановление. Горнодобывающая компания должна осуществлять всю деятельность по добыче полезных ископаемых, чтобы быть жизнеспособной и конкурентоспособной. Он должен придерживаться всеобъемлющего свода правил и положений.

### **Материалы и методы исследования**

Обучение и профессиональное развитие сотрудников стало принимать решающее значение не только для отдельно взятой компании, но и для отрасли в целом, что побуждает золотодобывающие компании серьезно относиться к созданию возможностей для профессионального роста. Это важно не

только для того, чтобы сотрудники компаний обладали нужным уровнем знаний и навыков, но также с точки зрения создания возможностей их роста внутри компании.

При этом, как отмечают эксперты, основным инвестиционным направлением для развития человеческого капитала является образование, так как требует значительных затрат времени и денег. [1]

С 1990 года [3] Программа развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), которая является одной из организаций при ООН, осуществляет измерение индекса развития человеческого потенциала (Human Development Index, или HDI). Он учитывает права человека на то, чтобы прожить долгую и здоровую жизнь, получить образование и иметь достойный уровень жизни. В 2018 году [4] был сделан акцент на том, что обеспечение этих прав должно осуществляться не только на данный момент, но и в течение длительного промежутка времени. По этой методике комплексный показатель HDI вычисляется, как среднее арифметическое по трем группам показателей: индекс образования, который включает показатели средней продолжительности образования (для людей, уже получивших образование) и ожидаемой продолжительности образования (для людей, которые учатся в данный момент); индекс ожидаемой продолжительности жизни (продолжительность жизни, ожидаемая при рождении); индекс прибыли, который определяется как валовой национальный доход на душу населения с учетом паритета покупательной способности в долларах США. Ежегодные доклады ПРООН содержащие сведения о результатах измерения HDI в 166 – 174 странах (в разные годы количество стран, для которых проводилось оценивание, была разной). Так в 2018 году [5] Россия заняла 81 место в рейтинге со значением HDI=0,747 (с учетом неравенства IHDI=0,685). При этом ожидаемая продолжительность обучения составляет 15,1 лет, а реальная – 11,3 лет, и по этому значению Россия заняла 38 место в рейтинге. В целом по значению HDI Россия относится к странам с высоким уровнем человеческого развития.

При проведении исследований на мезоуровне, которые требуют сравнения конкурентоспособности регионов страны, категория «человеческий капитал» тоже применяется больше в качестве оценки потенциальных возможностей. В России оценки человеческого потенциала регионов осуществляется по той же методике, которая применяется ПРООН для определения HDI страны в целом. Однако, в 2000 году для определения регионального индекса человеческого развития (РИЧР) была предложена национальная методика [6], которая базируется на [7].

На микроуровне, то есть на уровне отдельного человека категория «человеческий капитал» рассматривается, как индивидуальный человеческий капитал. Идея подхода к индивидуальному человеческому капиталу именно как к капиталу принадлежит Г. Беккеру. Он подошел к оценке человеческого капитала с позиции его способности приносить прибыль. Теория Г. Беккера базируется на утверждении, что человек в своих действиях ориентирован на будущий результат, то есть человеческое поведение является рациональным. Так для оценки эффективности инвестиций человека в собственное образование [8] он сравнил доходы человека, который имеет высшее образование, и человека со средним образованием. Учитывая расходы на образование (прямые расходы) и возможную прибыль, которую человек не получал во время обучения (альтернативные расходы), Беккер определил, что инвестиции в собственное образование в среднем приносит человеку ежегодную прибыль, которая на 12-14% превышает его расходы на образование. Однако в большинстве случаев при анализе качеств отдельного человека рассматриваются те же самые составляющие, что и при определении HDI, а именно: знания, умения, навыки, здоровье, благосостояние. Разница заключается в том, что это не средние показатели в пределах страны или отдельного региона, а личные данные отдельного человека. В этом случае для оценки индивидуальных качеств человека на микроуровне также более корректно рассматривать понятие человеческого потенциал, а не человеческий капитал, поскольку сами по себе знания еще не являются капиталом, они могут создавать добавленную стоимость лишь благодаря их использованию. Следовательно, имеет место такой же сдвиг смыслового акцента, как и при определении общей экономической категории «капитал». Так, одни источники рассматривают капитал, как стоимость, используемую (то есть сейчас или в прошедшем времени) для получения добавленной стоимости благодаря использованию труда наемных рабочих [8]. Другие источники рассматривают капитал как

ресурсы, которые могут быть использованы (в будущем, то есть потенциально) в производстве товаров или оказании услуг. Тогда, как потенциал в общем смысле определяется, как имеющиеся средства, запасы, источники, которые можно применить для достижения определенной цели, решения определенной задачи, или, как возможности отдельного лица, общества, государства [9]

Следует отметить, что в современных экономических условиях растет понимание того, что рынок образовательных услуг становится международным и характеризуется растущей конкуренцией.

Рассмотрим содержание термина «корпоративное обучение». Изучение литературы показало, что в современной научно-исследовательской и учебно-методической литературе представлены различные определения того, что такое корпоративное обучение.

Один из ключевых факторов, который необходимо учитывать при обучении сотрудников, - эффективность развивающей программы. Под эффективностью понимается достижение поставленных результатов в ходе обучающего цикла.

Как было отмечено выше, современной горнодобывающей отрасли нужна квалифицированная рабочая сила. В компании «Полюс» успешно решается проблема нехватки на рынке труда квалифицированных отраслевых кадров благодаря качественной системе обучения персонала и её постоянному совершенствованию, наличию кадрового резерва и сотрудничеству с образовательными учреждениями.

### **Результаты и обсуждение**

#### **Обучение и развитие персонала**

Все сотрудники Компании имеют широкие возможности профессионального и карьерного развития. Для обеспечения соответствия квалификационным требованиям сотрудникам всех бизнес-единиц предоставляется доступ к различным профессиональным и общекорпоративным учебным программам.

Большая часть программ проводится Корпоративным университетом, который объединяет все обучающие и образовательные курсы для руководителей, специалистов и рабочих [11].

На рис. 1 показаны основные направления программы развития системы обучения компании «Полюс»:

В 2019 г. количество сотрудников, прошедших обучение в течение года, увеличилось на 25% и составило 93% от среднесписочной численности. Среднее количество часов обучения на одного работника составило 71 час [11].

#### **Развитие руководителей и специалистов**

У «Полюса» имеются различные виды образовательных программ для повышения квалификации руководителей и специалистов. Базовое обучение для руководителей и специалистов - целевое профессиональное обучение. Это групповые сессии, цель которых состоит в передаче сотрудникам необходимых знаний для достижения их внутренними подразделениями стратегических целей.

Одним из примеров является уникальный для России учебный курс по геомеханике. Сотрудники «Полюса» проходят обучение по данной программе в целях подтверждения или получения квалификации для работы в сфере геомеханики.

«Полюс» также предоставляет заявочное обучение для руководителей и специалистов. Это краткосрочные курсы, направленные на развитие профессиональных знаний, навыков и компетенций определённых сотрудников, организуемые по запросу руководителей отделов. Данный вид обучения проводится внешними поставщиками. С 2018 г. в компании действует регламент «Процесс управления заявочным обучением работников», в котором описан подход к организации и составлению бюджетов на обучение. «Полюс» также создал внутренний каталог обучающих программ, которые предоставляются сотрудникам по запросу.

Широкое распространение в компании получила Программа «Полюс знаний». Данная была специально разработана для руководителей в 2018 г. и направлена на обеспечение корпоративного подхода к управлению персоналом, а также единое понимание ключевых бизнес-процессов. Программа

затрагивает все основные вопросы руководства и лидерства и помогает сотрудникам развить требуемые компетенции для эффективного выполнения своих обязанностей.

В 2019 г. обучение по программе «Полюс знаний» было продолжено. Сама программа непрерывно обновляется и совершенствуется. В 2019 г. Компания планирует разработать новые модули «Подбор и адаптация персонала», «Закупки» и продолжить доработку существующих. Также намечено обновить форматы действующих обучающих курсов и предложить в 2019 г. дистанционный формат обучения по модулю «Технологии золотодобычи». Таким образом, программа «Полюс знаний» стала неотъемлемой частью обучения и профессионального развития руководства «Полюса».



Рисунок 1. Основные направления программы развития системы обучения ПАО «Полюс», реализуемых корпоративным университетом.

Примечание: составлено по данным [11].

В «Полюсе» действуют кроме вышеотмеченной две программы кадрового резерва: «Золотой стандарт» и «Золотой запас». Программа кадрового резерва играет важную роль в развитии и подготовке специалистов к работе на более высоких должностях. Её цель – выявить наиболее мотивированных и активных сотрудников для замещения руководящих должностей.

Компании «Полюс» удалось значительно улучшить систему обучения и профессиональной подготовки в компании, что обеспечило многочисленные возможности для непрерывного профессионального развития [4]. В структуру корпоративного обучения входят пять основных образовательных блоков, обеспечивающих формирование базовых и специализированных знаний в области охраны труда (ОТ), производственной безопасности (ПБ) и охраны окружающей среды (ООС) у отдельных категорий работников:

- минимальный блок обучения по ОТ, ПБ и ООС, обязательный для всех работников;
- лидерство в области ОТ, ПБ и ООС - для линейных руководителей, для высшего руководства;

- развитие культуры безопасности и предотвращение травматизма;
- курс защитного вождения;
- обучение в области охраны труда.

В 2019 г. была запущена программа обучения по ОТ и ПБ для линейных руководителей. Приблизительно 98% сотрудников прошли курсы по развитию культуры безопасности и предотвращению травматизма. Управляющие директора бизнес-единиц и профессиональных сервисов прошли курсы по анализу коренных причин происшествий. Согласно требованиям стандарта по идентификации опасностей и управлению рисками в области ОТ, ПБ и ООС, управляющие директора и сотрудники также прошли курс по управлению рисками в области ОТ, ПБ и ООС. Сами корпоративные инструкторы обучались на уже обновлённом курсе лидерства в области ОТ, ПБ и ООС для линейных руководителей.

В целях повышения уровня профессионализма спасателей, работающих на месторождении золота «Наталка», компания «Полюс» организовала тренинг по ведению поисково-спасательных работ. Здесь же создана учебная зона по безопасным работам на высоте. Постоянно проводится обучение вспомогательной горноспасательной бригады.

Также были разработаны меры по устранению аварий на опасных промышленных объектах. В 2020 г. будет увеличено количество руководителей, лично проходящих обучение на курсе, посвящённом работам на высоте, с обязательной практической отработкой.

Такова практика корпоративного обучения в крупнейшей на российском рынке золота компании «Полюс». Данная практика получила признание в горной отрасли, и должна быть продолжена и непрерывно обновляться и совершенствоваться.

На наш взгляд, для эффективного формирования и развития человеческого капитала сотрудников компании, работающей в сфере золотодобычи, целесообразно реализовать план их обучения на основе модели «70:20:10».

Модель «70:20:10» была сформирована Морганом Макколом с коллегами из центра креативного лидерства в США. Члены команды Майкл Ломбардо и Роберт Эйчингер в 1996 году написали на эту тему книгу «Исследование индивидуальных планов развития» [12]. Суть модели в том, что большая часть обучения и развития сотрудника достигается им в процессе самостоятельной работы. Предполагается также, что работа с наставниками и сотрудничество с коллегами даёт уже меньший результат. Наименьший процент знаний сотрудник получает от формального обучения, т.к. на него он тратит меньше времени. Модель «70:20:10» выводит процесс обучение за пределы аудитории и смещает акцент с инструментов на корпоративную культуру, в которой получаемые знания являются не результатом индивидуальной работы, а скорее плодом взаимодействия сотрудника с коллегами и руководством.

Сама модель состоит из следующих элементов:

- 10% знаний формируется благодаря чтению книг, прохождению тренингов и применению других «традиционных» методов. Эти форматы обучения закладывают необходимый фундамент теоретических знаний и формируют поле экспертизы;
- 20% знаний формируются за счет общения с более опытными коллегами, руководителем и экспертами в конкретной области;
- 70% вклада в развитие необходимых навыков, компетенций вносит непосредственное выполнение задач в реальных ситуациях на рабочем месте. Сотрудник актуализирует на практике полученные знания и получает обратную связь. Таким образом, 70% представляют собой собственный опыт сотрудника. Это знания, которые он получает посредством выполнения практических заданий, совершая и исправляя свои ошибки или самостоятельно работая со справочными материалами.

Важно отметить, что при использовании данной модели появляется возможность полной реализации полученных навыков на практике после завершения обучения. Этот факт очень важен, поскольку именно практические навыки в первую очередь и требуются специалистам золотодобывающих компаний. Предлагается использовать данный метод при составлении общего плана развития работников компании.

На наш взгляд, для компаний в сфере золотодобычи модель целесообразно внедрять в несколько модифицированном варианте: «10:20:70». Такой вариант предполагает следующее. В начале процесса обучения специалисты отдела обучения выдают сотрудникам необходимый на начальном этапе объем теоретической информации, а после этого сотрудника или группу сотрудников закрепляют за определенным наставником и показывают практическое применение полученных знаний на основе конкретных видов работ. Одну из ключевых ролей в этот момент играют наставники, которые не оставляют в первое после обучения время обучающихся сотрудников один на один с процессом; они дают наставления, дают советы о том, как эффективнее выполнить определенный процесс. Со временем, по мере того, как обучающиеся сотрудники освоят уже базовый набор навыков и приобретут начальный уровень компетенции, можно переходить на уровень дополнительный тренингов, тестов и опросов.

### **Заключение**

Благодаря грамотно выстроенному плану обучения ученики получают необходимые для них навыки, компетенции, знания. Дополнительным преимуществом станет возможность создать внутри компании такие рабочие отношения с коллегами и заинтересованными лицами, которые будут акцентировать внимание на поддержке и содействии развития, а также помогут определить приоритеты дальнейшего развития.

Проведенное исследование позволило получить результаты и сформулировать следующие выводы:

Во-первых, вопросы формирования и развития человеческого капитала очень актуальны для предприятий золотодобывающей отрасли. Это важно ввиду того, что данная сфера активно развивается, потребность в компетентном персонале становится все выше в силу высокой конкуренции на рынке золота.

Во-вторых, использование модели «70:20:10» в корпоративном образовании предприятий золотодобычи позволяет сделать акцент на закрепление теоретических вопросов и выработку навыка путем практических заданий.

### **Список литературы**

1. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. Москва: ГУ ВШЭ. 2003. 672 с.
2. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике, формирование, оценка, эффективность использования. // Санкт-Петербург: Наука. 1999. 360 с.
3. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б. Основы управления персоналом: учебник // Москва: ИНФРА-М. 2009. 304 с.
4. Чжан Чи. Корпоративная практика золотодобывающих предприятий по достижению целей устойчивого развития: экологический аспект // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том 9. № 12В. С. 212-227.
5. Петряков П.А., Певзнер М.Н. Корпоративное обучение персонала как стратегия развития организации // Человек и образование. Санкт-Петербург. 2009. № 4 (21). С. 16-21.
6. Брюхов О.Ю. Корпоративное обучение персонала // Выбор организаций XXI века. 2011. № 5 - С. 10.
7. Петровская О.А. Система обучения персонала как управленческий ресурс организации // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. № 2. С. 70-76
8. Карташова Л.В. Управление человеческими ресурсами: Учебник. Москва: Инфра-М. 2005. 240 с.
9. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е изд.-Санкт-Петербург: Питер. 2005. 832 с.

10. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б. Основы управления персоналом: учебник. Москва: ИНФРА-М. 2009. 304 с.
11. Отчет об устойчивом развитии ПАО «Полюс» за 2019. Электронный ресурс] // URL: [https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal\\_Sustainability\\_Report\\_web\\_2019\\_rus.pdf](https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal_Sustainability_Report_web_2019_rus.pdf) (дата обращения: 18.07.2020).
12. Insight: Classroom training is back. // Training zone. [Электронный ресурс] - URL: <http://www.trainingzone.co.uk/news/insight-classroom-training-back> (дата обращения 20.08.2020).
13. K. Amponsah-Tawiah, A. Jain, S. Leka, D. Hollis, T. Cox. Examining psychosocial and physical hazards in the Ghanaian mining industry and their implications for employees' safety experience. *J Safety Res*, 45 (2013), pp. 75-84
14. D.C. Seo, M.R. Torabi, E.H. Blair, N.T. Ellis. A cross validation of safety climate scale using confirmatory factor analytic approach. *J Safety Res*, 35 (2004), pp. 427-445
15. S. Yule, R. Flin, A. Murdy. The role of management and safety climate in preventing risk-taking at work. *Int J Risk Assess Manag*, 7 (2007), pp. 137-151
16. G. Gbadamosi. HRM and the commitment rhetoric: challenges for Africa. *Manage Decis*, 41 (2003), pp. 274-280
17. M.J. Grawitch, S. Trares, J.M. Kohler. Healthy workplace practices and employee outcomes. *Int J Stress Manag*, 14 (2007), pp. 275-293.

**Corporate education as a factor in the formation and development of human capital of gold mining enterprises (on the example of PJSC Polyus»)**

**Viktor M. Zaernyuk**

Doctor of Economics, Associate Professor of the Department of Economics of the Mineral Resources Complex (MSK)

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Moscow, Russia

[zvm4651@mail.ru](mailto:zvm4651@mail.ru)

 0000-0003-3669-0907

**Yuri V. Zabaykin**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Industrial and Financial Management

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Moscow, Russia

[79264154444@yandex.com](mailto:79264154444@yandex.com)

 0000-0001-7700-7567

**Alexandra S. Davshan**

Postgraduate student of the Department of Industrial and Financial Management

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Moscow, Russia

[Davshan97@mail.ru](mailto:Davshan97@mail.ru)

 0000-0002-9076-5757

Received 12.01.2021

Accepted 11.03.2021

Published 15.05.2021

 10.25726/m4609-5460-7839-i

### Abstract

Many modern companies of medium or large sizes understand the role of employee education in the development of the company and include internal employee training in the scope of their activities, allocating special personnel for training, evaluating and developing the educational level of personnel. At the same time, the practice of corporate universities is becoming more widespread. In our country, they operate under such companies as PJSC Gazprom, PJSC Sberbank, State Corporation Rosatom, OJSC UMMC, and PJSC Polyus. For national companies, employee training becomes a prerequisite for the development of their competitiveness. Many researchers note that due to the constant growth of competition and the serious demographic decline in the country, companies face a shortage of highly qualified employees. In these circumstances, in-house training is a possible means of addressing the shortage of skilled labor. The article considers the increasingly widespread practice of corporate universities, implemented in the largest companies of PJSC Gazprom, PJSC Sberbank, State Corporation Rosatom, JSC UMMC, PJSC Polyus. The content of the term "corporate training" is considered. It is noted that most of the training programs at PJSC Polyus are conducted by the Corporate University, which combines all training and educational courses for managers, specialists and workers. According to the authors, it is advisable for the company in the field of gold mining to introduce the "10:20:70" model in a slightly modified version.

### Keywords

Corporate education, gold mining companies, human capital, educational capital.

### References

1. Bekker G. S. Chelovecheskoe povedenie: jekonomicheskij podhod. Izbrannye trudy po jekonomicheskoy teorii. Moskva: GU VShJe. 2003. 672 s.
2. Dobrynin A.I., Djatlov S.A., Cyrenova E.D. Chelovecheskij kapital v tranzitivnoj jekonomike, formirovanie, ocenka, jeffektivnost' ispol'zovanija. // Sankt-Peterburg: Nauka. 1999. 360 s.
3. Kibanov A.Ja., Durakova I.B. Osnovy upravlenija personalom: uchebnik // Moskva: INFRA-M. 2009. 304 s.
4. Chzhan Chi. Korporativnaja praktika zolotodobyvajushhih predpriyatij po dostizheniju celej ustojchivogo razvitija: jekologicheskij aspekt // Jekonomika: vchera, segodnja, zavtra. 2019. Tom 9. № 12V. S. 212-227.
5. Petrakov P.A., Pevzner M.N. Korporativnoe obuchenie personala kak strategija razvitija organizacii // Chelovek i obrazovanie. Sankt-Peterburg. 2009. № 4 (21). S. 16-21.
6. Brjuhov O.Ju. Korporativnoe obuchenie personala // Vybor organizacij XXI veka. 2011. № 5 - S. 10.
7. Petrovskaja O.A. Sistema obuchenija personala kak upravlencheskij resurs organizacii // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 2. S. 70-76
8. Kartashova L.V. Upravlenie chelovecheskimi resursami: Uchebnik. Moskva: Infra-M. 2005. 240 s.
9. Armstrong M. Praktika upravlenija chelovecheskimi resursami. 8-e izd.-Sankt-Peterburg: Piter. 2005. 832 s.
10. Kibanov A.Ja., Durakova I.B. Osnovy upravlenija personalom: uchebnik. Moskva: INFRA-M. 2009. 304 s.
11. Otchet ob ustojchivom razvitii PAO «Poljus» za 2019. Jelektronnyj resurs] // URL: [https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal\\_Sustainability\\_Report\\_web\\_2019\\_rus.pdf](https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal_Sustainability_Report_web_2019_rus.pdf) (data obrashhenija: 18.07.2020).
12. Insight: Classroom training is back. // Training zone. [Jelektronnyj resurs] - URL: <http://www.trainingzone.co.uk/news/insight-classroom-training- back> (data obrashhenija 20.08.2020).

13. K. Amponsah-Tawiah, A. Jain, S. Leka, D. Hollis, T. Cox. Examining psychosocial and physical hazards in the Ghanaian mining industry and their implications for employees' safety experience. *J Safety Res*, 45 (2013), pp. 75-84
14. D.C. Seo, M.R. Torabi, E.H. Blair, N.T. Ellis. A cross validation of safety climate scale using confirmatory factor analytic approach. *J Safety Res*, 35 (2004), pp. 427-445
15. S. Yule, R. Flin, A. Murdy. The role of management and safety climate in preventing risk-taking at work. *Int J Risk Assess Manag*, 7 (2007), pp. 137-151
16. G. Gbadamosi. HRM and the commitment rhetoric: challenges for Africa. *Manage Decis*, 41 (2003), pp. 274-280
17. M.J. Grawitch, S. Trares, J.M. Kohler. Healthy workplace practices and employee outcomes. *Int J Stress Manag*, 14 (2007), pp. 275-293.

## Модель конкуренции в системе российского высшего образования

### **Илья Алексеевич Константинов**

ассистент института №3

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Москва, Россия

ilyakonstantinov39@gmail.com

 0000-0002-7079-2512

### **Вера Андреевна Гончарова**

ассистент института №3

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Москва, Россия

arg@mai.ru

 0000-0002-4633-7288

Поступила в редакцию 30.09.2020

Принята 16.02.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/e5024-4229-4002-e

### **Аннотация**

Одним из наиболее значимых институтов общества в любой стране мира является институт высшего образования. Именно система образования в целом и структуры высшего образования в частности непосредственно связаны с благосостоянием граждан страны. Однако, технический и технологический прогресс не стоят на месте, ежегодно создаются и развиваются новые предприятия, которые требуют новые компетенции от своих сотрудников. В свою очередь система высшего образования должна соответствовать быстро меняющейся цифровой отрасли. Проблема заключается в том, что система образования, как контролируемая Государством структура является куда более инертной структурой, чем предприятия, силами которых осуществляется цифровая трансформация. Бездействие в части реализации реформ в сфере высшего образования неизбежно повлечет разрыв между требуемыми компетенциями в отрасли и теми компетенциями, которыми будут фактически обладать выпускники. Увеличение этого разрыва сделает высшее образование нерелевантным со всеми вытекающими отсюда последствиями. В данной работе подробно рассмотрен процесс защит выпускных квалификационных работ магистров (ВКР), этот процесс сведен в термины теории игр, с формализацией ролей, мотиваций и стратегиями поведения участников этого процесса. После рассмотрения проблемы с позиции теории игр выделены слабые стороны процессов и рассмотрены меры по их устранению.

### **Ключевые слова**

Выпускные квалификационные работы, магистры, образование, нововведение, конкуренция.

### **Введение**

Российская система высшего образования в большей степени была построена в послевоенный период прошлого столетия. Именно тогда зарождалось огромное количество предприятий, требовавших серьезную подпитку кадрами из различных областей и именно этот этап является основополагающим в части возникновения отраслевых институтов, многие из которых были созданы с нуля или переквалифицированы с целью удовлетворения нужд формирующейся промышленности.

Подобно тому, как обстоит вопрос о качестве кадров ранее, не менее остро обстоит этот же вопрос сейчас.

По данным за 2019 год, Россия находится на 2 месте в мире по доле людей в возрасте от 25 до 64 лет, имеющих высшее образование (56% граждан) (табл.1)

Таблица 1. Соотношение процента граждан с высшим образованием и ВВП на душу населения.

Страна	Процент людей с образованием выше среднего, % [2]	ВВП в ППС (паритет покупательной способности) на душу населения, USD [3]
Канада	57	51190
Россия	56	28184
Япония	50	43194
Израиль	49	41786
Великобритания	46	48727
США	46	65254
Финляндия	43	50748
Эстония	39	38540
Бельгия	38	54029
Ирландия	38	91959

Из таблицы видно, что уровень ВВП России, приходящийся на душу населения, не соответствует уровню ВВП развитых стран и проценту граждан, имеющих высшее образование и теоретически способных влиять на данный показатель. Это свидетельствует о недостаточности доходов трудоспособной части населения, как следствии недостаточности квалификации.

Сегодня цифровизация глубоко проникает во все сферы общества. Главным драйвером этого процесса является стремление крупных корпораций максимизировать собственную прибыль в условиях рыночной экономики и развитой конкуренции. В складывающихся условиях, разрыв между нуждами секторов экономики и основными образовательными программами в высших учебных заведениях стремительно увеличивается, что приводит к дефициту квалифицированных кадров, способных удовлетворять требованиям, продиктованным нынешними экономическими и технологическими условиями. Одной из причин сложившейся ситуации является то, как система образования подходит к вопросу защиты выпускных квалификационных работ (ВКР).

### Материалы и методы исследования

Целью данной статьи является выявление проблем в части защит ВКР студентов высших учебных заведений и методов их решения.

Написание выпускной квалификационной работы (ВКР) является неотъемлемой частью учебного процесса. Именно в этот период студент углубленно изучает профиль своей дисциплины и применяет на практике полученные знания с целью решения какой-либо прикладной или фундаментальной проблемы.

Конкуренция призвана стимулировать повышение качества выполняемой работы не только в области рыночной экономики, но и во время учебно-трудового процесса. Так, современный процесс защит ВКР требует серьезной модернизации в виду отсутствия в нём конкурентной составляющей. На сегодняшний день система построена таким образом, что абсолютно всем участникам квалификационных мероприятий, так или иначе, выгодно, чтобы защиты состоялись, а квалификация студенту была присвоена. Единственным инструментом сдерживания становится личный фактор и чувство личной ответственности конкретных участников процесса. В данной статье речь пойдет о том, что система по умолчанию должна быть построена таким образом, чтобы независимо от личной стратегии конкретных участников она находилась в устойчивом работоспособном состоянии.

### Результаты и обсуждение

Социокультурная ситуация в мире в целом и в России в частности свидетельствует о том, что современная система образования требует коренных изменений в контексте вызовов XXI века.

Противоречивость и масштабность нынешних событий создает разнообразные проблемы для человека, захватывая его личностное пространство.

Анализируя проблемы модернизации современного образования, ученые отмечают, что: «абсолютное большинство зарубежных ученых отмечает, что нынешняя система образования не соответствует требованиям времени. Ее жестко критикуют и моделируют новый образ, более адекватный современной социокультурной ситуации. Но и неклассические очертания нового образа образования не всегда вселяют надежду, что мы на правильном пути» [9-11].

Привлечение прямых иностранных инвестиций в образование получило характеристику "транснационального" или "оффшорного" образования, которое является одним из типов международной торговли образовательными услугами. Согласно классификации GATTS, в настоящее время в мире функционирует четыре основных типа таких услуг, а именно: трансграничный экспорт образовательных услуг, вроде дистанционного обучения; мобильность потребителя образовательных услуг для получения квалификации и диплома; прямые иностранные инвестиции как коммерческая форма предусматривает наличие зарубежного провайдера в определенной стране с целью оказания/распространения образовательных услуг; мобильность непосредственного носителя образовательных услуг (профессорско-преподавательского состава) в другую страну для преподавания [12].

По мнению ведущих провайдеров транснационального высшего образования, открытие странами своих образовательных рынков в соответствии с требованиями GATS не приведет к свободному, либеральному рынку, а возникнет такой, который будет действовать в жестких ограничениях. Специалисты убеждены, что есть объективные предпосылки формирования ограничений, поскольку глобальная торговля в отрасли образования динамично развивается и побуждает к потребности в средствах ее регуляции, без которых она превращается в серьезную угрозу для потребителей, например, студентов и незащищенных органов управления образованием большинстве стран [6].

Процесс формирования глобального рынка образовательных услуг формировался в течение значительного периода. По мнению отдельных ученых, важную роль в развитии институциональных основ рынка имели международные институты в сфере торговли. В частности, Секретариат ГАТТ в 1987 г. созвал восьмой Уругвайский раунд многосторонних торговых переговоров, который завершился следующими изменениями: во-первых, созданием в апреле 1994 года ВТО на основе договора 135-ти стран мира; во-вторых, разработкой рамочного документа о либерализации торговли услугами [11].

Предложенные правила нашли свое отражение в Генеральном соглашении по торговле услугами (так называемой GATS – General Agreement on Trade in Services) – многостороннем договоре, что регламентирует правила международной торговли услугами. Правила GATS распространяются на индустрию услуг, включая образование, осуществляет международные транзакции, путем пересылки высококвалифицированного персонала, технической информации или финансов через национальные границы различных государств или путем предоставления услуг иностранным субъектам через расположенные за рубежом филиалы. По мнению педагогического сообщества, включение образования в Генеральное соглашение по торговле услугами смещает акцент в традиционном восприятии образования как общественного блага на отношение к нему как к товару. Тем не менее, опыт предоставления образовательных услуг в международном контексте показывает, что ни одна страна не достигла больших успехов в продвижении к свободному образовательному рынку.

В соответствии с GATS торговля образовательными услугами классифицируется по пяти категориям: 1) начальное образование, 2) среднее образование, 3) высшее образование, 4) образование взрослых, 5) другие образовательные услуги. В мировой практике влияние Генерального соглашения распространяется преимущественно на последние три категории. Поскольку именно институты высшего образования, согласно действующему законодательству большинства стран мира, традиционно имеют большую финансовую и академическую автономию и в меньшей степени подотчетны правительственным структурам, за исключением вопроса обеспечения качества образования. Предоставление услуг в области высшего образования осуществляется по трем основным

направлениям, во-первых, это коммерческие учебные пособия и методики профессиональной подготовки, а также основанные корпорациями провайдеры высшего образования; во-вторых, дистанционное обучение через сеть Интернет, радио и телевидения; в-третьих, новые образовательные мероприятия, в основном связанные с предоставлением учебного консультирования и образовательного тестирования, услуг в отношении программ обмена студентами и помощи при обучении за рубежом [13].

Процесс интернационализации образовательных услуг выходит на качественно новый уровень с появлением международных институтов и связанных с ними процессов урегулирования на надгосударственном уровне проблем образования. В первую очередь это такие международные институты, как ЮНЕСКО (подразделение ООН), Международная организация труда (МОТ) и др. В структуре ЮНЕСКО работают такие учреждения, как Международное бюро просвещения (занимается сравнительными исследованиями), Международный институт планирования образования (проведение исследований в области повышения качества образовательной политики, образовательного менеджмента, обеспечение эффективности финансирования и организации образования), Институт ЮНЕСКО – в области непрерывного образования (проблемы образования взрослых). В Европе создан региональный институт, как Европейский центр высшего образования, целью которого является содействие развитию и реформированию высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы. Широко издание Организации экономического сотрудничества и развития «Education at a Glance», в котором дается обстоятельная информация о развитии образования не только в развитых странах – членах ОЭСР, но и осуществляется сравнение с другими странами мира.

Опыт европейских стран по интеграции образовательного пространства поддерживается многими странами мира. Это свидетельствует, что интеграция на рынке образовательных услуг осуществляется на всех уровнях образовательного пространства – от университетов до министерств. В результате интеграционных процессов на рынке образовательных услуг были сформированы основные направления такие, как подписание Великой хартии университетов; создание зоны европейского высшего образования (Болонский процесс); программы ЕС по сотрудничеству в сфере образования [7].

Для ведущих европейских университетов сущность Болонского процесса является направлением международного сотрудничества для создания единого европейского образовательного пространства. Обмен и взаимодействие включают создание необходимых условий для ознакомления с учебно-методическими материалами, средствами мониторинга и обеспечения качества учебного процесса (или обменов ими), непосредственно подчеркивается в Болонской декларации и других международных образовательных сделках.

Деятельность университетов включает в себя выполнение трех основных функций: образовательная, исследования (научная) и инновационная (коммерциализация знаний). Для каждого из этих направлений характерны проявления процесса интернационализации через включение университетов в международное сотрудничество и взаимодействие:

- научный (проведение конференций, реализация совместных исследовательских проектов, членство в интеграционных группировках и т. д);
- образовательный (обмен студентами, аспирантами, научно-преподавательским составом, иностранная практика и обучение иностранных студентов и т. д);
- хозяйственный (создание юридических подразделений за рубежом, экспорт-импорт образовательных услуг).

Необходимым условием успешной реализации инновационной модели развития национальной экономики является коммерциализация научно-исследовательских разработок университетов, которая базируется на взаимодействии бизнеса, науки и государства через создание соответствующей инновационной инфраструктуры.

Для более предметного обсуждения требуется нагляднее продемонстрировать процесс защиты ВКР на примере магистерской диссертации.

В случае написания магистерской диссертации, процесс начинается с назначения её темы. Что также является краеугольным камнем в процессе написания ВКР, однако, в статье этот момент будет опущен.

Процесс назначения темы и составления плана работ проводится в первом семестре обучения в магистратуре.

Студент начинает писать магистерскую диссертацию в соответствии с планом. Тот в свою очередь включает в себя основные контрольные точки и даты, к которым те или иные показатели должны быть достигнуты.

Во многих ВУЗах страны практикуются предзащиты, целями которых являются определение степени проработанности ВКР и вынесение решения о том, будет ли данная работа представлена на защите.

Многие ВУЗы, опираясь на государственные стандарты и положения, дополняя их собственными стандартами и положениями, формально определяют вид ВКР для студента. Достаточно четко предъявляются требования к оформлению, содержанию, степени научной проработанности, актуальности и пр. Однако, так или иначе, все эти требования сложно измеримы. В действительности, тяжело дать объективную оценку в части актуальности работы. С целью решения данной проблемы формально существуют рецензенты, которые выносят вердикт о выполнении вышеуказанных критериев. Как правило, к рецензенту предъявляется ряд серьезных требований, однако студент совместно со своим научным руководителем вправе выбрать его самостоятельно, подобный подход не может свидетельствовать о независимости этого мнения.

За руководство над написанием магистерской диссертации вверенного ему студента, научный руководитель получает денежное вознаграждение, не зависящее от успеха написания данной работы.

На личном благополучии членов комиссии – как правило, сотрудников учебного подразделения и представителей промышленности, как и в случае с научным руководителем, результат защиты не отражается.

Постановка проблемы укладывается в концепцию теории игр. Имеется несколько субъектов:

- 1) Научный руководитель;
- 2) Студент;
- 3) Члены ГЭК;
- 4) Администрация кафедры и дирекция института;
- 5) Рецензент;
- 6) Контролирующие государственные органы.

Как и в любой игре, каждый участник ставит своей задачей максимизировать личную выгоду.

По замыслу создателей данная модель является кооперативной игрой, цель которой повышение качества ВКР и как следствие повышение качества образования в целом, но на деле она получается некооперативной в части максимизации личной выгоды каждого субъекта. Под личной выгодой понимается максимизация финансовых ресурсов, минимизация собственных временных потерь или же желание формально участвовать в процессе, без существенного вклада в его реализацию.

Несколько слов следует уделить процессу контроля со стороны государственных органов. Каждая учебная программа обязана проходить аккредитацию с определенной периодичностью. Данный процесс представляет собой аудит, в процессе которого аккредитационная комиссия ознакомляется, в том числе, и с материалами ВКР. Как упоминалось ранее, существует ряд формальных признаков, по которому можно судить о том, можно ли считать данную работу магистерской диссертацией. Однако, выполнение каждого из этих признаков ничего не говорит о качестве магистерской диссертации в целом, а предъявленным формальным требованиям могут соответствовать работы разного качества.

Как было отмечено ранее, текущий процесс представим как некооперативная игра с позиции максимизации собственной выгоды.

С целью более глубокого анализа происходящих процессов следует составить матрицу мотиваций каждого субъекта.

Из вышеприведенной таблицы видно, что одними из наиболее существенных факторов, влияющих на принятие отрицательного решения по защите магистра, являются соображения, связанные с рейтингом института и личные качества участников этого процесса.

Согласно рейтингу «Good University Guide» от журнала The Times, ключевыми показателями эффективности деятельности университета являются общее качество программ, качество научных исследований, вступительные требования, соотношение студентов и преподавателей, затраты на развитие материальной и учебной базы, студенты, окончившие курс, дипломы с отличием и карьерные перспективы выпускников [4].

Таблица 2 Матрица мотиваций субъектов

Субъект	Мотивация на положительный результат	Мотивация на отрицательный результат
Студент	Получение диплома о высшем образовании, удовлетворение формальным требованиям штатного расписания работодателя	Отсутствует
Научный руководитель	Получение материального вознаграждения, расширение портфолио по работе с магистрами	Рейтинг и престиж ВУЗа, признание среди коллег, иные соображения: связанные с имиджем.
Рецензент	Аффилированность со студентом или научным руководителем, отсутствие ответственности за некачественно проделанную работу в части вынесения недостоверного отзыва.	В силу собственных убеждений
Члены ГЭК	Получение материального вознаграждения. Нежелание повторно принимать участие в квалификационных мероприятиях в виду недостаточно высокого уровня материального вознаграждения.	Рейтинг и престиж ВУЗа, личные качества членов ГЭК
Администрация учебного заведения	Выполнение плана по контрольным цифрам приема и выпуска студентов. Нежелание повторной организации квалификационных мероприятий в виду дополнительных организационных сложностей и дополнительных финансовых затрат.	Рейтинг и престиж ВУЗа

И несмотря на то, что подсознательно не прослеживается строгая корреляция между решением о присуждении квалификации конкретному магистру и изменением рейтинга университета в целом, эта зависимость существует и каждое такое решение становится частью совокупности, влияющей на этот самый рейтинг.

Сложившаяся ситуация требует комплексного пересмотра действующей нормативной базы и утвержденных подходов. В терминах теории игр требуется создать стратегическую модель, которая бы удовлетворяла критериям равновесия Нэша. Упрощенно, равновесие Нэша гарантирует, что каждый субъект не может увеличить свой выигрыш только лишь изменением собственной стратегии, при этом требуется, чтобы каждый «игрок» действовал по заранее сформированной доминантной стратегии.

В условиях капитализма, процесс защиты ВКР требует также рассматривать личные мотивы всех участников.

С целью максимизации личной выгоды, каждый субъект может реализовывать множество стратегий, однако зачастую наиболее оправданной является та, при которой результат достигается наиболее простым способом из всех возможных.

С целью решения вышеуказанных проблем необходимо ввести в систему субъект, независимый по отношению ко всем остальным, но заинтересованный в том, чтобы усложнить процесс защиты диссертаций. Введение его в систему будет создавать конкуренцию существующим участникам, что неизбежно повысит качество написания квалификационных работ и ряда сопутствующих процессов.

Иными словами, в отечественной системе высшего образования сформировалась определенная «зона комфорта», которая не способствует, а иногда и препятствует качественному развитию института высшего образования.

Решением данной проблемы может послужить создание профильных комиссий по каждому направлению подготовки на государственном уровне. В данную комиссию войдут представители высших учебных заведений, представители промышленности, а также представители государственных контролирующих органов. Она будет заменять функции рецензента.

Для достижения желаемого результата должна быть организована следующая логика работы этой комиссии: перед прохождением предзащиты каждая ВКР загружается на специальный портал в анонимном виде. Далее эта работа в случайном порядке попадает в личный кабинет эксперта. Анонимность загруженной работы будет гарантировать непредвзятость оценки эксперта. Тот в свою очередь не будет знать учебное заведение, ФИО студента и научного руководителя. На работу должно приходиться не менее двух заключений, а в случае сильного разногласия между вынесенными экспертными решениями привлекается третий эксперт, призванный рассудить их и вынести окончательное решение, аналогично тому, как это происходит во время проверки работ при ГИА [1]. Широкое распространение данной практики потребует достаточно серьезного количества экспертов, что в свою очередь минимизирует коррупционные риски созданного института.

Неудовлетворительное решение комиссии по определенному количеству работ из одного учебного заведения должно навлечь санкции на высшее учебное заведение, что в последствии должно стимулировать осуществление образовательного процесса и процесса написания ВКР на более качественном уровне. Вынесение неудовлетворительного решения комиссией по какому – либо количеству студентов повлечет также наложение санкций на научного руководителя. Вышеуказанные процедуры, в частности последняя, требуют существенного пересмотра финансовой политики в области образования. На сегодняшний день, средняя заработная плата научного руководителя не достигла конкурентного уровня в аналогичных отраслях экономического сектора при схожем уровне квалификации и компетенций.

Вышеуказанные процессы находят применение в зарубежных системах высшего образования, в частности в КНР.

### **Заключение**

Система высшего образования в России требует принятия существенных реформ, которые также могут быть приняты в качестве внутренних регламентов в отдельном высшем учебном заведении, однако принятие данных мер в рамках конкретного учебного заведения хоть и улучшит ситуацию локально, однако глобально решить проблему не сможет.

Конкурентная рыночная система предполагает наличие «игроков», имеющих противоположные интересы. В действующей системе «противовесы» присутствуют формально, но не способны и не замотивированы противопоставлять себя ей.

Принятие мер по улучшению качества ВКР способно существенно повысить качество молодых специалистов, что в свою очередь положительно отразится на экономических показателях страны.

### **Список литературы**

1. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзора) от 07.10.2018 № 190/1512 – Москва.
2. Список стран по ВВП (ППС) на душу населения: Википедия. Свободная энциклопедия. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_стран\\_по\\_ВВП\\_\(ППС\)\\_на\\_душу\\_населения](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_стран_по_ВВП_(ППС)_на_душу_населения) (дата обращения 30.03.2021).

3. Рейтинг стран по количеству людей с высшим образованием: Яндекс. Дзен. [https://zen.yandex.ru/media/show\\_me\\_world/reiting-stran-po-kolichestvu-liudei-s-vyshshim-obrazovaniem-5eb03d746c1563221812375f](https://zen.yandex.ru/media/show_me_world/reiting-stran-po-kolichestvu-liudei-s-vyshshim-obrazovaniem-5eb03d746c1563221812375f) (дата обращения 30.03.2021).
4. Как составляются рейтинги университетов?: Educationindex.ru <https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/how-university-rankings-are-made-ru/> (дата обращения 02.04.2021).
5. Байденко В.И. Болонский процесс. Популярные лекции. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Ларионова М.В. Интеграционные процессы в образовании. Европейский опыт // Высшее образование сегодня. 2006. № 2. С. 46-52.
7. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Усатенко Н.В. Компетенции и компетентность: эволюция национальных концепций и синтез теоретических подходов // Terra Economicus. 2011. Т. 9. № 4. Ч. 2. С. 12-17.
10. Jordana J., Fernandez-i-Marin X., Bianculli A. Agency proliferation and the globalization of the regulatory state: Introducing a data set on the institutional features of regulatory agencies // Regulation and Governance. 2018. Vol. 12. No. 4. P. 524-540. DOI: <https://doi.org/10.1111/rego.12189>
11. Verhoest K., Peters B.G., Bouckaert G, Ver-schuere B. The study of organisational autonomy: a conceptual review // Public Administration and Development. 2004. Vol. 24. No. 2. P. 101-118. DOI: <https://doi.org/10.1002/pad.316>
12. Jordana J., Juanatey A.G., Duran I.P, Royo D.S. An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared. 2020 // European Journal of Higher Education. DOI: 10.1080/21568235.2020.1850309
13. Hanrett C, Koop Ch. Measuring the formal independence of regulatory agencies // Journal of European Public Policy. 2012. Vol. 19. No. 2. P. 198-216. DOI: <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.607357>
14. Irion K, Ledger M. Measuring independence: Approaches, limitations and a new ranking tool // Schulz W., Valcke P., Irion K. (Eds). The independence of the media and its regulatory agencies. Chicago-Bristol: Intellect, 2013. P. 15-54.
15. Alzafari K, Ursion J. Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? // Quality in Higher Education 2019. Vol. 25. No. 1. P. 58-75. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>

### Competition model in the Russian higher education system

**Ilya A. Konstantinov**

Institute Assistant No. 3

Moscow Aviation Institute (National Research University)

Moscow, Russia

[ilyakonstantinov39@gmail.com](mailto:ilyakonstantinov39@gmail.com)

 0000-0002-7079-2512

**Vera A. Goncharova**

Institute Assistant No. 3

Moscow Aviation Institute (National Research University)

Moscow, Russia

arc@mai.ru

 0000-0002-4633-7288

Received 30.09.2020

Accepted 16.02.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/e5024-4229-4002-e

**Abstract**

One of the most important institutions of society in any country in the world is the Institute of Higher Education. It is the education system in general and the structures of higher education in particular that are directly related to the well-being of the country's citizens. However, technical and technological progress does not stand still, every year new enterprises are created and developed, which require new competencies from their employees. In turn, the higher education system must meet the rapidly changing digital industry. The problem is that the education system, as a state-controlled structure, is a much more inert structure than the enterprises that are engaged in digital transformation. Inaction in the implementation of reforms in the field of higher education will inevitably lead to a gap between the required competencies in the industry and the competencies that graduates will actually have. An increase in this gap will make higher education irrelevant, with all the consequences that follow. In this paper, the process of defending the final qualifying works of masters (WRC) is considered in detail, this process is reduced to the terms of game theory, with the formalization of roles, motivations and strategies of behavior of participants in this process. After considering the problem from the point of view of game theory, the weaknesses of the processes are identified and measures to eliminate them are considered.

**Keywords**

Final qualifying works, masters, education, innovation, competition.

**References**

1. Ob utverzhdenii Porjadka provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nym programmam srednego obshhego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii (Minprosveshheniya Rossii) i Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki (Rosobrnadzora) ot 07.10.2018 № 190/1512 – Moskva.
2. Spisok stran po VVP (PPS) na dushu naselenija: Vikipedija. Svobodnaja jenciklopedija. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Spisok\\_stran\\_po\\_VVP\\_\(PPS\)\\_na\\_dushu\\_naselenija](https://ru.wikipedia.org/wiki/Spisok_stran_po_VVP_(PPS)_na_dushu_naselenija) (data obrashhenija 30.03.2021).
3. Rejting stran po kolichestvu ljudej s vysshim obrazovaniem: Jandeks. Dzen. [https://zen.yandex.ru/media/show\\_me\\_world/reiting-stran-po-kolichestvu-liudei-s-vysshim-obrazovaniem-5eb03d746c1563221812375f](https://zen.yandex.ru/media/show_me_world/reiting-stran-po-kolichestvu-liudei-s-vysshim-obrazovaniem-5eb03d746c1563221812375f) (data obrashhenija 30.03.2021).
4. Kak sostavljajutsja rejtingi universitetov?: Educationindex.ru <https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/how-university-rankings-are-made-ru/> (data obrashhenija 02.04.2021).
5. Bajdenko V.I. Bolonskij process. Populjarnye lekicii. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
6. Larionova M.V. Integracionnye processy v obrazovanii. Evropejskij opyt // Vysshee obrazovanie segodnja. 2006. № 2. S. 46-52.

7. Bolonskij process: Rezul'taty obuchenija i kompetentnostnyj podhod (kniga-prilozhenie 1. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009.
8. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
9. Mihalkina E.V., Skachkova L.S., Usatenko N.V. Kompetencii i kompetentnost': jevoljucija nacional'nyh koncepcij i sintez teoreticheskih podhodov // Terra Economicus. 2011. T. 9. № 4. Ch. 2. S. 12-17.
10. Jordana J., Fernandez-i-Marin X., Bianculli A. Agency proliferation and the globalization of the regulatory state: Introducing a data set on the institutional features of regulatory agencies // Regulation and Governance. 2018. Vol. 12. No. 4. P. 524-540. DOI: <https://doi.org/10.1111/rego.12189>
11. Verhoest K., Peters B.G., Bouckaert G, Ver-schuere B. The study of organisational autonomy: a conceptual review // Public Administration and Development. 2004. Vol. 24. No. 2. P. 101-118. DOI: <https://doi.org/10.1002/pad.316>
12. Jordana J., Juanatey A.G., Duran I.P, Royo D.S. An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared. 2020 // European Journal of Higher Education. DOI: 10.1080/21568235.2020.1850309
13. Hanrett C, Koop Ch. Measuring the formal independence of regulatory agencies // Journal of European Public Policy. 2012. Vol. 19. No. 2. P. 198-216. DOI: <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.607357>
14. Irion K, Ledger M. Measuring independence: Approaches, limitations and a new ranking tool // Schulz W., Valcke P., Irion K. (Eds). The independence of the media and its regulatory agencies. Chicago-Bristol: Intellect, 2013. P. 15-54.
15. Alzafari K, Ursion J. Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? // Quality in Higher Education 2019. Vol. 25. No. 1. P. 58-75. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>

## ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

### Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков

**Анастасия Павловна Землянская**

аспирант института детства

Оренбургский государственный педагогический университет

Оренбург, Россия

zemml@mail.ru

 0000-0002-8506-2627

Поступила в редакцию 16.02.2021

Принята 11.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/z6874-8944-8134-r

#### Аннотация

Современная агрессия и мировые конфликты вызвали волну патриотизма, которая всколыхнула не одну страну. Сейчас в экспертной среде ряда европейских стран и мировых центрах активно обсуждаются новые подходы по вопросу патриотического воспитания в условиях роста уровня террористической угрозы и неконтролируемой миграционной волны в мире. Положительную роль в патриотическом и военно-патриотическом воспитании подростков во многих странах мира сыграла и продолжает играть общественная система воспитания Скаутское движение (скаутинг, англ. Scouting) – международное неполитическое молодежное движение, которое призвано поддерживать физическое, умственное и духовное развитие молодежи, повышать ее роль в обществе. Началом движения считается 1907 г., а основателем генерал-лейтенант британской армии Р. Баден-Пауэлл (англ. Robert Baden-Powell). В статье рассмотрены роль и место гражданско-патриотического воспитания в системе обеспечения национальной безопасности. Исследованы особенности патриотического и военно-патриотического воспитания в ведущих странах мира. Проанализирована эффективность организации и ведения гражданско-патриотического воспитания, разработаны предложения по повышению эффективности деятельности в этой сфере.

#### Ключевые слова

патриотическое воспитание, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, подростки, молодежь.

#### Введение

На протяжении всего периода существования человечества семья, школа, общество в целом ставили перед собой задачу – воспитывать гражданина, патриота своего государства. Наряду с этим целью функционирования любой образовательной системы является формирование такого практического мировоззрения человека, который бы сочетал профессиональную деятельность с общими мировоззренческими ценностями. Обозначенная цель обусловлена функцией образования-обучения и воспитания в их непрерывном взаимодействии.

Сегодня актуальной для общества является необходимость в формировании чувства патриотизма у молодых людей как духовно-нравственной и социальной ценности, активной гражданской и социально значимой качества, что проявляется во всех видах деятельности, в первую очередь связанных с защитой народа и Родины, а также реализацией личностного потенциала в интересах государства.

Реалии современного социума актуализируют необходимость формирования такой личности, которой присуще чувство европейской гражданственности, которая может жить и действовать в условиях эпохи интеграции России в европейское сообщество и при этом остается патриотом своей Родины, отличается сформированной национальной самосознанием.

Современное содержание воспитания молодежи на современном этапе направлено на формирование гражданина России, патриота своей страны, который способен к развитию суверенного и демократического государства, а также может демонстрировать национальное достоинство. Эта личность знает свои права и обязанности, умеет цивилизованно отстаивать их, а также самореализовываться в социуме как гражданин и профессионал.

Учитывая это, творчески возрождая отечественные воспитательные традиции, педагоги успешно используют идеи, принципы, средства педагогики второй половины XX века. с целью улучшения патриотического воспитания молодого поколения, формирования у него высокого благородства, политической культуры, силы воли и силы духа, осознание прав и обязанностей перед Родиной, ответственности перед родным народом.

Изменение социальных ценностей и жизненных ориентиров в современном обществе требует нового анализа дефиниций «патриотизм» и «патриотическое воспитание», значение которых умалчивалось или же рассматривалось предвзято, по признакам идеологических наслоений. Ведь изучение и осмысление педагогического опыта прошлого способствует решению проблемы воспитания школьников сегодня.

### **Материалы и методы исследования**

Анализ категории "патриотизм" позволяет определить теоретические основы патриотизма в обществе, основанные на таких научных подходах:

- патриотизм является глубоко социальным по своей природе, составляет не только признак общества, но и источник его существования и развития, атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума;
- на современном этапе развития общества возрождение патриотизма должно восприниматься как важнейшее условие возрождения государства;
- в роли первоосновы патриотизма должна выступать личность, основной задачей которой является осознание собственной исторической, культурной, национальной, духовной принадлежности к Родине как основополагающего положения, что детерминирует смысл и стратегию ее жизни;
- истинный патриотизм прежде всего должен быть духовным, поэтому предполагает бескорыстие, самоотверженное, вплоть до самопожертвования, служение Родине [2].

Важность исследования патриотизма обусловлена наличием существенных противоречий в современном российском обществе: между либеральными и традиционными подходами к проблемам патриотизма; между ростом антисоциальных, негативных ценностных ориентаций у молодежи и необходимостью формирования в ней положительных аксиологических аспектов жизнедеятельности; между потребностью в формировании патриотизма как системообразующим социокультурной ценности и недостаточной теоретической и методологической разработанностью данной проблемы в педагогическом и философском аспектах.

Необходимо заметить, что идея патриотизма актуализируется в таких исторических условиях, когда объективные тенденции развития общества требуют напряжения духовных и физических сил его граждан. Именно такие периоды отличаются единением русского народа, его особой жертвенностью во имя национальных святынь, родной земли, Родины, что актуализирует патриотизм как социальную ценность, которой присущ значительный объединительный потенциал.

В Советском Союзе трактовка патриотизма была запутанной и неточной. В частности, длительное время пропагандировалась идея "одностороннего интернационализма", национального нигилизма, космополитизма, подавлялась национальная гордость. Деформация патриотизма была вызвана недостаточной разработанностью вопроса о взаимосвязях патриотизма и интернационализма.

Оба эти понятия толковались достаточно абстрактно, вне реального развития экономики, культуры республик [3].

Всесторонний анализ понятия "патриотизм" для целостной характеристики требует раскрытия его различных аспектов: историко-философского, психолого-педагогического.

Историко-философский аспект предполагает рассмотрение патриотизма как социально-исторического феномена, детерминированного общественно-политическими, экономическими, культурными и другими факторами жизни общества. Это положение представлено в работах отечественных философов.

На основе определений философов можем констатировать, что содержание понятия «патриотизм» заключается в ориентации на высокие человеческие образцы духа и труда, высокую моральную качество самоотверженно служить родному народу, обеспечения культуросообразности и природосообразности молодого поколения, которое предполагало воспитание в детях любви к Родине [6].

### Результаты и обсуждение

Основной целью исследования было определить, как должна формироваться политика патриотического воспитания в условиях трансформирующегося общества. Авторы рассматривают патриотизм в контексте реалий советского и современного российского общества, что позволяет им продемонстрировать возможности и ограничения использования советского опыта в современных условиях. Особое внимание уделяется сравнительному анализу двух моделей патриотизма: как преданности государству и как любви к своей стране и нации. Одним из основных положений статьи является идея о необходимости не только обновления усилий государства в сфере патриотического воспитания молодежи, но и трансформации его целей, основных ценностей, каналов трансляции и принципов героизации образцов патриотического поведения. Вторичный анализ результатов социологических исследований позволил указать на устойчивое и стереотипное доминирование элементов модели "государственного патриотизма" и отсутствие повседневных практик патриотического поведения. Авторское исследование проводилось методом фокус-группового обсуждения среди специалистов по молодежной политике в 2017 году. По результатам проведенного авторами экспертного опроса отмечена размытость содержания категории "патриотизм", что не позволяет ей стать эффективным инструментом социальной политики российского государства. В то же время выявлено, что формирование патриотизма во втором смысле актуализируется как чувство любви к Родине. Это чувство основано на личной ответственности и критическом восприятии истории и культуры вашей собственной страны. Перспективой такого подхода должно стать формирование гармоничной личности гражданина, способного воплощать патриотизм на уровне микросообщества, макросреды и межкультурного взаимодействия.

Первой возрастной единицей был возраст 7-8 лет, когда дети идут в начальную школу, у них формируются ценностные ориентации. В качестве примера героев были использованы персонажи детских книг и фильмов: Мальчиш-Кибальчиш, Тимур и его команда, Васек Трубачев и др.

Следующей единицей анализа была группа 10-11 лет, начало подросткового возраста, когда дети идут в среднюю школу, вступают в пионеры. Здесь большое влияние оказали образы героев-пионеров: Володи Дубинина, Вали Котика, Марата Казея и других "героических" сверстников.

Время героев-комсомольцев начинается с 1415 года. Получение общего образования, взросление, вступление в комсомол и первая любовь обусловили выбор более романтических героев, которые тем не менее демонстрировали героизм в его самых гипертрофированных проявлениях: Ульяна Громова, Олег Кошевой, Павел Корчагин.

Последняя возрастная группа-18-19 лет, окончание школы, выбор взрослого пути, для кого-то вступление в партию определяет выбор новых героев. На первом плане-множество взрослых персонажей "героев-коммунистов", олицетворяющих героизм того времени: Алексей Мересьев, Александр Матросов, Иван Кожедуб и другие.

Помимо самих "героев", был разработан комплекс элементов для поддержки выбранных ценностей, предложены определенные модели поведения, основанные на них. Ключевую роль в этой системе играли средства массовой информации, которые транслировали необходимые модели для имитации и фиксировали алгоритм поведения.

Можно ли перенести эту систему патриотического воспитания на современный этап развития нашей страны? В чистом виде, конечно, нет. Необходимость жертвовать собой ради современного поколения не столь актуальна, примеры устарели, возрастные интервалы также несколько сдвинулись. Однако алгоритм советской системы патриотического воспитания может быть использован в качестве основы для разработки новой системы обучения государственному патриотизму.

Для углубленного изучения формирования системы патриотического воспитания авторы статьи провели вторичный анализ результатов российских социологических опросов по проблемам патриотизма российских граждан. Также в 2017 году на базе Исследовательского центра "Аналитика" была проведена фокус-группа. Фокус-группа была направлена на анализ особенностей молодежной политики и понимания патриотизма на региональном уровне. В работе фокус-группы приняли участие девять экспертов, специалистов по молодежной политике Свердловской области.

Согласно исследованию, проведенному Фондом "Общественное мнение" в 2017 году, 78% россиян считают себя патриотами, это очень благоприятная основа для развития системы патриотического воспитания. Однако почти половина россиян не знает, что делать со своим патриотизмом: 42% респондентов затруднились ответить на вопрос, в каких действиях проявляется их патриотизм. Наибольшее число среди "знающих" (8%) было убеждено, что патриотизм-это служба в армии, готовность защищать свою Родину. Среди других ответов: нежелание покидать Россию (6%), любовь и уважение к своей стране, гордость за нее (5%), поддержка Владимира Путина, поддержка руководства страны (5%), активная гражданская позиция и участие в делах страны (5%) [6].

Как видно из представленных данных, патриотизм в основном связан с взаимодействием с государством. В то же время респонденты указывают на "старение" идеи патриотизма: 40% считают, что патриотизм более характерен для пожилого населения, 28% – для людей среднего возраста, и только 10% респондентов считают, что патриотизм более характерен для молодежи.

Эти результаты также свидетельствуют об отсутствии эффективной системы патриотического воспитания, значение которой неуклонно возрастает в обществах с высокой неопределенностью.

Исследования патриотического и непатриотического поведения, проведенные в 2017 году Российским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), также выявили общую тенденцию к сохранению восприятия патриотизма как ответственности перед государством. Например, половина респондентов (52%) заявили, что граждане, желающие выехать за границу, считаются недостойными называться патриотами. Несмотря на то, что показатель снизился с 2014 года (68%), он по-прежнему иллюстрирует стабильность ориентации на "государственный патриотизм". Так, другими примерами непатриотического поведения, по мнению респондентов, являются взяточничество (77%), уклонение от службы в армии (69%), работа в фирме, классифицированной как "иностранные агенты" (52%). Почти половина граждан осуждают публичные проявления непатриотического поведения (47%), некоторые даже предлагают уголовные наказания. Непатриотичные выступления звезд шоу-бизнеса критикуют большинство респондентов (60%), высказывание личной позиции, расходящейся с официальной линией государства, обвиняют 37% респондентов [7].

С другой стороны, с современной героикой возникают большие трудности. Согласно исследованию ВЦИОМ, 57% респондентов не имеют кумиров, а 16% затруднились назвать людей, с которых они берут пример. То есть у 73% респондентов не было образцов для подражания. В качестве кумиров выбраны ближайшие родственники и близкие люди (для 8% респондентов), исторические личности (7%), звезды шоу-бизнеса (5%), спортсмены (5%) и В. Путин (4%) [8].

Соответственно, прежде чем внедрять патриотическое воспитание, необходимо выработать систему ценностей, которые можно было бы взять за основу. Необходимо определить качества "героев", которые стали бы носителями этих ценностей. Кумирами должны стать новые, современные персонажи (реальные или виртуальные), соответствующие сегодняшней жизни и целям патриотического

воспитания. Каналами трансляции новых "героев" должны стать не только СМИ, литература и кино, но и новые формы: комиксы, блоги, социальные сети и компьютерные игры.

Также на данном этапе невозможно навязать патриотизм только через пропаганду и рекламу, необходимо применять более "мягкие" и неочевидные технологии (мягкая сила). С помощью этих технологий необходимо пропагандировать патриотические ценности в образе жизни, формировать моду, атрибуты, привычки.

Предлагаемая система может быть реализована только в течение длительного времени. Требуется комплексная работа, создание специальных структур, ответственных за методологическое, информационное, исследовательское и организационное обеспечение этой работы [9].

Но нужна ли такая система патриотического воспитания современному российскому обществу? Насколько эффективен государственный патриотизм?

А. Санина провела сравнительное исследование проявлений патриотизма и официальных документов по патриотическому и гражданскому воспитанию, имеющих статус государственных программ. Объектами анализа стали государственные программы патриотического воспитания в России, США, Китае и Сингапуре [12].

По результатам ответа на вопрос о гордости за свою национальность Россия занимает последнее место среди четырех стран. В то же время большинство россиян согласны с утверждением: "Я вижу себя частью государства". Мы занимаем первое место по этому показателю.

Патриотизм является сложным и многогранным явлением, объясняющим разнообразие его форм. В то же время история развития человечества свидетельствует, что с постепенным прогрессом видоизменяется объект патриотизма, проявляющийся в определенной форме.

В связи с изменением социальных ценностей и трансформацией жизненных ориентаций в современном обществе нового подхода требует проблема патриотического воспитания молодого поколения в школах России.

В нашей стране на протяжении 1945-1991 гг. господствовала идеологическая направленность на воспитание человека в духе коммунистических идеалов, сформировавшихся на основе искаженной марксистско-ленинской идеологии в соответствии с директивами партийно-государственного аппарата. Указанные идеалы потеряли на сегодня свою привлекательность, а новые ориентиры до сих пор не сложились. Без воспитания гуманизма и патриотизма у молодого поколения нет будущего для русского сообщества. Коренные изменения в общественном сознании и социальной практике, произошедшие за последнее десятилетие, определяют дальнейшие перспективы развития человека.

Учитывая сказанное, опираясь на историко-педагогический опыт, попробуем обосновать необходимость выделения социально-педагогических особенностей развития патриотического воспитания молодежи России как объективной потребности современного русского общества. Для этого крайне важно осуществить анализ факторов развития патриотического воспитания в системе образования России второй половины XX в., выделить социально-педагогические аспекты воспитания патриотизма в школьной молодежи.

На основе ретроспективного анализа научно-педагогической литературы определяем следующие общие социально-педагогические предпосылки развития патриотического воспитания в России второй половины XX века.:

- подъем морального духа и патриотизма населения страны в годы Второй мировой войны и времена послевоенного восстановления;
- актуализация проблем патриотического воспитания в соответствии с коммунистической идеологией; восстановление материально-технической базы культурнообразовательных учреждений;
- создание широкой сети школ, а также учреждений внешкольной и внеклассной работы, которые обеспечивали реализацию советской концепции патриотического воспитания;
- творческая деятельность известных педагогов и художников.

В советской историографии понятие патриотизма противопоставляется буржуазному национализму и космополитизму, поэтому в тогдашней литературе патриотизм подано в органической взаимосвязи с интернационализмом. По нашему мнению, если не брать во внимание идеологических

влияний, то в сочетании патриотизма с интернационализмом отсутствуют глубокие противоречия. Уместно по этому поводу вспомнить рассуждения представителей русской революционно-демократической общественности, которые воспитание людей в духе патриотизма рассматривали в неразрывной связи с их воспитанием в духе дружбы народов, уважения к обычаям и традициям других народов.

На современном этапе актуальной является проблема повышения уровня духовности русской нации. Возрождение ее лучших традиций, достижения определенного успеха в этой сфере возможны только благодаря изучению и осознанию достижений предыдущих эпох в области образования в целом и воспитания в частности, без которых нельзя решить теоретические проблемы отрасли образования.

Итак, развитие современной русской школы невозможно без систематического комплексного изучения опыта, в частности накопленного Русской советской школой на протяжении 50-90-х гг. XX в., поскольку после провозглашения независимости открылись новые перспективы для объективного и незаангажированного изучения советского периода развития педагогической науки и школьной практики.

В процессе обновления содержания образования путем смещения акцента на личность решение проблемы патриотического воспитания невозможно без комплексного исследования и внедрения в практику педагогического наследия предыдущих эпох. Педагогические достижения выдающихся педагогов прошлого позволяют эффективно реформировать оптимальный образовательный процесс, а также применять адекватные и целесообразные формы и методы воспитания [9].

На современном этапе социальные реалии актуализируют необходимость внедрения новых подходов к проблемам патриотического воспитания личности. Это детерминировано изменениями общественного сознания, связанными с признанием человека высшей ценностью. Состояние патриотического воспитания молодежи на сегодня характеризуется противоречиями, которые вызваны недостатками общественного развития [1].

Патриотическое воспитание трактуют как постепенное и неуклонное формирование у учащихся любви к своей Родине. Именно в юности вторично рождается человек как сознательный гражданин-патриот. Это утверждение ученого основывается на его же структуре духовного мира личности: разум – чувства – взгляды – убеждения – воля, что фундаментально изложены в ряде монографических трудов педагога, в частности в книге «Рождение гражданина» [9].

Социально-педагогическая и патриотически-воспитательная деятельность имеет личностно ориентированный характер, ведь концентрируется вокруг решения индивидуальных проблем, которые возникают во время социализации конкретного человека, с помощью средств изучения личности и окружающей среды, а также составление индивидуальной программы развития; способствует ориентации детей и молодежи в общественных событиях и явлениях, в освоении социального опыта, самостоятельном выборе жизненного пути, и является составляющей учебно-воспитательного процесса школы, его важной подсистемой.

Не мешала наработка В. Сухомлинского в направлении гармоничного взаимодействия личности и социальной среды. Педагог исследовал проблемы, которые в современных условиях признаны социально-педагогическими, изучал социализацию ребенка, несмотря на то, что в советской педагогике социализация игнорировалась даже на уровне терминологии.

Патриотизм в советском понимании интегрировал общественные, исторические и культурные элементы, что проявлялось в формате эмоционально-возвышенного отношения к советскому государству, а в то же время выступало важнейшей духовной составляющей личности. Общественная направленность патриотизма репрезентировалась в причастности личности к проблемам, беспокоившим социалистическое общество. Патриотическое воспитание, конечно, выстраивалось на основе интересов государства. Понятие «советский патриотизм», кроме идеологической нагрузки, включало ответственность всех граждан за судьбу страны: «Сначала думай о Родине, а потом о себе».

С учетом изложенного целесообразно сформулировать такое определение организационно-педагогических условий: взаимосвязанные обстоятельства и способы организации педагогического процесса, которые образуют определенную систему и определяют эффективность функционирования

этого процесса [7]; комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов и педагогических обстоятельств, обеспечивающих эффективную социально-педагогическую работу.

Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов; массовую патриотическую работу, которая организуется и осуществляется государственными структурами, общественными движениями и организациями; деятельность средств массовой информации, научных и других организаций, творческих объединений, направленную на рассмотрение и освещение проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Родины [6]. Отметим, что массовой патриотической работой среди учащейся молодежи в России второй половины XX в. занимались молодежные организации.

С учетом сказанного отметим, что актуальной проблемой современной русской педагогической науки является научный анализ сложных и противоречивых процессов советской эпохи, связанных прежде всего с образовательной и воспитательной деятельностью молодежных организаций России.

Бесспорным является факт, что от того, как сегодня в России проводят образовательно-воспитательную и патриотическую работу с молодежью, зависит будущее страны. Впрочем, нельзя забывать и о прошлом, ведь именно в советский период были заложены социальные основы многих важных явлений, происходящих в молодежной среде. Крайне важно использовать весь положительный опыт патриотического воспитания юного поколения, наработанный молодежными организациями, действовавшими в России во второй половине XX в. Это обусловлено, с одной стороны, тем важным местом, которое занимали пионерская и комсомольская организации в общественной жизни советской России, а с другой – тем вниманием, которое придается в последнее время этим молодежным объединениям. Ведь, осмысливая прошлое, нельзя перечеркнуть в нем положительные аспекты, подменить научный подход бессознательным отрицанием.

### **Заключение**

В патриотическом воспитании молодого поколения в Советской России принимали участие все составляющие социально-политической системы, в частности: Коммунистическая партия, профсоюзы и общественные организации, однако особое место в этой системе занимал Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи (комсомол) и Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина (пионерия).

В процессе историко-педагогического анализа деятельности молодежных организаций особое внимание нужно обратить на то, что указанные объединения выполняли в молодежной среде роль общественных организаций и филиалов Коммунистической партии, а следовательно, выполняли функции государства в сфере работы с молодежью. В целом эти объединения помогали Коммунистической партии воспитывать молодежь в духе коммунизма, привлекать ее к практическому строительству нового общества, готовить поколения людей, которые будут жить, работать и управлять общественными делами во время коммунизма. Главная задача пионерии и комсомола – воспитывать молодежь на идеях марксизма-ленинизма, на героических традициях революционной борьбы, на примерах самоотверженного труда рабочих, колхозников, интеллигенции, вырабатывать и укреплять у молодого поколения классовый подход ко всем явлениям общественной жизни, готовить стойких, высокообразованных людей, которые любят труд. Долг этих молодежных организаций состоял в том, чтобы готовить молодежь к защите советского государства, воспитывать самоотверженных патриотов.

### **Список литературы**

1. Аббулгалимова А.М., Раджабова Р.В. Направления патриотического воспитания в российской школе // Студенческая наука XXI века. 2015. № 2(5). С. 51-53.
2. Жолквер Н. Чем привлекает немцев добровольная гражданская служба. 28.09.2012. <http://dw.com/p/16GUB>

3. Патриотическое воспитание.  
[http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad78a5d53b88521306c26\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad78a5d53b88521306c26_0.html).
4. Развитие личности в школах Великобритании.  
[http://www.britishschools.ru/about/individual\\_development/](http://www.britishschools.ru/about/individual_development/)
5. Тарасов С.В., Лисицин С.А. Концепция воспитания в системе Ленинградской области: не подведенные итоги. // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Воспитание в современной образовательной среде». Ленинградский областной институт развития образования. 2015. С. 13-20.
6. Чернилевский Д. Духовное воспитание в современной образовательной системе // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 51-53.
7. Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives*, 9, 1-6. doi:10.1111/cdep.12101
8. Zaki, J., Mitchell, J. (2013). Intuitive prosociality. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 466-470. doi:10.1177/0963721413492764
9. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
10. Lannegrand-Willems, L., Barbot, B. (2015). Challenges of adolescent psychology in the European identity context. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 69-76.
11. Mann, J., Casebeer, D. (2016). Mapping civic engagement: A case study of service-learning in Appalachia. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 85-96. doi:10.1177/1746197915626089
12. Kuznetsova, A.V.: Formation of patriotic consciousness of modern youth in conditions of transformation of the Russian society. The Institution of Russian Academy of Sciences the Institute of SocioPolitical Research RAS, Moscow (2005).
13. Kuznetsova, AV, Kublitskaya, E.A.: Civil patriotism is the basis for the formation of a new Russian identity. The Institution of Russian Academy of Sciences the Institute of Socio-Political Research RAS, Moscow (2005).
14. Pahar, L.I.: The most significant spiritual value for modern Russia. *The Security of Eurasia* 2, 351-384 (2002).
15. Chuprov, V.I., Zubok, Yu. A.: *Sociology of Youth*. Norma: INFRA-M, Moscow (2014).
16. Patriotism: the dynamics of opinions. Necessary attributes of patriots. FOM Homepage, <http://fom.ru/TSennosti/13261>, last accessed 2018/04/10.
17. Patriots and unpatriotic behavior (press release N 3393). Russian public opinion research center Homepage, <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116266>, last accessed 2018/04/10.
18. Self-generation: five myths about modern youth (press release N 3265). Russian public opinion research center Homepage, <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115996>, last accessed 2018/04/10.
19. Mozolin, A.V.: The main directions of patriotic education. Center «Analyst» Homepage, <http://rc-analitik.ru/file/%7B667df9e07299-44e5-9b81-5c7ea56e04eb%7D>, last accessed 2018/04/08.
20. Sanina A.G.: Patriotism and patriotic education in modern Russia. *Sociological research* 5, 44-53 (2016).

### Civil and patriotic education of modern teenagers

#### Anastasia P. Zemlyanskaya

Postgraduate student of the Institute of Childhood  
Orenburg State Pedagogical University  
Orenburg, Russia  
zemml@mail.ru

 0000-0002-8506-2627

Received 16.02.2021

Accepted 11.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/z6874-8944-8134-r

### Abstract

Modern aggression and world conflicts have caused a wave of patriotism that has stirred up more than one country. Currently, the expert community of a number of European countries and world centers is actively discussing new approaches to the issue of patriotic education in the context of the growing level of the terrorist threat and the uncontrolled migration wave in the world. A positive role in the patriotic and military-patriotic education of adolescents in many countries of the world has been played and continues to be played by the public education system of the Scout Movement (Scouting, English Scouting) – an international non-political youth movement that is designed to support the physical, mental and spiritual development of young people, to increase their role in society. The beginning of the movement is considered to be 1907, and the founder is Lieutenant General of the British Army R. Baden-Powell (Eng. Robert Baden-Powell). The article considers the role and place of civil-patriotic education in the system of ensuring national security. The features of patriotic and military-patriotic education in the leading countries of the world are studied. The effectiveness of the organization and conduct of civil and patriotic education is analyzed, and proposals for improving the effectiveness of activities in this area are developed.

### Keywords

patriotic education, patriotism, military-patriotic education, teenagers, youth.

### References

1. Abbulgalimova A.M., Radzhabova R.V. Napravlenija patrioticheskogo vospitaniya v rossijskoj shkole // *Studencheskaja nauka XXI veka*. 2015. № 2(5). S. 51-53.
2. Zholkver N. Chem privlekaet nemcev dobrovol'naja grazhdanskaja sluzhba. 28.09.2012. <http://dw.com/p/16GUB>
3. Patrioticheskoe vospitanie. [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad78a5d53b88521306c26\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad78a5d53b88521306c26_0.html).
4. Razvitie lichnosti v shkolah Velikobritanii. [http://www.britishschools.ru/about/individual\\_development/](http://www.britishschools.ru/about/individual_development/)
5. Tarasov S.V., Lisicin S.A. Konceptija vospitaniya v sisteme Leningradskoj oblasti: ne podvedennye itogi. // *Materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii «Vospitanie v sovremennoj obrazovatel'noj srede»*. Leningradskij oblastnoj institut razvitija obrazovanija. 2015. S. 13-20.
6. Chernilevskij D. Duhovnoe vospitanie v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2008. № 3. S. 51-53.
7. Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives*, 9, 1-6. doi:10.1111/cdep.12101
8. Zaki, J., Mitchell, J. (2013). Intuitive prosociality. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 466-470. doi:10.1177/0963721413492764
9. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
10. Lannegrand-Willems, L., Barbot, B. (2015). Challenges of adolescent psychology in the European identity context. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 69-76.
11. Mann, J., Casebeer, D. (2016). Mapping civic engagement: A case study of service-learning in Appalachia. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 85-96. doi:10.1177/1746197915626089

12. Kuznetsova, A.V.: Formation of patriotic consciousness of modern youth in conditions of transformation of the Russian society. The Institution of Russian Academy of Sciences the Institute of SocioPolitical Research RAS, Moscow (2005).
13. Kuznetsova, AV, Kublitskaya, E.A.: Civil patriotism is the basis for the formation of a new Russian identity. The Institution of Russian Academy of Sciences the Institute of Socio-Political Research RAS, Moscow (2005).
14. Pahar, L.I.: The most significant spiritual value for modern Russia. *The Security of Eurasia* 2, 351-384 (2002).
15. Chuprov, V.I., Zubok, Yu. A.: *Sociology of Youth*. Norma: INFRA-M, Moscow (2014).
16. Patriotism: the dynamics of opinions. Necessary attributes of patriots. FOM Homepage, <http://fom.ru/TSennosti/13261>, last accessed 2018/04/10.
17. Patriots and unpatriotic behavior (press release N 3393). Russian public opinion research center Homepage, <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116266>, last accessed 2018/04/10.
18. Self-generation: five myths about modern youth (press release N 3265). Russian public opinion research center Homepage, <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115996>, last accessed 2018/04/10.
19. Mozolin, A.V.: The main directions of patriotic education. Center «Analyst» Homepage, <http://rc-analitik.ru/file/%7B667df9e07299-44e5-9b81-5c7ea56e04eb%7D>, last accessed 2018/04/08.
20. Sanina A.G.: Patriotism and patriotic education in modern Russia. *Sociological research* 5, 44-53 (2016).

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

### Обучение использования системного подхода к физической реабилитации детей младшего школьного возраста со сколиотической осанкой

**Лилия Александровна Яцкова**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, ЛФК, восстановительной и спортивной медицины

Ханты-Мансийская государственная медицинская академия

Ханты-Мансийск, Россия

[liliymarus@mail.ru](mailto:liliymarus@mail.ru)

 0000-0003-0064-9902

Поступила в редакцию 12.12.2020

Принята 10.02.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/z7980-7612-9888-o

#### Аннотация

Дегенеративно-дистрофические заболевания ОДА представляют серьезную социальную проблему, которая определяется ростом показателей заболеваемости, высоким уровнем инвалидности, особенно у лиц трудоспособного возраста, огромными затратами на лечение и возмещение временной или стойкой утрате трудоспособности. Средние показатели первичной инвалидности в 2011 г. в результате ОА составили 1,5 случая на 10 тыс. взрослого населения России. Болезни костно-мышечной системы (КМС) и соединительной ткани занимают третье ранговое место среди взрослого населения России. На чрезвычайную важность проблемы указывает и тот факт, что первичная инвалидность вследствие заболеваний КМС в 2016 году выросла по сравнению с 2015 г. Причиной нетрудоспособности у 10% населения, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), являются остеоартрит (ОА) и по прогнозам ВОЗ он в ближайшие 10-15 лет станет четвертой основной причиной инвалидности женщин и восьмой – мужчин. Именно поэтому Международной декадой заболеваний костей и суставов (2000-2010 г. г.) ОА выделен как заболевание, имеющее наиболее важное социальное значение для общества. Поражения коленных суставов, что приводит к функциональной недостаточности и потери трудоспособности, с временной и стойкой нетрудоспособности занимают второе место после коксартроза, на их долю приходится до 33,3 % от всех деформирующих ОА. Причем наблюдается тенденция к увеличению заболеваемости ОА коленных суставов среди лиц молодого трудоспособного возраста, в результате чего снижается их физическая активность, ухудшается состояние КМС. Этому в значительной мере способствуют перенесенные травмы суставов, повторяющиеся травмы, воспалительные процессы, приводящие к прогрессирующей дегенерации хрящевой ткани, ухудшению состояния КМС, снижению физической активности. Посттравматический гонартроз, который является самым тяжелым из отдаленных осложнений травмы коленного сустава, нередко ведет к инвалидизации и снижению КЖ человека.

#### Ключевые слова

Обучение, ЛФК, реабилитация, системный подход.

#### Введение

Программы и методики физической реабилитации и лечебной физической культуры, направленных на коррекцию осанки, содержат множество общеразвивающих упражнений. Среди них,

как физиологически более выгодные, в основном, применяются симметричные упражнения динамического характера.

По мнению некоторых исследователей целесообразно сочетание динамических и статических упражнений для развития выносливости организма. Данные упражнения способствуют развитию силовой выносливости, улучшают кровообращение в мышцах и способствуют формированию правильной осанки. После статических усилий рекомендуется вводить упражнения на расслабление и активные движения [6].

Одной из наиболее распространенных болезней среди взрослого населения является остеохондроз позвоночника. Удельный вес клинических неврологических проявлений остеохондроза среди заболеваний периферической нервной системы составляет 67-95%. Ежегодно около 0,3% пациентов с этой патологией оперируются, однако после операции 8-25% из них становятся инвалидами.

На современном этапе разработки реабилитационных технологий для предотвращения инвалидности методы физической реабилитации при заболеваниях ОДА недостаточно эффективны, что отрицательно отражается на КЖ данного контингента пациентов, их социальном статусе и экономическом состоянии страны в целом [1].

В значительной степени это обусловлено эмпирическим подходом к применению средств реабилитационного воздействия, нередко они используются с большим опозданием, когда ДДЗ ОДА уже манифестируют определенными симптомами, а структурно-функциональные нарушения приобретают малооборотного и необратимый характер. Вследствие этого КЖ, показатели физической работоспособности и работоспособности часто не достигают целевых значений, что негативно отражается на социальном статусе пациентов и экономическом состоянии страны в целом [2].

Преодоление этой негативной тенденции возможно путем предупреждения прогрессирования патологических состояний при ДДЗ суставов и функциональных их расстройств средствами физической реабилитации. Между тем сложная проблема физической реабилитации больных ДДЗ ОРА окончательно не решена, что обусловлено многими факторами. Среди них, на наш взгляд, есть недостаточные учета механизмов прогрессирования заболеваний и преемственность между педиатрами и семейными врачами или терапевтами. То есть, нередкое пренебрежение последними функциональных деформаций позвоночника в детском возрасте [3].

Малая ортопедическая патология (нарушение осанки, сколиоз I степени) считается наиболее ранним проявлением ДДЗ позвоночника [4].

Специалисты обращают внимание на тот факт, что количество детей с нарушениями осанки возрастает по мере перехода детей из одной возрастной группы в другую. Известно, что одним из критических периодов развития детей является младший школьный возраст, который характеризуется изменением социальных умов в связи с началом систематического обучения в школе и особенностями психофизиологического развития. Статические нарушения ОРА являются наиболее частой проблемой детей младшего школьного возраста и количество таких детей неуклонно растет.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу исследования составили принципы диалектико-материалистического анализа социальных явлений, знания и опыт, накопленные в области физической культуры, физической реабилитации, изложенные в трудах отечественных и зарубежных специалистов.

Проблематика исследования касается круга актуальных вопросов развития физической реабилитации, поэтому в качестве методологических основ исследования использованы системный подход, основы которого обстоятельно изложена в теории функциональных систем и адаптационно-регуляторной теории П. Анохина (1970, 1980, 1985), с последующим ее развитием в концепциях К. В. Судакова (2007, 2011), В. П. Казначеева (1980), Ф. С. Меерсона (1973, 1988). В процессе исследования использованы концептуальные положения о висцеро-моторных рефлексах М. Р. Могендовича, как основу реабилитационных эффектов лечебной гимнастики, классификацию уровней адаптации, которая освещена в работах Р. Н. Баевского, (1997), концепцию физиологии активности М. А. Бернштейна (1947).

Методологические основы исследования базируются на основах теории и методики физического воспитания.

В работе использованы современные теоретико-методические основы физической реабилитации и социальной адаптации лиц с функциональными нарушениями и дегенеративно-дистрофическими заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Одной из причин отклонения состояния здоровья, снижения темпов физического развития, возникновения патологических процессов, существенно влияющих на физическую и умственную работоспособность, является нарушение осанки у детей школьного возраста [10]. Нарушение осанки и сколиоз особенно часто возникают в период значительной активизации процессов роста детей в возрасте 10-14 лет и имеют неуклонную тенденцию к увеличению. Обидно, что родители и взрослые, которые окружают ребенка, обращаются за помощью лишь тогда, когда хорошо заметны признаки отклонений позвоночника от его физиологического положения, проявляются симптомы нарушения функций органов, что с возрастом может привести к инвалидности, изучая клинические особенности гастродуоденальной патологии у подростков, отмечает проблему сочетанности (синтропии) этих заболеваний и их связь с общими этиологическими факторами, с Конституцией включительно. Среди симптомов заболеваний желудочно-кишечного тракта отмечается мышечное напряжение живота, что может влиять на состояние осанки. С другой стороны, неправильная осанка, неравномерное напряжение брюшных мышц гипотетически может стать причиной дискомфорта органов брюшной полости. Именно поэтому проблема реабилитации школьников, которые имеют сочетание нарушений осанки и заболевание гастрит является достаточно важным [7, 8].

Поэтому у детей при неправильной физической нагрузке и небрежном отношении к собственной осанке могут возникать устойчивые отклонения в развитии позвоночника. Статистика подтверждает, что 27% детей в возрасте от 7 до 9 лет страдает от нарушений осанки, среди 10-14-летних – более 40%. Проблема нарушений осанки у 15-17-летних подростков составляет 33%. Сколиоз встречается у 15-20% детей, причем у девочек чаще, чем у парней, потому что они ведут менее подвижный образ жизни. Наиболее опасным для развития нарушений осанки считается возраст от 10 до 14 лет, когда скелет еще не сформировался, а ребенку приходится чаще сидеть за уроками и тому подобное. Этому способствуют избыток веса, ношение в одной руке тяжелых сумок весом более 30% от веса собственного тела. Вторая большая проблема заключается в длительном времени, которое дети проводят перед экраном компьютера. Нормальная же осанка обеспечивает оптимальные условия для функционирования всех органов и систем организма. На позу влияют многие причины: эмоции, степень развития мускулатуры и форма позвоночника [4].

### **Результаты и обсуждение**

Современная научная основа физической реабилитации основывается на стимулировании вторичных саногенетических механизмов, которые действуют уже при развитии патологическом процессе и направлены на торможении его развития [5]. Начатый в 60-х годах научное направление саногенеза, в дальнейшем был развит концептуальными положениями к исследованию саногенетических механизмов [7].

Так, в рамках саногенетической концепции реабилитации больных ДДЗ отечественными учеными Института патологии позвоночника и суставов НАН РФ сформулирована концепция ремоделирования костной ткани (КТ). Однако исследования, направленные на изучение влияния средств физической реабилитации на процессы остеоформирования и резорбции КТ при ДДЗ ОДА освещены в единичных работах [8].

Одной из составляющих саногенетической концепции реабилитации является концепция факторов риска (ФР), определяемых при изучении анамнеза жизни и болезни. Важность развития этой концепции подтверждается резолюцией 53-й Всемирной Ассамблее ВОЗ, которая в рамках глобальной стратегии реализации мониторинга и контроля неинфекционных заболеваний рекомендовала мониторинг факторов риска неинфекционных заболеваний [4].

Определение факторов риска развития и прогрессирования ДДЗ ОРА имеет прямое отношение к первичной и вторичной их профилактике [3].

Особое значение в этом аспекте имеют научные исследования, которые направлены на определение факторов риска функциональных деформаций позвоночника у детей, которые признаны предиктором ДДЗ ОДА [2-10].

Среди факторов риска чаще всего выделяют факторы, связанные с учебной нагрузкой, гигиеническими условиями обучения, гипокинезией.

Значительное влияние на состояние осанки детей оказывают и целый ряд заболеваний, в частности снижение остроты зрения и слуха [6]. Значительно меньше исследований по влиянию внешкольных ФР. Хотя известно, что на формирование осанки ребенка существенное влияние оказывает некачественный сон, неполноценное питание и, как следствие его ожирение, которое в последние годы достигает размеров эпидемии в многих странах мира [7]. К сожалению, физическими реабилитологами нечасто учитываются и неблагоприятные факторы антенатального и постнатального периодов.

Длительное существование и неустранимая причина функциональных деформаций позвоночника приводят к развитию необратимых его изменений с приобретением деформаций структурного характера, которые в дальнейшем отражаются на деятельности почти всех функциональных систем [9]. Среди них особую роль играет вегетативная нервная система (ВНС), дисбаланс в которой может быть как причиной, так и следствием нарушений КМС. Необходимость коррекции дисфункции ВНС объясняется тем, вегетативный дисбаланс нередко одним из факторов торможения восстановительных процессов в условиях изменения гомеостаза.

Существенное внимание уделяется тщательному изучению ФР прогрессирования ОА и специалистами международного общества по изучению ОА (OARSI), которые считают, что именно целенаправленное воздействие на модифицированные ФР является основой реабилитационных мероприятий [10].

Между тем, несмотря на крупные популяционные исследования, среди специалистов до сих пор нет единого мнения относительно таких ФР, как ожирение, неполноценное питание, гормональные особенности у женщин [11].

Недостаточный учет гетерогенности факторов, по большей части симптоматическая направленность применения средств физической реабилитации вместо патогенетической, не дает желаемого эффекта и является причиной низкой ее эффективности.

По традиционным представлениям основным плацдармом развития патологических изменений при коксартрозе является гиалиновый хрящ, где происходит снижение метаболической активности хондроцитов и уменьшение их количества, то есть преобладание деградации хряща над его репарацией.

Поддержка биомеханических и физиологических свойств сустава требует определенного соотношения в хрящевой ткани коллагена, протеогликанов, неколлагеновых гликопротеидов и воды, то есть должна сохраняться динамическое равновесие анаболических и катаболических процессов [12]. Биомеханические и физиологические свойства хрящевой ткани определяют сульфатированные гликозаминогликаны (ГАГ) [13]. Тем не менее, пути воздействия в этом направлении остаются мало эффективными [14].

По современным представлениям, ключевую роль в патогенезе ОА играют расстройства костного ремоделирования, контролируемого иммунной системой [10].

Исследования последних лет уверенно доказывают, что именно системная воспалительная ответ имеет существенное влияние на прогрессирование дегенеративных изменений в тканях суставного хряща, что реализуется через смену основных маркеров системной воспалительной реакции – цитокинов.

Многие исследователи сходятся на мнении, что факторами, способствующими хронизации и прогрессированию патологического процесса при ОА, является нарушение в системе иммунитета, а основным триггером его является экспрессия провоспалительных цитокинов [6].

С другой стороны, известна также роль и самой костной ткани в регуляции иммунного ответа, которая является важной составляющей в восстановлении больных, учитывая ее влияние на преодоление воспалительного процесса и дезадаптации, путем повышения компенсаторных реакций. Между тем до сих пор отсутствует понимание роли и места иммунных факторов в восстановлении больных ДДЗ ОРА. Исследования, направленные на решение этих вопросов, достаточно немногочисленные и касаются в основном пациентов пожилого возраста или больных, которым уже было выполнено хирургическое вмешательство [10].

В настоящее время нет четких критериев отбора пациентов с ДДЗ для персонализированной физической реабилитации, возникают расхождения в объяснении разнообразных проявлений заболеваний [7]. Учитывая это, актуальным становится персонализированный подход, принципы и методология которого активно разрабатываются в последнее десятилетие, и направлен на индивидуализацию лечения и реабилитации больных средствами физической реабилитации. При этом акцент в "мишенях" восстановительных технологий смещается к контролю факторов риска и максимально ранней профилактике заболеваний [3]. Персонализацию реабилитационных программ проводят также и для подбора оптимальных реабилитационно-восстановительных технологий и их дозировки во избежание развития нежелательных эффектов.

Таким образом, научная проблема заключается в объективном противоречии между недостаточной эффективностью физической реабилитации и необходимостью системного противодействия разрушающим экзогенным и эндогенным факторам прогрессирования ДДЗ ОРА. При этом степень научной разработанности проблемы физической реабилитации остается еще недостаточным для торможения прогрессирования заболеваний, а значит и для профилактики инвалидности. Между тем именно направленность применения средств физической реабилитации больных ДДЗ ОРА является ключевой на пути повышения эффективности реабилитационных мероприятий и тем самым профилактики инвалидности вследствие прогрессирования этих заболеваний.

Следовательно, актуальность исследования определяется кардинальными теоретико-методическими принципами реабилитологии и обусловлена необходимостью глубокого анализа ведущих механизмов развития и прогрессирования ДДЗ ОРА.

Несмотря на значительное количество исследований в области физической реабилитации больных ДДЗ ОРА, в настоящее время остаются нераскрытыми вопросы относительно причин отсутствия стойкого эффекта от применяемых методов физической реабилитации, что чаще всего связано с неполным обследованием и недостаточным учетом патогенетических факторов прогрессирования заболевания.

В результате действия повреждающих факторов на сустав наиболее уязвимым его элементом и первичным очагом поражения при ОА является суставной хрящ.

По традиционным представлениям основным плацдармом развития патологических изменений при коксартрозе является гиалиновый хрящ, где происходит снижение метаболической активности хондроцитов и уменьшение их количества, то есть преобладание деградации хряща над его репарацией.

Последовательность патогенетических событий при развитии ОА достаточно полно представлено в последних исследованиях [4-10].

По свидетельству авторов основным механизмом формирования ОА являются именно метаболические нарушения в хондроцитах и матриксе хряща в результате воспалительных каскадов на молекулярном уровне. Преобладание деградации суставного хряща над репарацией вследствие нарушения молекулярной его структуры, приводит к снижению синтеза хондроцитами протеогликанов, которые являются основой матрицы хряща и коллагена II типа. Изменен, неполноценный коллаген и протеогликаны, которые не могут формировать комплексы с гиалуроновой кислотой, приводит к потере матриksom нормальных биомеханических свойств.

Комплексное повреждение сустава с очаговой потерей хряща, дополнительным образованием костной ткани в виде остеофитов и вовлечением в процесс всех тканей сустава, что его окружают, сопровождается следующими расстройствами функции сустава и выраженным болевым синдромом.

Фактические данные, накопленные с 2010 года указывают на то, что ОА теперь должен быть классифицирован как системное заболевание опорно-двигательного аппарата, а не очаговые расстройства синовиальных суставов [7-14].

Ключевую роль в развитии ОА играют расстройства костного ремоделирования, что контролируется иммунной системой. Исследования последних лет уверенно доказывают, что именно системная воспалительная ответ имеет существенное влияние на прогрессирование дегенеративных изменений в тканях суставного хряща, что реализуется через смену основных маркеров системной воспалительной реакции – цитокинов.

Многие исследователи сходятся на мнении, что факторами, способствующими хронизации и прогрессированию патологического процесса при ОА, является нарушение в системе иммунитета, а основным триггером его является экспрессия провоспалительных цитокинов.

С другой стороны, известна также роль и самой КТ в регуляции иммунного ответа, которая является важной составляющей в восстановлении больных, учитывая ее влияние на преодоление воспалительного процесса и дезадаптации, путем повышения компенсаторных реакций.

Между тем, до сих пор отсутствует четкое понимание роли и места иммунных факторов в восстановлении больных ОА тазобедренных и коленных суставов. Исследования, направленные на решение этих вопросов, есть весьма немногочисленны и касаются в основном пациентов пожилого возраста или больных, которым было выполнено эндопротезирование тазобедренного сустава.

Современную научную основу профилактики прогрессирования любых заболеваний составляет концепция факторов риска, определяемых при изучении анамнеза жизни и болезни.

### **Заключение**

Прогрессирование заболеваний ОРА определяется не только условиями их развития, а опосредуется различными уровнями функционирования организма.

Поддержка биомеханических и физиологических свойств сустава требует определенного соотношения в хрящевой ткани коллагена, протеогликанов, неколлагеновых гликопротеидов и воды, то есть должна сохраняться динамическое равновесие анаболических и катаболических процессов. Биомеханические и физиологические свойства хрящевой ткани определяют сульфатированные гликозаминогликаны (ГАГ).

Таким образом, современное понимание патофизиологических механизмов, участвующих в развитии и прогрессировании ОА существенно изменилось в последние годы и новые исследования позволили гораздо лучше понять патологический процесс, моделируя факторы, которые могут иметь потенциальное значение для реабилитации больных. Тем не менее, пути воздействия в этом направлении остаются мало эффективными.

### **Список литературы**

1. Schreiber S, Parent EC, Hedden DM, Hill D, Moreau MJ, Lou E, Watkins EM, Southon SC. The effect of Schroth exercises added to the standard of care on the quality of life and muscle endurance in adolescents with idiopathic scoliosis—an assessor and statistician blinded randomized controlled trial: “SOSORT 2015 Award Winner”. *Scoliosis*. 2015;10:24.
2. Weiss H, Moramarco M, Moramarco K. Risks and long-term complications of adolescent idiopathic scoliosis surgery vs. non-operative and natural history outcomes. *Hard Tissue*. 2013;2(3):27.
3. Negrini S, Hresko TM, O'Brien JP, Price N, SOSORT Boards and SRS Non-Operative Committee SOSORT Boards and SRS Non-Operative Committee. Recommendations for research studies on treatment of idiopathic scoliosis: Consensus 2014 between SOSORT and SRS non-operative management committee. *Scoliosis*. 2015;10:8.
4. Romano M, Minozzi S, Bettany-Saltikov J, Zaina F, Chockalingam N, Kotwicki T, Maier-Hennes A, Negrini S. Exercises for adolescent idiopathic scoliosis. *Cochrane Database Syst Rev*. 2012;8:CD007837. DOI: 10.1002/14651858.CD007837.pub2.

5. Monticone M, Ambrosini E, Cazzaniga D, Rocca B, Ferrante S. Active self-correction and task-orientated exercises reduce spinal deformity and improve quality of life in subjects with mild adolescent idiopathic scoliosis. Results of a randomized controlled trial. *Eur Spine J.* 2014;23(6):1204–14.
6. Williams MA, Heine JP, Williamson EM, Towe F, Dritsaki M, Petrou S, Crossman R, Lall R, Barker KL, Fairbank J, Harding I, Gardner A, Slowther AM, Coulson N, Lamb SE. Active Treatment for Idiopathic Adolescent Scoliosis (ACTIvATeS): a feasibility study. *Health Technol Assess.* 2015;19(55).
7. Kuru T, Yeldan İ, Dereli EE, Özdingler AR, Dikici F, Çolak İ. The efficacy of three-dimensional Schroth exercises in adolescent idiopathic scoliosis: A randomised controlled clinical trial. *Clinical Rehabil.* 2016;30(2):181–90.
8. De Mauroy JC, Journe A, Gagaliano F, Lecante C, Barral F, Pourret S. The new Lyon ART brace versus the historical Lyon brace: a prospective case series of 148 consecutive scoliosis with short time results after 1 year compared with a historical retrospective case series of 100 consecutive scoliosis; SOSORT award 2015 winner. *Scoliosis.* 2015;10:26.
9. Negrini S, Aulisa AG, Aulisa L, Circo AB, Claude de Mauroy J, Durmala J, Grivas TB, Knott P, Kotwicki T, Maruyama T, Minozzi S, O'Brien JP, Papadopoulos D, Rigo M, Rivard CH, Romano M, Wynne JH, Villagrasa M, Weiss HR, Zaina F. 2011 SOSORT guidelines: Orthopaedic and Rehabilitation treatment of idiopathic scoliosis during growth. *Scoliosis.* 2012;7:3.
10. De Mauroy JC. Email Interview. April 2015
11. Burwell RG, Dangerfield PH, Moulton A, Grivas TB, Cheng JCY. Whither the etiopathogenesis (and scoliogeny) of adolescent idiopathic scoliosis? Incorporating presentations on scoliogeny at the 2012 IRSSD and SRS meetings. Active self-correction and task-orientated exercises reduce spinal deformity and improve quality of life in subjects with mild adolescent idiopathic scoliosis. Results of a randomized controlled trial. *Scoliosis.* 2013;8:4.
12. Stokes IAF, Burwell RG, Dangerfield PH. Biomechanical spinal growth modulation and progressive adolescent scoliosis – a test of the 'vicious cycle' pathogenetic hypothesis: Summary of an electronic focus group debate of the IBSE. *Scoliosis.* 2003;1:16.
13. Weiss HR. The method of Katharina Schroth - history, principles and current development. *Scoliosis.* 2011;6:17.
14. Lenhart-Schroth C. Three dimensional treatment of scoliosis. 2007
15. Rigo M, Reiter CH, Weiss HR. Effect of conservative management on the prevalence of surgery in patients with adolescent idiopathic scoliosis. *Pediatr Rehabil.* 2003;6(3–4):209–14.

### **Training in the use of a systematic approach to the physical rehabilitation of primary school children with scoliotic posture**

**Lilia A. Yatskova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Physical Therapy, Rehabilitation and Sports Medicine

Khanty-Mansiysk State Medical Academy

Khanty-Mansiysk, Russia

[liliymarus@mail.ru](mailto:liliymarus@mail.ru)

 0000-0003-0064-9902

Received 12.12.2020

Accepted 10.02.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/z7980-7612-9888-o

### Abstract

Degenerative-dystrophic diseases of the ODE are a serious social problem, which is determined by the increase in morbidity rates, the high level of disability, especially in people of working age, the huge costs of treatment and compensation for temporary or permanent disability. The average rates of primary disability in 2011 as a result of OA were 1.5 cases per 10 thousand adults in Russia. Diseases of the musculoskeletal system (CMC) and connective tissue occupy the third rank among the adult population of Ukraine. The extreme importance of the problem is also indicated by the fact that the primary disability due to CMI diseases in 2016 increased compared to 2015. The cause of disability in 10% of the population, according to the World Health Organization (WHO), is osteoarthritis (OA) and according to WHO forecasts, it will become the fourth leading cause of disability for women and the eighth for men in the next 10-15 years. That is why the International Decade of Bone and Joint Diseases (2000-2010) identified OA as a disease of the most important social significance for society. Among all forms of OA, coxarthrosis in the general structure of joint pathology consistently ranks second after gonarthrosis in terms of incidence and first in terms of temporary and permanent disability. The long and slowly progressing course of coxarthrosis, the presence of a permanent chronic pain syndrome significantly reduces the QOL of patients. The proportion of disabled people due to coxarthrosis of various origins is from 20 to 30 % among those who are unable to work from joint diseases. Lesions of the knee joints, which leads to functional insufficiency and disability, with temporary and permanent disability occupy the second place after coxarthrosis, they account for up to 33.3 % of all deforming OA. Moreover, there is a tendency to increase the incidence of OA of the knee joints among young people of working age, as a result of which their physical activity decreases, the condition of the CMC worsens. This is largely due to joint injuries, repeated injuries, inflammatory processes that lead to progressive degeneration of cartilage tissue, deterioration of the CMC, and a decrease in physical activity. Posttraumatic gonarthrosis, which is the most severe of the long-term complications of knee injury, often leads to disability and a decrease in human QOL.

### Keywords

Training, physical therapy, rehabilitation, a systematic approach.

### References

1. Schreiber S, Parent EC, Hedden DM, Hill D, Moreau MJ, Lou E, Watkins EM, Southon SC. The effect of Schroth exercises added to the standard of care on the quality of life and muscle endurance in adolescents with idiopathic scoliosis—an assessor and statistician blinded randomized controlled trial: “SOSORT 2015 Award Winner”. *Scoliosis*. 2015;10:24.
2. Weiss H, Moramarco M, Moramarco K. Risks and long-term complications of adolescent idiopathic scoliosis surgery vs. non-operative and natural history outcomes. *Hard Tissue*. 2013;2(3):27.
3. Negrini S, Hresko TM, O'Brien JP, Price N, SOSORT Boards and SRS Non-Operative Committee SOSORT Boards and SRS Non-Operative Committee. Recommendations for research studies on treatment of idiopathic scoliosis: Consensus 2014 between SOSORT and SRS non-operative management committee. *Scoliosis*. 2015;10:8.
4. Romano M, Minozzi S, Bettany-Saltikov J, Zaina F, Chockalingam N, Kotwicki T, Maier-Hennes A, Negrini S. Exercises for adolescent idiopathic scoliosis. *Cochrane Database Syst Rev*. 2012;8:CD007837. DOI: 10.1002/14651858.CD007837.pub2.
5. Monticone M, Ambrosini E, Cazzaniga D, Rocca B, Ferrante S. Active self-correction and task-orientated exercises reduce spinal deformity and improve quality of life in subjects with mild adolescent idiopathic scoliosis. Results of a randomized controlled trial. *Eur Spine J*. 2014;23(6):1204–14.
6. Williams MA, Heine JP, Williamson EM, Toye F, Dritsaki M, Petrou S, Crossman R, Lall R, Barker KL, Fairbank J, Harding I, Gardner A, Slowther AM, Coulson N, Lamb SE. Active Treatment for Idiopathic Adolescent Scoliosis (ACTivATeS): a feasibility study. *Health Technol Assess*. 2015;19(55).
7. Kuru T, Yeldan İ, Dereli EE, Özdingler AR, Dikici F, Çolak İ. The efficacy of three-dimensional Schroth exercises in adolescent idiopathic scoliosis: A randomised controlled clinical trial. *Clinical Rehabil*. 2016;30(2):181–90.

8. De Mauroy JC, Journe A, Gagaliano F, Lecante C, Barral F, Pourret S. The new Lyon ART brace versus the historical Lyon brace: a prospective case series of 148 consecutive scoliosis with short time results after 1 year compared with a historical retrospective case series of 100 consecutive scoliosis; SOSORT award 2015 winner. *Scoliosis*. 2015;10:26.
9. Negrini S, Aulisa AG, Aulisa L, Circo AB, Claude de Mauroy J, Durmala J, Grivas, TB, Knott P, Kotwicki T, Maruyama T, Minozzi S, O'Brien JP, Papadopoulos D, Rigo M, Rivard CH, Romano M, Wynne JH, Villagrasa M, Weiss HR, Zaina F. 2011 SOSORT guidelines: Orthopaedic and Rehabilitation treatment of idiopathic scoliosis during growth. *Scoliosis*. 2012;7:3.
10. De Mauroy JC. Email Interview. April 2015
11. Burwell RG, Dangerfield PH, Moulton A, Grivas TB, Cheng JCY. Whither the etiopathogenesis (and scoliogeny) of adolescent idiopathic scoliosis? Incorporating presentations on scoliogeny at the 2012 IRSSD and SRS meetings. Active self-correction and task-orientated exercises reduce spinal deformity and improve quality of life in subjects with mild adolescent idiopathic scoliosis. Results of a randomized controlled trial. *Scoliosis*. 2013;8:4.
12. Stokes IAF, Burwell RG, Dangerfield PH. Biomechanical spinal growth modulation and progressive adolescent scoliosis – a test of the 'vicious cycle' pathogenetic hypothesis: Summary of an electronic focus group debate of the IBSE. *Scoliosis*. 2003;1:16.
13. Weiss HR. The method of Katharina Schroth - history, principles and current development. *Scoliosis*. 2011;6:17.
14. Lenhert-Schroth C. Three dimensional treatment of scoliosis. 2007
15. Rigo M, Reiter CH, Weiss HR. Effect of conservative management on the prevalence of surgery in patients with adolescent idiopathic scoliosis. *Pediatr Rehabil*. 2003;6(3–4):209–14.

## Мотивации школьников к познанию собственного организма на уроках естественнонаучного цикла

**Алексей Николаевич Найдан**

аспирант института гуманитарных наук  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
naydan@mail.ru  
 0000-0002-5470-0286

Поступила в редакцию 22.03.2021

Принята 10.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/d9825-2576-3808-f

### Аннотация

Стратегическая цель современного образования – формирование гармонично развитой личности, способной и мотивированной к непрерывному образованию и самообразованию. Для этого в образовательном процессе приоритетным является использование личностно-деятельностного подхода, уделяющего особое внимание идеям развития образовательной мотивации учащихся. Основными аспектами мотивации на уроках биологии в восьмом классе являются: прикладной характер информации, интересные факты, нестандартные методики ведения уроков, интегрирование с другими областями знаний, проектная деятельность.

Эмоциональная включенность, на основании которой осознаётся значимость материала для себя и других, используется на интегрированных уроках географии и биологии – особенно при рассмотрении тем о хозяйственной деятельности человека, экологическом состоянии территорий, а также о курортах и заповедниках, о погодно-климатических закономерностях и акклиматизации человека.

Осознание тех или иных связей нового материала с уже изученным на интегрированных уроках также очень важно – тем более, что современный педагогический опыт предлагает максимальное разнообразие таких уроков. Вот только несколько примеров межпредметной интеграции из доклада И.В. Паниной на международной конференции по инновационным педагогическим технологиям.

Все эти методики так или иначе формируют мотивацию школьников к познанию собственного организма на уроках естественнонаучного цикла, имеется и взаимосвязь между формированием мотивации к учению и эффективностью деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях по предметам естественнонаучного цикла.

### Ключевые слова

естественные науки, анатомия, интегрированные уроки, проектная деятельность, индивидуальный образовательный маршрут, многоуровневое обучение

### Введение

В настоящее время учащиеся средней общеобразовательной школы, согласно ФГОС, должны обладать не только определенной суммой знаний, умений и навыков (ЗУН), но и иметь мотивацию к самоактуализации, самообразованию, построению индивидуального учебного маршрута в соответствии со своими интересами и склонностями, а также к формированию активной жизненной позиции. Последнее из названного в максимальной степени относится к содержанию школьных дисциплин, имеющих прикладную направленность, а к таковым относятся и биологические науки.

«Мотивация - это активное состояние мозговых структур, побуждающие совершать действия, направленные на удовлетворение определенных потребностью [5], - формулировал выдающийся психолог А.Н. Леонтьев.

Формирование различных видов такой мотивации, применительно к изучению курса анатомии в восьмом классе отражено в работах различных авторов.

Вопросы прикладного значения информации о строении организма человека обычно актуализируются в связи с основными требованиями здорового образа жизни. Так, при изучении темы «Дыхательная система» рассматривается вопрос о вреде курения, при изучении кровеносной системы - вопрос о здоровьесбережении с отношении сердца и сосудов, и т.п. Преимущество такого подхода в том, что практически на каждом уроке дается материал, актуализирующий прикладной аспект этой информации в вопросах оздоровления и здоровьесбережения, «когда все «можно» и «нельзя» приобретают свое фактическое обоснование» [3], - как образно сформулировала преподаватель А.В. Кононова.

Экологический кризис требует от общества новых реальных подходов к обучению и воспитанию. В этом аспекте важное значение приобретает антропоцентричная парадигма экологического воспитания, которая предусматривает новые модели поведения в отношении окружающей среды. Система воспитания в современной школе предполагает формирование у учащихся умений анализировать явления природы, понимание места человека в мире, бережного отношения к его богатствам как среды обитания всего живого на планете Земля.

Мышление как психологический процесс закладывается в чувственном познании, и опираясь на него, выходит за пределы не только чувственного, но и теоретического познания. Мыслящий человек познает то, чего он не может непосредственно познать и представить, и при этом он мысленно подходит к пониманию сути соответствующего явления или процесса. Процесс формирования экологического мышления-это не стихийное явление.

В его развитии большую роль играет сознательное, целенаправленное воздействие педагогов средствами природы на личность, ее воспитание, формирование у нее экологических взглядов и убеждений.

Проблема формирования экологического мышления у учащихся основной школы в общеобразовательном учебном заведении является и остается на сегодня сложной, многоуровневой и многоаспектной психолого-педагогической проблемой, решение которой может использовать и вводить различные направления и подходы, каждый из которых работая на решение этой важной проблемы будет иметь разное содержание и соответственно результат.

### **Материалы и методы исследования**

В 2012 учебном году в учебный процесс младших школьников была внедрена новая программа по природоведению разработана на основе Федерального стандарта общего начального образования, предусматривала ознакомление учащихся с основами знаний фундаментальных естественных наук, адаптированных к возможностям и особенностям детей младшего школьного возраста. Базовым понятием предмета стала природа как целостный системный объект, который определяла отбор содержания, его распределение и способы организации обучения.

В соответствии с базовым учебным планом предмет естествознания изучался с 1 по 4 класса по два часа в неделю (общий объем составлял 270 ч. (Программы, 2012).

В современных условиях эффективность начального образования связывается с реализацией компетентностного подхода. Возникла потребность в определении резервов повышения эффективности учебного процесса на основе компетентностного подхода и раскрытии механизмов их использования в профессиональной деятельности педагогов.

Доказано, что эффективной реализации компетентностного подхода в обучении младших школьников способствуют: изменения подходов к подготовке и проведению урока как основной формы организации учебной деятельности в условиях классно-урочной системы обучения и совершенствования организационных форм, методов обучения, способов учебной взаимодействия, имеющие целью

практическую направленность обучения и основаны на взаимосвязях урочной и внеурочной деятельности. Это и обусловило обновление учебных программ для начальных заведений, которое состоялось в 2014 г.

Обновленной учебной программой по естествознанию (2014 г.) предложено изучение таких разделов:

- «Окружающий мир», «Неживая природа», «Живая природа» – 1 класс;
- «Наблюдение за временами года», «Природа осенью», «Природа зимой», «Природа весной», «Природа летом» – 2 класс;
- «Вода», «Воздух», «Полезные ископаемые», «Почва», «Энергия в нашей жизни», «Живые организмы и среды их обитания», «Человек и его организм» – 3 класс;
- «Вселенная и Солнечная система», «План и карта», «Природа материков и океанов», «Природа России» – 4 класс.

Обновленная программа по естествознанию была направлена на процесс разгрузки и упрощения предложенных тем для изучения. Однако, анализируя результаты внедрения учебной программы по природоведению в образовательный процесс начальных заведений убеждаемся в том, что вновь возникла необходимость обновления учебных программ, что произошло в 2016 г.

В «Методических рекомендациях о преподавании учебных предметов в общеобразовательных учебных заведениях в 2017/2018 учебном году» обоснованно обновление содержания учебной программы по естествознанию. В обновленной программе по естествознанию снято распределение часов на изучение каждого раздела. Увеличено количество уроков-экскурсий и наблюдений в природе (за счет разгрузки программы рекомендуется увеличить количество уроков-экскурсий и наблюдений в природе).

### **Результаты и обсуждение**

Развитие современной биологической науки, интеграция знаний вокруг теоретических обобщений, позволяют признать одной из приоритетных задач образовательного процесса формирование у учащихся научной картины живой природы. Она является составляющей научной картины мира, особой формы систематизации знаний фундаментальных наук, высшей формой интеграции знаний. В то же время, она выполняет наряду с учебной и воспитательную функцию развития современного стиля мышления, мировоззрения учащихся, их интеллектуального потенциала, привлекает к овладению опытом творческой деятельности, которая моделирует процесс научного познания.

Научная картина живой природы базируется на знаниях учащихся по целому ряду естественных наук – химии, физике, астрономии, географии, биологии и экологии. Биология формирует представления у школьников о структуре и функционировании живых систем, их индивидуальном и историческом развитии, процессах приспособления к условиям существования, изменениях, происходящих в них через влияние человека. Формирование у учащихся научной картины живой природы должна осуществляться на основе овладения ими биологических закономерностей, законов, теорий, идей, главными из которых являются: идея многоуровневой организации живой природы; целостность и саморегуляция живых систем; взаимосвязь строения и функции организма и среды, человека и природы; идея эволюции, развития, адаптивности жизни [1; 6].

В старшей школе завершается формирование целостной картины мира и живой природы, овладение способами познавательной и коммуникативной деятельности, умение получать и обрабатывать информацию из разных источников. Поэтому задачи школьного курса биологии должны быть направлены на то, чтобы сформировать у учащихся интегрированные знания. Необходимо, чтобы они знали биологические закономерности и методы познания природы, принципы и проблемы ее охраны; понимали место биологии среди других наук; значения биологического разнообразия; связь между природными и общественными процессами; умели использовать биологические закономерности, применять биологические методы познания, ставить и решать проблемы, планировать и проводить наблюдения и эксперименты; применяли теоретические знания для обобщения, систематизации,

прогнозирования; умели связывать полученные на уроке знания с повседневной жизнью, пользоваться разными источниками информации, оценивать достоверность биологической информации; ответственно относились к собственному здоровью и окружающей среде, находились в гармонии с природой, ответственно относились к охране окружающей среды [2].

Интегральные знания учащихся при изучении школьного курса биологии должны формироваться под влиянием переплетения смежных дисциплин (химия, география, экология, физика). Поэтому разработка и проведение интегрированных уроков этих дисциплин способствует более эффективному усвоению биологических понятий, создает возможность для использования и применения биологических знаний в других областях науки и практических жизненных ситуациях.

Сегодня интегрированное обучение с использованием исследовательских и экспериментальных проектов является абсолютно привычным для США. Например, в 9-м классе учащиеся анализируют различные графики, ища тенденции в пищевых привычках и моделях охраны здоровья американцев. Для создания таких исследовательских проектов учителя объединили усилия, создавая задания, во время решения которых ученикам приходится синтезировать и применять знания математики, географии, охраны здоровья. Они делают важные связи, которые объединяют знания из учебных предметов и собственный опыт. Другие страны также заинтересовались этой темой, и в России, в частности, этот метод получает распространение. Использование интегрированных проектов предлагает международная школьная лаборатория

Тематика научно-исследовательских проектов здесь соответствует предметам, которые изучаются в школе, в частности предметам естественно-математического цикла. Примерами таких проектов являются: «Опыты и эксперименты», «Вода – живительная сила для нашего организма», «Растительность природных зон», которые сочетают в себе знания биологии, химии, географии, физики. Проектно-исследовательская деятельность органически совпадает с традиционными формами обучения, не вытесняя, а обогащая их [5].

Роль интегрированного обучения в учебном процессе, в частности, в изучении биологии является чрезвычайно большой. Анализ и исследования интеграции показали ее плодотворность и перспективы дальнейшего развития и совершенствования такого подхода к обучению. Идея интегрированного обучения помогает формированию самостоятельной, конкурентоспособной, образованной личности.

XXI век-эра инноваций и усовершенствования технического прогресса. Ни одна отрасль жизни человека не обходится без науки, а ни одна наука – без новых технологий. Самым актуальным и универсальным изобретением человечества является сеть. Еще 50 лет назад *Homo sapiens* считалась совершенным творением природы, которая могла подчинить все своей воле. Сегодня виртуальное пространство и цифровые технологии диктуют собственные правила жизни человека. Мы уже не читаем печатные книги, научные журналы, газеты, а ищем нужную информацию в всемирной информационной паутине. Бумажный формат текстов, переписка, телеграммы – все это приобрело скоростного цифрового формата, который каждый из нас может открыть с помощью любого гаджета и просмотреть на экране смартфона, планшета, ноутбука или мультимедийного оборудования.

Интеграция образовательного процесса в реалии глобализованного общества является требованием успешного будущего любого государства. Особое внимание следует уделить естественным дисциплинам, ведь технический прогресс, как и все идеи человека существуют благодаря нашей матушке – природе. Целью такого преобразования образования является повышение эффективности обучения на основе информационно-инновационных технологий. Поэтому возникает задача для учителей и ученых – найти и ввести в контекст образовательного процесса новейшие формы и методы обучения, диктуемые современностью.

Цель школьного курса биологии-сообщить ученикам о научно доказанных фактах и закономерностях живой природы в рамках ограниченного времени. Таким образом имеет задание учитель отобрать основные элементы изучения и изложить учебный материал в систематизированной, Связной, доступной для понимания и запоминания форме, учитывая возрастные физиолого-психологические особенности ребенка.

Для реализации целей современного биологического образования необходима замена старых объяснительно-иллюстративных технологий обучения на новейшие, имеющие личностно-ориентированное направление, по которому около 80% обучения охвачено саморазвитием и самовоспитанием личности. Ученик выступает как субъект обучения. Одним из основных методов такого обучения является метод проектов.

Убедительно можно утверждать, что в процессе реформирования содержания учебных программ по естествознанию учтены исторические достояния.

В обновленной программе расширена тематика учебных проектов (рекомендуемое количество проектов в первом классе – не менее двух; в 2-4 классах – не менее четырех). Приведено в соответствие содержание учебного материала и требования к конечным результатам усвоения программного содержания с учетом возрастных особенностей учащихся начальных классов.

Тема «тела и вещества» интегрирована в содержание программы 1-го, 2-го, 3-го и 4-го классов. В первом классе в разделе «окружающий мир» формируются представления о телах неживой природы, природных и искусственных телах. В разделе «Неживая природа» дети знакомятся с веществами на примере воды, воздуха, песка, глины и исследуют некоторые их свойства (Описание ключевых изменений).

Во втором классе формируется представление о агрегатные состояния вещества на примере воды (твердое – лед (снег); жидкое – вода; газообразное – водяной пар) и переход воды из одного состояния в другое за нагрева и охлаждения (образование облаков и осадков, круговорот воды в природе, замерзание водоемов, оттепель). Ученики приобретают практические навыки, исследуя вещества в различных агрегатных состояниях, сравнивают свойства льда и снега, осознают, что снег и лед – это вода, исследуют снежинки с помощью лупы и по рисункам.

В третьем классе углубляются знания учащихся о веществах и их свойствах, формируется понятие о растворимые и нерастворимые в воде вещества, ученики исследуют растворимость веществ, используемых в быту. Изучая свойства воды, стоит отметить, что все жидкости принимают форму сосуда, в который их наливают, текучие, но в то же время имеют и отличные свойства (практическая работа «сравнение свойств воды и других жидкостей»).

При изучении состава воздуха учитель отмечает, что оно является смесью газообразных веществ (кислорода, азота, водорода углекислого газа, водяного пара и др.). Свойства газообразных веществ изучаются на примере воздуха. Все газы занимают все доступное им пространство, легко сжимаются, расширяются при нагревании и в то же время имеют разные свойства (на примере кислорода, водяного пара, углекислого газа).

В теме «Полезные ископаемые» углубляются знания учащихся о свойствах веществ в различных агрегатных состояниях на примере твердых, жидких и газообразных полезных ископаемых. Знакомясь с коллекцией полезных ископаемых ученики сравнивают их свойства.

При изучении цепей питания, пищеварительной, дыхательной и кровеносной систем, гигиены кожи, составлении рациона здорового питания знания учащихся о веществах в 3-м классе расширяются, а обобщить их поможет проект «Разнообразие веществ и материалов и использование их человеком».

Стоит отметить, что такие нововведения в содержании естествознания позволят лучше реализовать поставленную цель курса, а именно сформировать природоведческую компетентность школьников путем усвоения системы интегрированных знаний об объектах неживой и живой природы.

Направленность на достижения успеха и вера в возможность положительного результата своей деятельности обычно реализуется в ходе проектной деятельности: ученики подбирают не просто информативный, но интересный материал по своей теме проекта, притом он обычно также имеет прикладную направленность. Еще интереснее и для юного автора, и для его будущих слушателей проекты экспериментальные, которые часто реализуются на стыке биологии и химии, биологии и физики, на базе школьных лабораторий и научных кружков. Часто в ходе таких проектов затрагиваются вопросы медицинского контроля и самоконтроля состояния здоровья в целом, или отдельных органов и систем. Это мотивирует одновременно и к запоминанию неординарной информации, а опосредованно – и с формированию позитивного отношения к вопросам здоровьесбережения и здорового образа жизни в

целом [7]. Проектная методика А.В. Никулина, апробированная еще задолго до принятия ФГОС, предполагала, что практически на каждом уроке биологии кто-то из учащихся представлял свой проект. В наши дни актуальность таких форм работы только возрастает, поскольку главным мотиватором в ней является познавательный интерес и одновременно стремление учащихся к самореализации. Важно также, что при такой методике мотивация закладывается практически с младших классов (когда изучается предмет «Окружающий мир», и когда ученики сензитивны к самостоятельному добыванию новых знаний. Продолжается на уроках ботаники, в вопросах о лекарственных растениях и хозяйственном использовании различных культур (притом особенное внимание уделяется их нутриентному составу). Интересные проекты в аспекте сравнительной анатомии человека и животных выполняются по зоологии. И в результате к урокам анатомии в восьмом классе ученики приходят с уже сформировавшимся интересом к строению организма человека и здоровьесбережению.

Интересные примеры интегрированных уроков биологии предложены и другими авторами, притом на могут решаться задачи олимпиадного уровня по анатомии, производится информационный поиск на заданную тему, и т.п. [1, 10]

Разнообразие форм работы на инновационных уроках (в том числе интегрированных) предусматривает также «мозговые штурмы», «круглые столы», диспуты по различным проблемам биологии и экологии, что одновременно раскрепощает учеников, снижает у них тревожность и нормализует самооценку, формирует столь необходимые в подростковом возрасте коммуникативные навыки [12]

Для тех учащихся, которые принимают решение о выборе профессий, связанных с биологическими науками, предусмотрены профильные классы, в том числе с многоуровневым обучением, где учащиеся могут сами выбирать трудность выполняемых заданий [2, 9]. В некоторых из них применяется еще одна инновационная форма работы: решение на уроках ситуационных задач по анатомии и физиологии- как составленных специально для занятия, так и предназначенных для медицинских училищ и колледжей. Такая форма работы также придает занятиям прикладной характер и повышает интерес учащихся.

### **Заключение**

Проектная технология состоит из совокупности различных приемов и методов (поисковый, исследовательский, проблемный, творческий и т. п) и позволяет развивать учебный потенциал школьников, интерес к биологическим явлениям и процессам, приобрести не только теоретического, но и практического опыта. ПО для успешного использования проектных технологий на уроках биологии и получения максимального результата от учеников, учитель не должен навязывать школьникам тему проектного задания, поскольку то, что ученику не интересно, не будет иметь энтузиазма, заинтересованности и активности.

На современном этапе развития образования процесс преподавания биологии не обходится без проектных технологий. На сегодня существует множество методик создания и использования метода проектов на интегрированных уроках. Учителю и ученикам нужно лишь выбрать вид проектной технологии, освоить ее и активно использовать. Это позволит расширить кругозор ребенка и углубить знания учащихся по естественным наукам

Таким образом, убеждаемся в том, что изучение естествознания младшими школьниками в учреждениях начального образования России в начале XXI века и до сих пор не является стабильным. Происходит постоянный процесс реформирования содержания учебных программ по естествознанию, который направлен как на эффективный процесс формирования природоведческой компетентности младших школьников так и на усвоение ими знаний в своей практической деятельности. По нашему мнению, все это обусловлено, прежде всего, новыми потребностями младшего школьника, а также развитием общества и учетом европейского стиля образования.

### Список литературы

1. Андросова Е.А., Яковлев Ю.В. Интегрированные уроки биология - физическая культура // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 11. С. 15-19/
2. Викторов В.П., Теремов А.В. Профильное обучение биологии в школе: теория и практика реализации // Наука и школа. 2018. № 2. С. 14-21.
3. Кононова А.В. Учиться биологии с интересом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 9-2. С. 14-16&
4. Лаврентьева Л.В., Деулина С.А., Ромашова И.А. Аспекты мотивации учебной деятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 111-116.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции.: Москва: МГУ, 1971. 38 с.
6. Мухамедгалиева Р.Ж. Инновации в преподавании географии и биологии в школе // Обучение и воспитание: методика и практика. 2015. № 18. С. 40-45.
7. Никулин А.В. Формирование мотивации к учению у школьников в проектной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2005. № 9. С. 149-157.
8. Панина, И. В. Мотивация учащихся к обучению на уроках биологии / в кн.: Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань). Казань : Бук, 2014. С. 191-193.
9. Петкевич А.Н. Развитие познавательной активности при использовании многоуровневой системы средств обучения на уроках биологии в профильных классах // Наука и школа. 2019. № 5. С. 209-217.
10. Тулупова Н.С, Поднебесова Г.Б. Современный интегрированный урок биологии и информатики // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 3. С. 152-156.
11. Шарыпова Н.В., Чекалина Т.В. Ситуационные задачи как один из методов формирования ключевых компетенций школьников на уроках анатомии // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 62-66
12. Шклярченко А.П., Дегтяренко Ю.Г. Развивающее обучение с применением интегрированного метода на уроках биологии и химии, его влияние на качество знаний и психофизиологическое состояние школьников // Теория и практика общественного развития. 2015. № 14. С. 137-129
13. Максимова В.Н., Груздева Н.В. Межпредметные связи в обучении биологии. М.: Просвещение, 1987.
14. Исмоилова М.Н., Имомова Ш.М. Вычисление наибольшее собственное значение матрицы и соответствующий ей собственный вектор в среде MAPLE// Academy, 2020. № 6 (57). С. 25-26.
15. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: ком-петентностный подход. М. : Изд-во МПСИ. 2005. 215 с.

### Motivating students to learn about their own body in the lessons of the natural science cycle

**Alexey N. Naydan**

Postgraduate student of the Institute of Humanities

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

naydan@mail.ru

 0000-0002-5470-0286

Received 22.03.2021

Accepted 10.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/d9825-2576-3808-f

### Abstract

The strategic goal of modern education is the formation of a harmoniously developed personality, capable and motivated for continuous education and self-education. For this purpose, the priority in the educational process is the use of a personal-activity approach, which pays special attention to the ideas of developing the educational motivation of students. The main aspects of motivation in biology lessons in the eighth grade are: the applied nature of information, interesting facts, non-standard methods of conducting lessons, integration with other areas of knowledge, project activities. Emotional inclusion, on the basis of which the importance of the material for oneself and others is realized, is used in integrated geography and biology lessons – especially when considering topics about human economic activity, the ecological state of territories, as well as about resorts and nature reserves, about weather and climate patterns and human acclimatization. It is also very important to be aware of certain connections between new material and what has already been studied in integrated lessons, especially since modern pedagogical experience offers the maximum variety of such lessons. Here are just a few examples of intersubject integration from the report of I. V. Panina at the international conference on innovative pedagogical technologies. All these methods somehow form the motivation of students to learn about their own body in the lessons of the natural science cycle, there is also a relationship between the formation of motivation for learning and the effectiveness of students' activities in classroom and extracurricular classes in the subjects of the natural science cycle.

### Keywords

Natural sciences, anatomy, integrated lessons, project activity, individual educational route, multi-level training

### References

1. Androsova E.A., Jakovlev Ju.V. Integrirovannye uroki biologija - fizicheskaja kul'tura // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2018. № 11. S. 15-19/
2. Viktorov V.P., Teremov A.V. Profil'noe obuchenie biologii v shkole: teorija i praktika realizacii // Nauka i shkola. 2018. № 2. S. 14-21.
3. Kononova A.V. Uchit'sja biologii s interesom // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2017. № 9-2. S. 14-16&
4. Lavrent'eva L.V., Deulina S.A., Romashova I.A. Aspekty motivacii uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 62-4. S. 111-116.
5. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i jemocii. Moskva: MGU, 1971. 38 s.
6. Muhamedgalieva R.Zh. Innovacii v prepodavanii geografii i biologii v shkole // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2015. № 18. S. 40-45.
7. Nikulin A.V. Formirovanie motivacii k ucheniju u shkol'nikov v proektnoj dejatel'nosti // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Filosofija. Psihologija. Pedagogika». 2005. № 9. S. 149-157.
8. Panina, I. V. Motivacija uchashhihsja k obucheniju na urokah biologii / v kn.: Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii : materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan'). Kazan' : Buk, 2014. S. 191-193.
9. Petkevich A.N. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti pri ispol'zovanii mnogourovnevoj sistemy sredstv obuchenija na urokah biologii v profil'nyh klassah // Nauka i shkola. 2019. № 5. S. 209-217.
10. Tulupova N.S, Podnebesova G.B. Sovremennyj integrirovannyj urok biologii i informatiki // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 3. S. 152-156.

11. Sharypova N.V., Chekalina T.V. Situacionnye zadachi kak odin iz metodov formirovanija ključevyh kompetencij škol'nikov na urokah anatomii // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2017. № 4. S. 62-66
12. Shkljarenko A.P., Degtjarenko Ju.G. Razvivajushhee obučenie s primeneniem integrirovannogo metoda na urokah biologii i himii, ego vlijanie na kachestvo znaniy i psihofiziologičeskoe sostojanie škol'nikov // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2015. № 14. S. 137-129
13. Maksimova V.N., Gruzdeva N.V. Mezhpredmetnye svjazi v obučenii biologii. M.: Prosveshhenie, 1987.
14. Ismoilova M.N., Imomova Sh.M. Vychislenie naibol'shee sobstvennoe znachenie matricy i sootvetstvujushhij ej sobstvennyj vektor v srede MAPLE// Academy, 2020. № 6 (57). S. 25-26.
15. Zeer Je. F., Pavlova A. M., Symanjuk Je. Je. Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kom-petentnostnyj podhod. M. : Izd-vo MPSI. 2005. 215 s.

## Характеристика современной модели сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования

**Евгения Павловна Еретнова**

аспирант кафедры педагогики и психологии образования

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

eretnova@mail.ru

 0000-0001-5699-7792

Поступила в редакцию 22.03.2021

Принята 11.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/c5697-6377-6668-r

### Аннотация

Современная сельская школа представляет собой уникальное явление образовательного процесса. В последние десятилетия XX в. наиболее значительным явлением в мировом сообществе стали процессы сетизации, цифровизации социально-экономической деятельности, что способствовало инновационному развитию социальной сферы, а том числе и сельских школ. Модернизация, необходимая как в целом человечеству, населяющему планету, так и отдельному индивидууму, стремящемуся к гармоничному пребыванию на этой планете. Современное состояние общества характеризуется его переходом на новый, более высокий уровень социокультурного развития. Поэтому социокультурная составляющая является главной в процессе модернизации чего – образования, экономики, бизнеса, а тем более – страны. Именно она позволяет осуществлять одновременное обновление различных сфер общества наиболее эффективно и наименее болезненно, поскольку учитывает механизмы социальных изменений – культурную систему координат, особенности менталитета, моральные постулаты, самосознание нации, историческую память народа. Такая «интегрированная модернизация» способна обеспечить стране безопасность и конкурентоспособность. В данной статье представлен современная модель сельской школы как новый взгляд на развитие села, сельских образовательных организаций, дано теоретическое обоснование модели, ее подходом и методов. Современная модель существенным образом влияет на развитие субъектов образовательного процесса, перспективная деятельность которых обеспечивает развитие сельских территорий.

### Ключевые слова

сельская школа, современная модель, онтологический подход, пространственный подход, социокультурный подход, антропологический подходы, компетентностный подход, системно-деятельностный подхода.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-31-27001.

### Введение

Сельская школа является одним из самых многочисленных по количеству и важности элементов современной системы образования. На сегодняшний день современная сельская школа как социальный институт подвержена многочисленным и значимым изменениям в результате таких процессов как глобализация, сетевизации, цифровизация, диджитализация и д.р. Эти вызовы вынуждают сельские школы искать такие устойчивой модели функционирования, которые способны одновременно выполнять не только свои социальные и образовательные задачи в условиях VUCA-мира, сохранять культурную идентичность, обусловленную спецификой села.

Самый главный потенциал, которым обладает современная Россия, - это духовно-интеллектуальный, - который сконцентрирован в сферах фундаментальных наук Высшей школы и всей системы образования, новейших технологиях и всех проявлениях и формах культуры. Кроме того, это среда, которая является носителем духовно-интеллектуального потенциала, которое способно к самообновлению.

Современное высшее учебное заведение обязано быть той средой, которая не только объединяет в себе сами знания и средства их передачи и получения, но и той, которая максимально способствует самопроизводству и расширению духовно-интеллектуальных возможностей общества [4]. Главная формула и содержание идеологии современного учебного заведения – это определение и осознание тезиса, что вне науки невозможны подготовка, обучение и формирование современного образованного человека, личности и специалиста в каждой области человеческой деятельности.

Вместе с тем, университетское образование обеспечивает будущее путем формирования нового поколения профессионалов или, другими словами, производит высококачественный человеческий (образование, здоровье) и социальная (культура, общие ценности, сильное гражданское общество) капитал. Собственно, именно человеческий капитал и является основным ресурсом, который способен обеспечить развитие страны в постиндустриальную, информационную эпоху. Университетское образование образует такой центр образования, науки и культуры в обществе, где не только происходит передача знаний, умений и навыков молодому поколению, формируется мировоззрение, поведение, но и закладывается собственно судьба каждого выпускника и будущего общества [6].

На основании анализа результатов научных исследований нами была разработана модель сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования. В современной педагогике нет единого определения понятия «концептуальная модель». Под концептуальной моделью мы понимаем качественные модельные представления о конкретном, определенном явлении, которые в свою очередь позволяют выявить точные ментальные модели, которыми руководствуются стороны, заинтересованные в решении поставленной задачи или проблемы.

В процессе введения определённых онтологических представлений формируется теоретическая база знаний и система связи понятий, которые способны отобразить возможные изменения объектов. Следовательно, концептуальная модель современной сельской школы представлена ведущими теоретическими положениями и концептуальной схемой изучаемой области. Концептуальная модель сельской школы предполагает выявление ключевых идей, отражающих ее специфику работы в условиях современного общества [3].

### **Материалы и методы исследования**

Теоретическими основаниями для разработки концептуальной модели современной сельской школы стали такие модели школы как: модель С.А. Рачинского; модель, реализующей связь обучения и воспитания в рамках содержания учебного материала, принимающей предметом воспитания свободного ребенка Л.Н. Толстого; модель, соединяющую теорию и практику в обучении В.А. Сухомлинского; модель сельского национально-образовательного социокультурного комплекса А.З. Андрейко [3]; модель А.А. Захаренко; модель авторского коллектива под руководством Е.В. Бондаревской; модель, направленную на формирование жизнеспособной личности сельского школьника М.П. Гурьяновой и др. [1].

Мы выдвигаем предположение, что методология исследования должна основываться на принципе междисциплинарности и метапредметности. Наше исследование опирается на следующие концепции и подходы:

- в качестве контекстной рамки: онтологический, пространственный, социокультурный и антропологический подходы;
- подходы, ориентированные на предмет исследования: ключевые положения компетентностного подхода, принципы и методология системно-деятельностного подхода, идеи и методы метапредметного подхода применительно, ценностные основания концепций личностно-ориентированного образования, принципы конвергентного подхода в образовании [2].

Сельская школа развивается и функционирует уникальных смешанных условиях, которые представляют собой специфику современной информационно-коммуникативной сетевой цифровой реальности, которая может трактоваться по-разному. Так, она может быть представлена идеями «вневременного времени» и «пространства потоков» М. Кастельса. «Пространство потоков» – это сеть коммуникаций с определенными узлами и центрами, в которых пересекаются сообщества. «Мобильные пространства» Дж. Урри воспроизводятся как посредством различных видов мобильностей людей (экономической, политической, культурной), так и посредством мобильностей капитала, объектов, знаков, информации. Категория «пространства» не является постоянной и зафиксированной, а зависит от социальных практик. Таким образом, пространство в сетевом цифровом обществе начинает мыслиться в метафорах «сети», «потока», «дополненной и смешанной реальности», «матрицы», «фрактальной геометрии», «паутины», «поля или зоны присутствия». Данные онтологические характеристики отражают специфику сельской школы, а именно такие процессы как сетевизация, цифровизация, мобильность, конвергентность.

Пространственный подход направлен на изучение положения села в условиях глобализации и урбанизации и изучение данного процесса на жизнедеятельность современной сельской школы. «Пространственный» блок теоретических оснований нашего исследования опирается на понимание села как совокупности трансформирующихся пространств, как физических, так и социальных. В рамках подхода важными понятиями являются «глокальность» («глобальная локализация») и «территориальная идентичность».

Термин «глокализация» означает двуаспектность процесса глобализации, соотносительность и взаимопроникновение глобального и локального. Территориальная идентичность опирается на культурную, национальную память и повседневные взаимоотношения всех участников процесса обучения и воспитания. Мы выделили следующие пространственные характеристики современной сельской школы: глокальность, удаленность, труднодоступность, рассредоточенность, динамическую устойчивость, открытость и гетерогенность [6,7].

Социокультурный подход рассматривает село как особый мир социальных отношений, имеющий свои материальные и духовные ценности в процессе своего становления и развития. Социокультурные характеристики отражают специфику сельской школы: народные / этнические традиции, традиционные формы хозяйствования, народные промыслы, самобытная языковая среда, малая родина, повседневная культура села, социальный и культурный капитал, включенность в цифровую культуру и др. [4].

Антропологический подход направлен на педагогическое осмысление биологического, психологического и социального развития человека в условиях развивающегося мира. Современный школьник – это представитель цифрового поколения, носитель ценностей цифровой культуры: XYZ (теория поколений Хоува и Штраусса, цифровая персона М.Пренски, «born digital») «цифровые с рождения» Дж.Палффри и У.Гассера, сетевое поколение Дж. Тапскотта, электронные кочевники У.Митчелла, Альфа поколение М.МакКриндл). Антропологическое измерение обуславливается спецификой сельской школы ввиду наличия у нее характерных черт ученического контингента [8].

### **Результаты и обсуждение**

Если взять на примере США, то сельские школы играют важную роль в своих общинах, выполняя многие функции, выходящие за рамки образования. Учитывая их распространенность и важность в их общинах, сельские школы заслуживают большего внимания, чем им уделялось ранее. Они часто выступают в качестве центра социальной, рекреационной и культурной жизни в своих общинах. Кроме того, школы обеспечивают рабочие места в сельской местности. Государственные школы являются главным работодателем в 59 округах Северной Америки.

Из-за их небольшого размера сельские школы часто игнорируются исследователями и аналитиками политики. Однако, согласно отчету Центра государственного образования, примерно половина школьных округов, треть школ и пятая часть учащихся в Соединенных Штатах находятся в сельской местности. В Северной Каролине проживает 568 000 сельских студентов, что является вторым

по величине сельским студенческим населением в Соединенных Штатах после Техаса. Восемьдесят из 100 округов Северной Каролины являются сельскими. Примерно 40 процентов учащихся государственных школ штата проживают в сельских округах, а 87 из 115 традиционных округов государственных школ K-12 расположены в сельских округах.

Ранее в Топ-10 вопросов образования 2019 года на Форуме государственных школ Северной Каролины отмечалось, что Северная Каролина является домом для двух очень разных экономических реалий. В городских центрах наблюдается как финансовый, промышленный, так и демографический рост, в то время как в сельских районах, как правило, наблюдается экономический спад. В том же докладе в качестве одной из главных проблем в области образования было названо возобновление внимания к сельским школам.

В недавнем докладе "Школьные сельские вопросы" Фонд сельских школ и общин обнаружил, что многие сельские районы "сталкиваются не с чем иным, как с чрезвычайной ситуацией". Он включил Северную Каролину в десятку самых приоритетных штатов в области сельского образования, основываясь на результатах образования, политике, демографии и готовности к поступлению в колледж. Северная Каролина была включена в список второго по приоритетности штата. В докладе далее говорится: "Экономические условия в сельских районах штата являются тяжелыми, более одного из пяти детей школьного возраста живут в нищете, а расходы на обучение на одного ученика более чем на 1000 долларов ниже среднего по стране. В отличие от большинства других штатов, сельские студенты Северной Каролины имеют гораздо более низкие достижения, чем несельские студенты." [11]

В статье из "Нью-Йорк Таймс" отмечается, что изменения в Департаменте образования приведут к тому, что более 800 школ потеряют тысячи долларов от программы обучения в сельских школах и школах с низким уровнем дохода. Это происходит из-за того, что департамент меняет то, как округа определяют количество студентов, живущих в бедности. Ранее департамент разрешал школам определять число своих учеников, живущих в нищете, на основе процента учащихся, которые имеют право на бесплатное и льготное питание. Закон гласит, что школы должны использовать данные переписи населения. Эксперты отмечают, что данные переписи могут быть неточными и часто не учитывают жителей сельских районов, которых трудно сосчитать. Сельские школы нуждаются в том, чтобы законодатели сейчас уделяли приоритетное внимание разработке более справедливых стратегий финансирования школ [8].

Учащиеся сельских школ сталкиваются с уникальными проблемами, связанными с успеваемостью. Сельские студенты имеют более низкий уровень грамотности, чем городские и пригородные студенты, что, вероятно, отражает высокий уровень бедности, часто встречающийся в сельских районах. Учащиеся сельских школ имеют доступ к меньшему количеству продвинутых классов, чем городские учащиеся. В сельских округах Северной Каролины менее чем в два раза меньше учебных курсов средней школы, чем в городских округах – в среднем 5,8 процента для сельских округов против 11,9 процента для городских округов. Предоставление курсовых работ более высокого уровня создает проблему для сельских школ из-за меньшего преподавательского состава. Предложение продвинутых курсовых работ потребует дополнительной подготовки или большего числа учителей, что сельские школы часто не могут позволить себе финансировать. Отсутствие дополнительных возможностей для получения образования после окончания средней школы способствует общему снижению заработной платы в сельских районах и уменьшению налоговой базы. Наконец, в то время как сельские студенты с большей вероятностью окончат среднюю школу по сравнению со своими городскими сверстниками, они с меньшей вероятностью поступят в колледж и закончат его. Как и в других районах, показатели окончания учебы ниже для учащихся с низким уровнем дохода и представителей меньшинств в сельских районах. Причины, по которым сельские студенты не посещают колледж, включают финансовые проблемы, физическую удаленность от колледжей и университетов и отсутствие подготовки к углубленным курсовым работам. Согласно недавнему отчету myFuture NC, "к следующему году 67% рабочих мест в нашем штате потребуют аттестата о среднем образовании или степени." Крайне важно решить этот важный вопрос.

Многие сельские школьные округа страдают от острой нехватки учителей. Учителя в сельских школах часто имеют более низкую заработную плату и льготы, чем их городские коллеги. Средняя годовая доплата местным учителям в сельских школьных округах Северной Каролины в 2017-2018 учебном году составила 2 124 доллара. В несельскохозяйственных округах средний показатель составлял 4209 долларов-почти в два раза больше. Это позволяет городским школьным округам лучше привлекать и удерживать лучшие таланты [12].

Учителя и директора часто не имеют доступа к высококачественным, соответствующим возможностям профессионального развития, поскольку они могут базироваться далеко от места проведения таких мероприятий, а программы могут не соответствовать потребностям сельских школ. Соответственно, сельские учителя могут столкнуться с профессиональной изоляцией. Для педагогов, которые не выросли в общинах, где они работают, географическая изоляция сельских районов также может быть сложной задачей. Меньший штат сельских школ означает, что учителям и директорам часто приходится брать на себя дополнительные функции и обязанности, такие как управление зданиями или вождение автобусов.

Из-за всех этих факторов сельские школы сталкиваются с высокой текучестью учителей. В Северной Каролине 25 из 30 округов с самыми высокими показателями текучести учителей являются сельскими. В результате высокой текучести кадров сельские школьные округа тратят больше времени и ресурсов на найм и обучение новых учителей, что еще больше усугубляет их проблемы с финансированием [13].

Педагогические подходы изучают специфику сельской школы, обусловленную изменениями в образовательной системе, обеспечивающих реализацию качественных, доступных, вариативных образовательных программ [5]. Модель сельской школы отражает сложную систему, соответственно, ее схематизация многоуровневая, включает разные элементы: постоянные и переменные.

#### 1. Сельская школа как социальный институт



Рисунок 1. Сельская школа как социальный институт

Сельская школа как социальный институт адаптивна и сохраняет свою культурную и региональную идентичность, реализуя свою деятельность на таких принципах как самореферентность, целостность и устойчивость, при этом она полифункциональна, открыта запросам социума.

#### 2. Инфраструктура сельской школы

Инфраструктура школы представляет собой некий узел сети, комплекс, образовательную экосистему, которая выступает за партнерство, совместное потребление, мобильность. Принципами такой инфраструктуры являются оседлость, мобильность, глокальность.



Рисунок 2. Инфраструктура сельской школы

### 3. Организационная структура сельской школы.



Рисунок 3. Организационная структура сельской школы

Организационная структура школы состоит из структурных подразделений, которые обладают вертикально – горизонтальными связями, основанными на централизации / децентрализации и определенной иерархии, характерной для каждого образовательного учреждения. Основными характеристиками такой структуры являются гибкость, вовлеченность, мотивация и пр.

### 4. Характеристика образовательных программ.

Содержания образования проектируется на основе системно-деятельностной парадигмы, оно интегрировано и метапредметно, ориентировано на формирование представлений о современной сельской школе и основано на принципах культуросообразности, глокальности, деятельности и т.д. При этом обладает оно технологично, персонализировано, цифровизировано, ориентировано на коллаборацию и проектную деятельность.

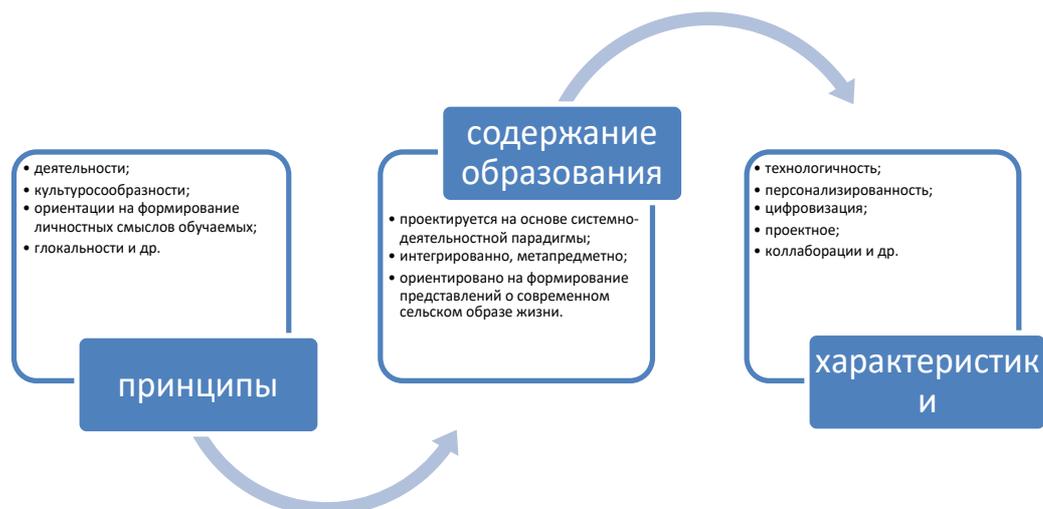


Рисунок 4. Характеристика образовательных программ

## 5. Кадры сельской школы.

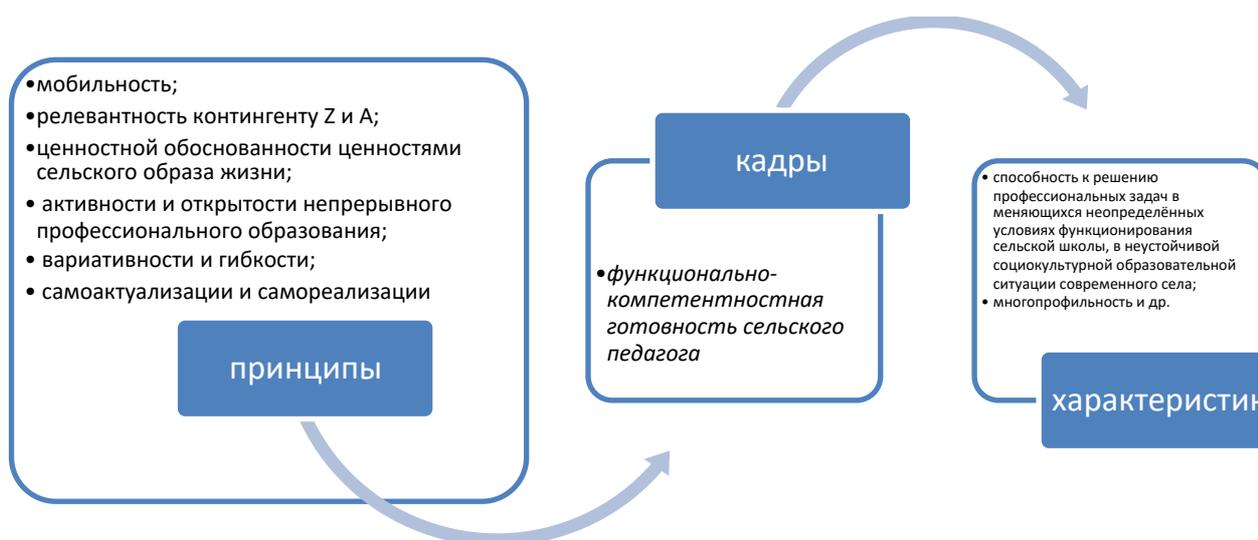


Рисунок 5. Кадры сельской школы

Главной особенностью кадров сельской школы является их функционально – компетентная готовность к деятельности в сельской школе (З.Б. Ефлова), которая предполагает многопрофильность и способность решения профессиональных задач в меняющихся условиях функционирования сельской школы. Деятельность педагога основывается на принципах: мобильность, вариативность, гибкость, активность, открытость, ценностность, релевантность и т.д.

## Заключение

Стратегия развития национальной системы образования должна формироваться адекватно современным интеграционным и глобализационным процессам, требованиям перехода к постиндустриальной цивилизации, чем обеспечить устойчивое движение и развитие России в первой половине XXI века, интегрирование национальной системы образования в европейское и мировое образовательное пространство.

Продолжается работа, направленная на реализацию государственных программ, направленных на информатизацию и компьютеризацию общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных заведений, внедрение информационных и коммуникационных технологий в образовании и науке; обеспечения общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных заведений современными техническими средствами обучения по естественно-математических и технологических дисциплин; работу с одаренной молодежью, обеспечение программы «Школьный автобус» и тому подобное.

Таким образом, на основании анализа практического внедрения и реализации данной концептуальной модели мы пришли к выводу, что внедрение элементов концептуальной модели сельских школ способствует достижению целевых индикаторов программ их развития школы.

### Список литературы

1. Гурьянова М.П. Теоретические основы модернизации сельской школы России: дис.... д-ра пед. наук. М., 2001. С. 89–174.
2. Статистика в образовании. <https://vawilon.ru/statistika-obrazovaniya> (дата обращения: 01.05.2019 г.).
3. Андрейко А.З. Сельский социокультурный комплекс как фактор развития образования: автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1996. С. 11–13.
4. Ключевые проблемы региональных образовательных систем: опыт анализа / под ред. А.М. Моисеева; Ин-т «Открытое общество»; Фонд Сороса – Россия. М.: РОССПЕН, 2002. 284 с.
5. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях / сост.: С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская, Н.В. Бысик, А.Б. Милкус. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2019. 214 с. 12.
6. Силласте Г.Г. Сельская молодежь в лабиринте средств массовой информации. М.: ИСПС РАО, 2005. 287 с.
7. Рассказова Л.В. Модели организации процесса в становления школы России: автореф. дис.... пед. наук. Томск, 2014. С. 11–15.
8. Сартакова Е.Е. Сетевое взаимодействие сельских ОУ в условиях социокультурной модернизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2015. С. 156–174.
9. Bethell, G., & Zabulionis, A. (2012). The evolution of high-stakes testing at the school–university interface in the former republics of the USSR. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 1–19.
10. Boni, A., & Walker, M. (2016). *Universities and global human development: theoretical and empirical insights for social change*. London: Routledge.
11. Campbell, A. C., & Mawer, M. (2019). Clarifying mixed messages: international scholarship programmes in the sustainable development agenda. *Higher Education Policy*, 32(2), 167–184.
12. Jerrard, J. (2016). What does “quality” look like for post-2015 education provision in low-income countries? An exploration of stakeholders’ perspectives of school benefits in village LEAP schools, rural Sindh, Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 46, 82–93.
13. McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *Higher Education*, 72(4), 505–523.
14. Opposs, D., Baird, J.-A., Chankseliani, M., Stobart, G., Kaushik, A., McManus, H., & Johnson, D. (2020). Governance structure and standard setting in educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(2), 192–214.
15. Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330–338.

## Characteristics of the modern model of rural schools in the context of socio-cultural modernization of education

**Evgenia P. Eretnova**

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Education

Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

eretnova@mail.ru

 0000-0001-5699-7792

Received 22.03.2021

Accepted 11.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/c5697-6377-6668-r

### Abstract

The modern rural school is a unique phenomenon of the educational process. In the last decades of the twentieth century, the most significant phenomenon in the world community was the processes of networking, digitalization of socio-economic activities, which contributed to the innovative development of the social sphere, including rural schools. Modernization, which is necessary both for humanity as a whole, which inhabits the planet, and for the individual, who strives for a harmonious stay on this planet. The current state of society is characterized by its transition to a new, higher level of socio-cultural development. Therefore, the socio-cultural component is the main one in the process of modernization of everything-education, economy, business, and even more so – the country. It allows for the simultaneous renewal of various spheres of society most effectively and least painfully, since it takes into account the mechanisms of social change – the cultural coordinate system, the peculiarities of mentality, moral postulates, the self-consciousness of the nation, the historical memory of the people. Such "integrated modernization" can provide the country with security and competitiveness. This article presents the modern model of rural schools as a new look at the development of rural and rural educational organizations, provides a theoretical justification of the model, its approach and methods. The modern model significantly affects the development of the subjects of the educational process, whose promising activities ensure the development of rural areas.

### Keywords

rural school, modern model, ontological approach, spatial approach, socio-cultural approach, anthropological approaches, competence approach, system-activity approach.

The research was carried out with the financial support of the RFBR in the framework of the scientific project No. 19-31-27001.

### References

1. Gur'janova M.P. Teoreticheskie osnovy modernizacii sel'skoj shkoly Rossii: dis.... d-ra ped. nauk. M., 2001. S. 89–174.
2. Statistika v obrazovanii. <https://vavilon.ru/statistika-obrazovaniya> (data obrashhenija: 01.05.2019 g.).
3. Andrejko A.Z. Sel'skij sociokul'turnyj kompleks kak faktor razvitija obrazovaniya: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. M., 1996. S. 11–13.
4. Kljuchevye problemy regional'nyh obrazovatel'nyh sistem: opyt analiza / pod red. A.M. Moiseeva; In-t «Otkrytoe obshhestvo»; Fond Sorosa – Rossija. M.: ROSSPEN, 2002. 284 s.

5. Poverh bar'erov: istorii shkol, rabotajushhih v slozhnyh social'nyh uslovijah / sost.: S.G. Kosareckij, M.A. Pinskaja, N.V. Bysik, A.B. Milkus. M.: Izd. dom NIU VShJe, 2019. 214 c. 12.
6. Sillaste G.G. Sel'skaja molodezh' v labirinte sredstv massovoj informacii. M.: ISPS RAO, 2005. 287 c.
7. Rasskazova L.V. Modeli organizacii processa v stanovlenija shkoly Rossii: avtoref. dis.... ped. nauk. Tomsk, 2014. S. 11–15.
8. Sartakova E.E. Setevoe vzaimodejstvie sel'skih OU v uslovijah sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: dis. ... d-ra ped. nauk. Tomsk, 2015. C. 156–174.
9. Bethell, G., & Zabulionis, A. (2012). The evolution of high-stakes testing at the school–university interface in the former republics of the USSR. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 1–19.
10. Boni, A., & Walker, M. (2016). *Universities and global human development: theoretical and empirical insights for social change*. London: Routledge.
11. Campbell, A. C., & Mawer, M. (2019). Clarifying mixed messages: international scholarship programmes in the sustainable development agenda. *Higher Education Policy*, 32(2), 167–184.
12. Jerrard, J. (2016). What does “quality” look like for post-2015 education provision in low-income countries? An exploration of stakeholders’ perspectives of school benefits in village LEAP schools, rural Sindh, Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 46, 82–93.
13. McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *Higher Education*, 72(4), 505–523.
14. Opposs, D., Baird, J.-A., Chankseliani, M., Stobart, G., Kaushik, A., McManus, H., & Johnson, D. (2020). Governance structure and standard setting in educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(2), 192–214.
15. Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330–338.

## Один из методов отбора корней при решении тригонометрических уравнений

### **Зоя Григорьевна Гончарова**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики  
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева  
Москва, Россия  
zgoncharova@mail.ru  
 0000-0003-1120-9195

### **Татьяна Юрьевна Дёмина**

старший преподаватель кафедры высшей математики  
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева  
Москва, Россия  
tatdemina@mail.ru  
 0000-0003-2079-5173

### **Елена Валентиновна Неискашова**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики  
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева  
Москва, Россия  
neiskashova@rgau-msha.ru  
 0000-0001-8491-7649

### **Виктор Вадимович Демин**

учитель математики и информатики  
ГБОУ г. Москвы «Школа №218»  
Москва, Россия  
demin-viktor@mail.ru  
 0000-0002-5397-8016

Поступила в редакцию 15.02.2021

Принята 21.03.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/r7854-2774-0932-h

### **Аннотация**

При подготовке учащихся 10-11 классов к профильному ЕГЭ по математике возникают трудности при отборе корней тригонометрического уравнения, которые принадлежат заданному промежутку. Существует несколько методов отбора корней, но идеального не существует – у каждого из этих методов есть свои слабые стороны. Мы хотим предложить метод, который, на наш взгляд, позволяет учащимся более успешно производить отбор корней в тригонометрических уравнениях. В школьном курсе математики для отбора корней чаще всего используются тригонометрический круг или отбор корней с помощью двойного неравенства, определяющего заданный промежуток. Ситуация в реальных заданиях усложняется тем, что заданный диапазон для значений корней выходит за рамки одного круга. Это обстоятельство усложняет отбор корней на самой окружности, т.к. требует от учащихся более сложной ориентации на ней. Если значение корня не может быть явно записано в радианной мере, то отбор корней с помощью двойного неравенства становится проблематичным. Экзаменационная работа по математике базового уровня состоит из одной части, включающей 20 заданий с кратким ответом. Все задания направлены на проверку освоения базовых умений и практических навыков применения

математических знаний в повседневных ситуациях. Ответом к каждому из заданий 1-20 является целое число, конечная десятичная дробь, или последовательность цифр.

### **Ключевые слова**

Отбор корней, ЕГЭ, математика, учащиеся, задания.

### **Введение**

Задание с кратким ответом считается выполненным, если верный ответ записан в бланке ответов №1 в той форме, которая предусмотрена инструкцией по выполнению задания.

ЕГЭ по математике-основная дисциплина, которая кажется всеми выпускниками. Экзаменационное испытание делится на два уровня - базовый и профильный. Второй нужно только тем, кто планирует сделать математику основным предметом изучения в высшем учебном заведении. Базовый уровень сдают все остальные. Цель данное испытание-проверить уровень умений и знаний учащихся-выпускников на соответствие нормам и стандартам. Деление на профильный и базовый уровни впервые использовалось в 2017 году, чтобы ученики, которым не нужна углубленная математика для поступления в ВУЗ, не тратили время на подготовку к сложным заданиям.

Подготовка включает повторение школьной программы по алгебре и геометрии. Задания в ЕГЭ базового уровня доступны школьникам с разным уровнем знаний. Базовый уровень могут сдать школьники, которые были просто внимательны на уроках.

Основные рекомендации по подготовке такие:

Систематическую подготовку стоит начинать заблаговременно, чтобы не пришлось нервничать, осваивая все задания за 1-2 месяца до экзамена. Период, необходимый для качественной подготовки, зависит от исходного уровня знаний.

### **Материалы и методы исследования**

В свое время велась ожесточенная дискуссия по поводу определения понятия тригонометрическое уравнение. Тригонометрическим предлагали называть:

– уравнение, в котором переменная входит лишь под знак тригонометрической функции (в таком случае уравнения вида  $\sin x + x = 0$  не принадлежит к тригонометрическим; его предлагали называть трансцендентным);

– уравнение, в котором переменная входит под знак тригонометрической функции.

По этому поводу следует согласиться с мнением С. И. Новоселова, который считал, что различия в обозначениях тригонометрического уравнения не являются принципиальными. Важно одно – нет общего метода решения тригонометрических уравнений. Следует подчеркнуть принципиальную различия тригонометрических уравнений от алгебраических: тригонометрические уравнения, в которых переменная входит лишь под знак тригонометрической функции, или совсем не имеющие решений или имеющие их множество. Это связано со свойством периодичности тригонометрических функций.

Тригонометрическими уравнениями называются уравнения, в которых неизвестная (переменная) входит лишь под знак тригонометрической функции.

Например:  $\sin x - \cos x = 0$ ;  $2\sin x + \cos x = \sin 2x$ ;  $\cos 4x \cos 2x = \cos 5x$ ;  $\operatorname{tg} 5x + \operatorname{tg} 3x = 0$ .

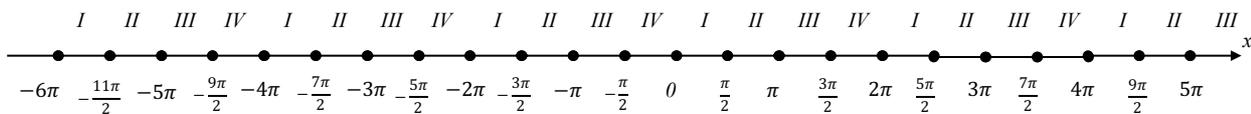
В курсе математики тригонометрические уравнения рассматриваются на множестве действительных чисел. При решении тригонометрических уравнений сначала нужно определить область допустимых значений неизвестного, учитывая, что функции  $\cos x$  и  $\sin x$  определены при всех действительных значениях  $x$ , функция  $\operatorname{tg} x$  определена при  $x \neq \pi(2k + 1) / 2$ , где  $k \in \mathbb{Z}$ , и функция  $\operatorname{ctg} x$  определена при  $x \neq \pi k$ ,  $k \in \mathbb{Z}$ .

Общего метода решения тригонометрических уравнений не существует, и поиск решения в каждом конкретном случае требует определенного мастерства в выполнении тригонометрических преобразований, знания тригонометрических формул. Нужно отметить, что при решении простейших тригонометрических уравнений запись решений имеет однозначную форму. В более сложных примерах форма записи множества решений неоднозначна, но идентичность различных форм записи всегда

можно доказать с помощью тождественных преобразований. Различная форма записи объясняется различными методами, с помощью которых решается данная задача. Решение различных типов тригонометрических уравнений в основном сводится к решению простейших тригонометрических уравнений.

### Результаты и обсуждение

В основе нашего метода лежит следующая идея. На координатной прямой задается единичный отрезок удобной длины. Длина и количество единичных отрезков на прямой определяется заданным диапазоном значений для корней. Один единичный отрезок обозначает одну координатную четверть. Далее проводится нумерация единичных отрезков в нужном направлении. Эта нумерация содержит в себе указание радианной меры для координатных четвертей и номер координатной четверти. Примерный вид полученного рисунка:



Далее на полученном рисунке указывается начальное значение исследуемой серии корней тригонометрического уравнения и выделяется заданный диапазон. После этого проводится перемещение начального значения в сторону заданного диапазона с учетом значения слагаемого, отвечающего за периодичность корней полученной серии решений.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих применение этого метода на практике.

#### Пример 1.

а) Решите уравнение  $6 \cos^2 x + \cos\left(\frac{\pi}{2} + x\right) - 5 = 0$ .

б) Найдите все корни этого уравнения, принадлежащие отрезку  $\left[-5\pi; -\frac{7\pi}{2}\right]$ .

*Решение:*

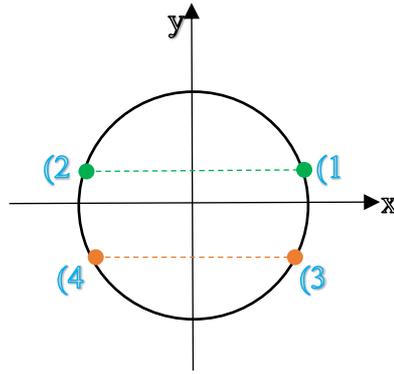
а) С учетом формул приведения и основного тригонометрического тождества, получаем следующее выражение:

$$6(1 - \sin^2 x) - \sin x - 5 = 0 \Leftrightarrow 6 \sin^2 x + \sin x - 1 = 0$$

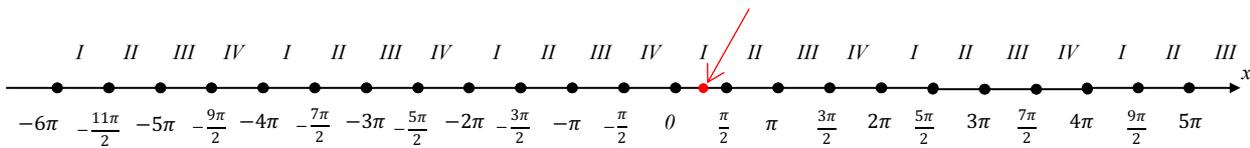
Далее имеем:

$$\begin{cases} \sin x = \frac{1}{3} \\ \sin x = -\frac{1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \arcsin \frac{1}{3} + 2\pi n, & (1) \\ x = \pi - \arcsin \frac{1}{3} + 2\pi n, & (2) \\ x = -\frac{\pi}{6} + 2\pi n, & (3) \\ x = -\frac{5\pi}{6} + 2\pi n & (4) \end{cases} \quad n \in \mathbb{Z}$$

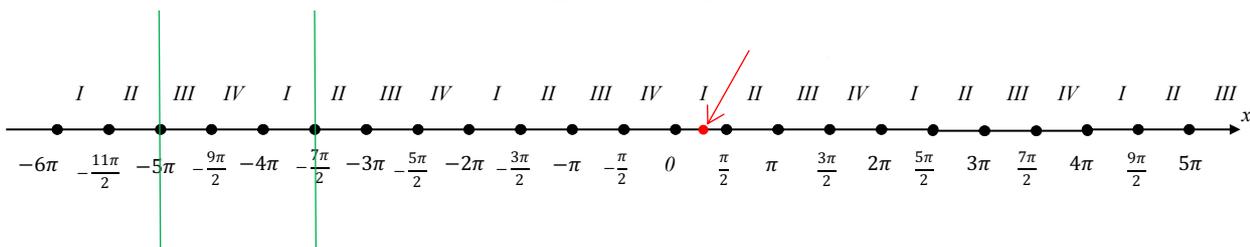
На тригонометрической окружности эти серии будут расположены следующим образом:



б) При помощи координатной прямой произведем отбор корней серии решений (1), принадлежащих отрезку  $\left[-5\pi; -\frac{7\pi}{2}\right]$ . Как показывает практика, учащиеся достаточно уверенно определяют принадлежность корней координатным четвертям в диапазоне  $[0; 2\pi]$ . Значение  $\arcsin \frac{1}{3}$  находится в первой координатной четверти  $\left(0; \frac{\pi}{2}\right)$ .

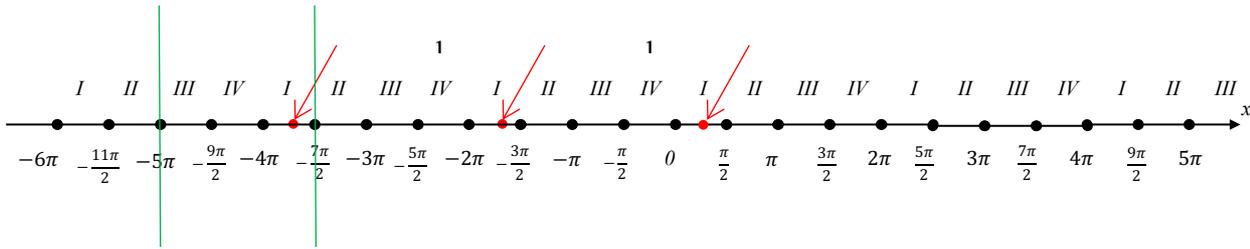


Далее выделяем заданный отрезок  $\left[-5\pi; -\frac{7\pi}{2}\right]$ .



Теперь обращаемся к слагаемому  $2\pi n$  серии решений (1). На основе полученного рисунка легко определить, что начальное значение  $\arcsin \frac{1}{3}$  серии (1) необходимо смещать в отрицательном направлении. С учетом полученной периодичности корней (слагаемое  $2\pi n$ ) получаем, что корни этой серии будут расположены в первых четвертях соответствующих единичных отрезков координатной прямой. Каждый следующий корень будет получаться из предыдущего вычитанием полученного периода.

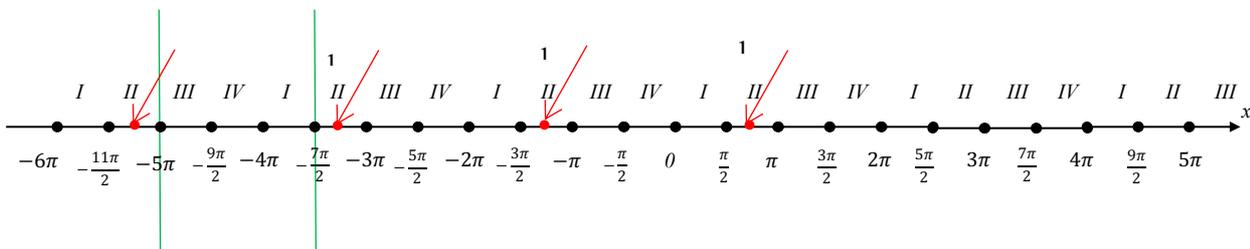
Серия решений (1)



На основании полученного рисунка можно сделать вывод, что из серии решений (1) заданному промежутку принадлежит только один корень  $\arcsin \frac{1}{3} - 4\pi$ .

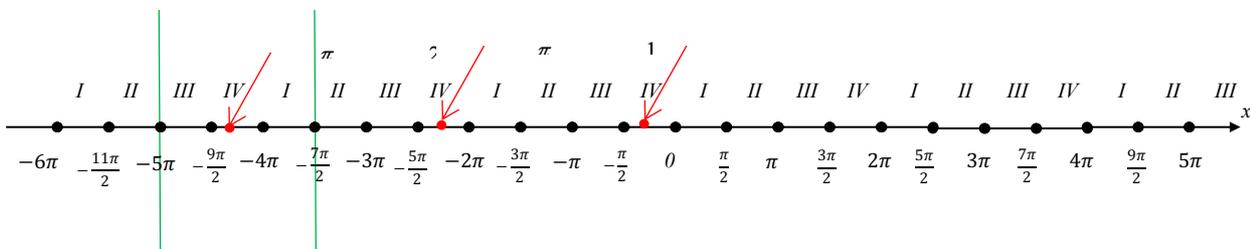
Проведем аналогичные рассуждения для оставшихся серий решений. Для наглядности для каждой серии будем использовать отдельный рисунок.

Серия решений (2)



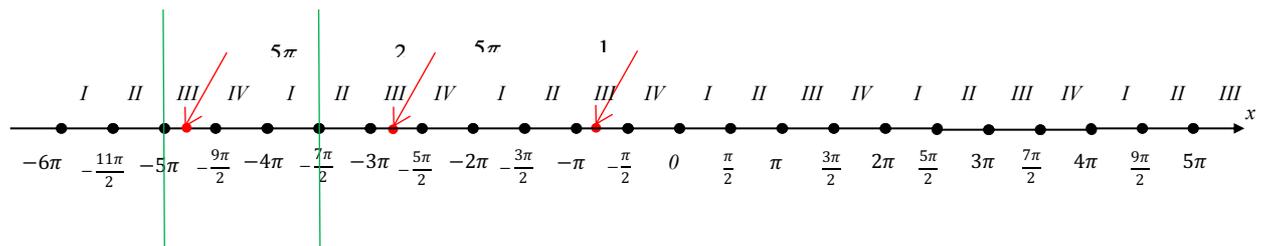
Вывод: серия решений (2) не содержит корней, принадлежащих данному отрезку.

Серия решений (3)



Вывод:  $-\frac{25\pi}{6} \in \left[-5\pi; -\frac{7\pi}{2}\right]$ .

Серия решений (4)



Вывод:  $-\frac{29\pi}{6} \in \left[-5\pi; -\frac{7\pi}{2}\right]$ .

В итоге получаем следующие корни:  $\arcsin \frac{1}{3} - 4\pi; -\frac{25\pi}{6}; -\frac{29\pi}{6}$ .

Ответ: а)  $\left\{ \arcsin \frac{1}{3} + 2\pi n; \pi - \arcsin \frac{1}{3} + 2\pi n; -\frac{\pi}{6} + 2\pi n; -\frac{5\pi}{6} + 2\pi n : n \in \mathbb{Z} \right\}$ ;

б)  $\arcsin \frac{1}{3} - 4\pi; -\frac{25\pi}{6}; -\frac{29\pi}{6}$ .

**Пример 2.**

а) Решите уравнение  $2 \sin x - 10 \cos x + \operatorname{tg} x = 5$ .

б) Найдите все корни этого уравнения, принадлежащие отрезку  $\left[\frac{5\pi}{2}; 4\pi\right]$ .

*Решение:*

а) В начале отметим, что данное уравнение имеет смысл при  $\cos x \neq 0$ , т.е.  $x \neq \frac{\pi}{2} + \pi n, n \in \mathbb{Z}$

. С учетом этих ограничений умножим обе части уравнения на  $\cos x$ . Получаем:

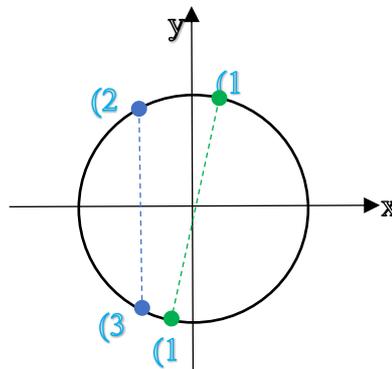
$$2 \sin x \cos x - 10 \cos^2 x + \sin x - 5 \cos x = 0$$

$$2 \cos x (\sin x - 5 \cos x) + (\sin x + 5 \cos x) = 0$$

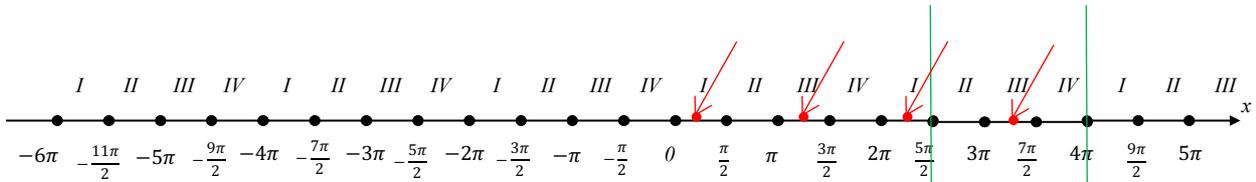
$$(\sin x - 5 \cos x)(2 \cos x + 1) = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \sin x - 5 \cos x = 0 \\ 2 \cos x + 1 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \operatorname{tg} x = 5 \\ \cos x = -\frac{1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \operatorname{arctg} 5 + \pi n, & (1) \\ x = \frac{2\pi}{3} + 2\pi n, & (2) \\ x = -\frac{2\pi}{3} + 2\pi n, & (3) \end{cases} \quad n \in \mathbb{Z}$$

На тригонометрической окружности эти серии будут расположены следующим образом:

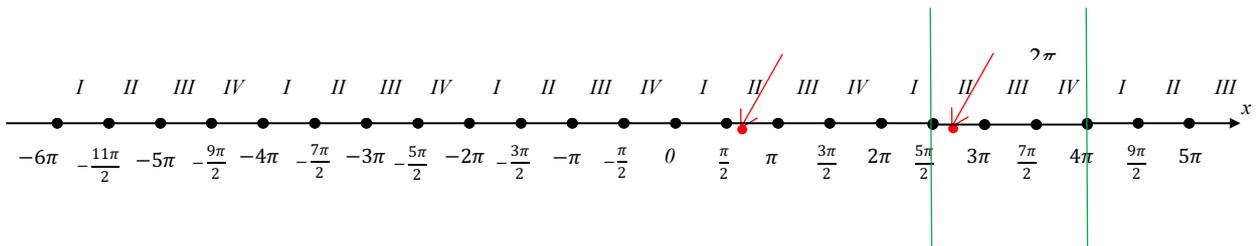


б) При помощи координатной прямой произведем отбор корней. Серия решений (1)



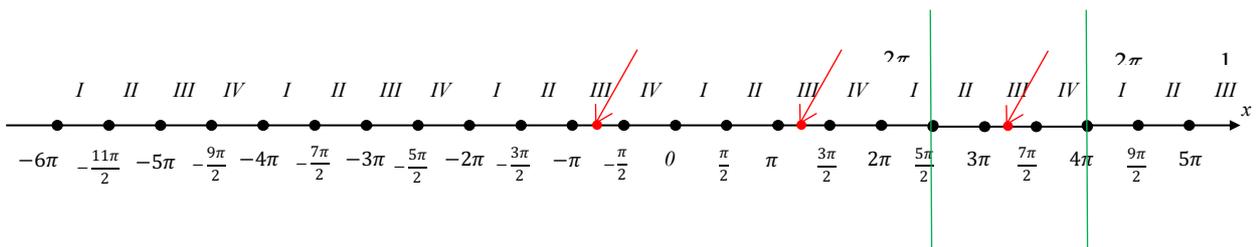
Вывод:  $\arctg 5 + 3\pi \in \left[ \frac{5\pi}{2}; 4\pi \right]$ .

Серия решений (2)



Вывод:  $\frac{8\pi}{3} \in \left[ \frac{5\pi}{2}; 4\pi \right]$ .

Серия решений (3)



Вывод:  $\frac{10\pi}{3} \in \left[ \frac{5\pi}{2}; 4\pi \right]$ .

В итоге получаем следующие корни:  $\arctg 5 + 3\pi; \frac{8\pi}{3}; \frac{10\pi}{3}$ .

Ответ: а)  $\left\{ \arctg 5 + \pi n; \frac{2\pi}{3} + 2\pi n; -\frac{2\pi}{3} + 2\pi n : n \in \mathbb{Z} \right\}$ ; б)  $\arctg 5 + 3\pi; \frac{8\pi}{3}; \frac{10\pi}{3}$ .

### Заключение

В заключении хотим отметить, что у данного метода есть свои преимущества и недостатки. К преимуществам можно отнести: более наглядное восприятие числовых промежутков по сравнению с тригонометрическим кругом; по сравнению с методом отбора корней с помощью двойного неравенства, этот метод позволяет экономить время на вычислениях, а также отбирать корни, если они явно не выражаются в радианной мере. К недостаткам этого метода можно отнести те случаи, когда слагаемое, отвечающее в ответе за периодичность решений, имеет значение не кратное  $\pi$ . В этом случае придется более аккуратно следить за переходом корней серии из одной координатной четверти в другую.

Надеемся, что предложенный метод поможет учащимся при подготовке к решению задач профильного ЕГЭ по математике.

### Список литературы

1. Павлова Т.А., Уварова М.Н. Предварительная подготовка к Единому государственному экзамену и результат // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 316-321.
2. Уварова М.Н., Павлова Т.А. Интернет-экзамен: методическое пособие для подготовки к интернет-экзамену. Орел: Изд-во «Картуш», 2010. 163 с.
3. Петрушина Н.Н., Уварова М.Н. Использование интернет-тестирования как формы контроля качества подготовки студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7-2. С. 153-155.
4. Павлова Т.А., Уварова М.Н. Модель как средство решения экономических задач // В сборнике: Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защита окружающей среды и здоровья человека (Настоящее и будущее подготовки учащихся и студентов университетов в области естественных наук). Материалы IV Международной очной научно-практической конференции. 2016. С. 283-284
5. Уварова М.Н., Павлова Т.А. Интернет тестирование в образовании // Russian Agricultural Science Review. 2015. Т. 6. № 6-3. С. 337-342.
6. Уварова М.Н., Павлова Т.А. Актуальные проблемы развития и качества образования на современном этапе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4(77) С. 341-344.
7. Драгныш Н.В. Использование инновационных технологий для преподавания курса «Теория вероятностей и математическая статистика» // Дискуссия. 2010. № 8. С. 80-83.
8. Снегурова В.И. Особенности проектирования методической системы дистанционного обучения математике // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 52. С. 124-136.
9. Ткаченко Н.Ю. Использование дистанционной технологии обучения при подготовке к ЕГЭ по математике (на примере темы: «Элементы комбинаторики») // Научный журнал «Наука и образование: открытия, перспективы, имена». 2018. № 2. С. 364-367.
10. Табачкова М.Ю., Борискина И.П. Интерактивные методы обучения в математике. Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 3 (76). С. 65-70.
11. Захарова И.В., Кузенков О.А. Опыт реализации требований образовательных и профессиональных стандартов в области ИКТ в российском образовании // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 31. С. 17-31.
12. Новикова С.В. Преимущества компьютерных тренажёров при изучении вычислительных методов // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2015. V.18. №2. С.478-488.
13. Савкина А.В., Нуштаева А.В., Борискина И.П. Информатизация курса "Алгебра и геометрия" с помощью интеллектуальной обучающей системы Math-Bridge // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2016. Т. 19. № 4. С. 479-487.
14. Rohimah S. M. 2017. Jurnal Penelitian dan Pembelajaran Matematika (JPPM) 10 132-141
15. Huljannah M, Sugita G. and Anggraini. 2015. Aksioma: Jurnal Pendidikan Matematika 4 164-176.

### One of the methods of root selection in solving trigonometric equations

**Zoya G. Goncharova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics  
Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazeva  
Moscow, Russia

zgoncharova@mail.ru

 0000-0003-1120-9195

**Tatyana Yu. Demina**

Senior Lecturer of the Department of Higher Mathematics  
Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazeva  
Moscow, Russia  
tatdemina@mail.ru  
 0000-0003-2079-5173

**Elena V. Neiskashova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics  
Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazeva  
Moscow, Russia  
neiskashova@rgau-msha.ru  
 0000-0001-8491-7649

**Viktor V. Demin**

Teacher of mathematics and computer science  
Moscow State Educational Institution "School No. 218", Moscow, Russia  
demin-viktor@mail.ru  
 0000-0002-5397-8016

Received 15.02.2021

Accepted 21.03.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/r7854-2774-0932-h

**Abstract**

When preparing students in grades 10-11 for the profile USE in mathematics, there are difficulties in selecting the roots of the trigonometric equation that belong to a given interval. There are several methods of root selection, but there is no perfect one – each of these methods has its own weaknesses. We want to propose a method that, in our opinion, allows students to more successfully select the roots in trigonometric equations. In a school mathematics course, the most common way to select roots is to use a trigonometric circle or to select roots using a double inequality that defines a given interval. The situation in real tasks is complicated by the fact that the specified range for the values of the roots goes beyond one circle. This fact complicates the selection of roots on the circle itself, since it requires students to have a more complex orientation on it. If the root value cannot be explicitly written in the radian measure, then selecting the roots using the double inequality becomes problematic. The basic level math exam paper consists of one part, including 20 tasks with a short answer. All tasks are aimed at testing the development of basic skills and practical skills of applying mathematical knowledge in everyday situations. The answer to each of the tasks 1-20 is an integer, a finite decimal, or a sequence of digits.

**Keywords**

Selection of roots, USE, mathematics, students, tasks.

**References**

1. Pavlova T.A., Uvarova M.N. Predvaritel'naja podgotovka k Edinomu gosudarstvennomu jekzameni i rezul'tat // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2016. № 4(73). S. 316-321.
2. Uvarova M.N., Pavlova T.A. Internet-jekzamen: metodicheskoe posobie dlja podgotovki k internet-jekzameni. Orel: Izd-vo «Kartush», 2010. 163 s.

3. Petrushina N.N., Uvarova M.N. Ispol'zovanie internet-testirovaniya kak formy kontrolja kachestva podgotovki studentov // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2009. № 7-2. S. 153-155.
4. Pavlova T.A., Uvarova M.N. Model' kak sredstvo reshenija jekonomicheskikh zadach // V sbornike: Aktual'nye problemy estestvennonauchnogo obrazovanija, zashhita okruzhajushhej sredy i zdorov'ja cheloveka (Nastojashhee i budushhee podgotovki uchashhihsja i studentov universitetov v oblasti estestvennyh nauk). Materialy IV Mezhdunarodnoj ochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016. S. 283-284
5. Uvarova M.N., Pavlova T.A. Internet testirovanie v obrazovanii // Russian Agricultural Science Review. 2015. T. 6. № 6-3. S. 337-342.
6. Uvarova M.N., Pavlova T.A. Aktual'nye problemy razvitija i kachestva obrazovanija na sovremennom jetape // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2017. № 4(77) S. 341-344.
7. Dragnysh N.V. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij dlja prepodavanija kursa «Teorija verojatnostej i matematicheskaja statistika» // Diskussija. 2010. № 8. S. 80-83.
8. Snegurova V.I. Osobennosti proektirovanija metodicheskoi sistemy distancionnogo obuchenija matematike // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. 2008. № 52. S. 124-136.
9. Tkachenko N.Ju. Ispol'zovanie distancionnoj tehnologii obuchenija pri podgotovke k EGJe po matematike (na primere temy: «Jelementy kombinatoriki») // Nauchnyj zhurnal «Nauka i obrazovanie: otkrytija, perspektivy, imena». 2018. № 2. S. 364-367.
10. Tabachkova M.Ju., Boriskina I.P. Interaktivnye metody obuchenija v matematike. Integracija obrazovanija. 2014. T. 18. № 3 (76). S. 65-70.
11. Zaharova I.V., Kuzenkov O.A. Opyt realizacij trebovanij obrazovatel'nyh i professional'nyh standartov v oblasti IKT v rossijskom obrazovanii // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2016. T. 12. № 31. S. 17-31.
12. Novikova S.V. Preimushhestva komp'juternyh trenazhjorov pri izuchenii vychislitel'nyh metodov // Mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal «Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo (Educational Technology & Society). 2015. V.18. №2. C.478-488.
13. Savkina A.V., Nushtaeva A.V., Boriskina I.P. Informatizacija kursa "Algebra i geometrija" s pomoshh'ju intellektual'noj obuchajushhej sistemy Math-Bridge // Mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal «Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo (Educational Technology & Society)». 2016. T. 19. № 4. S. 479-487.
14. Rohimah S. M. 2017. Jurnal Penelitian dan Pembelajaran Matematika (JPPM) 10 132-141
15. Huljannah M, Sugita G. and Anggraini. 2015. Aksioma: Jurnal Pendidikan Matematika 4 164-176.

## Современные принципы обучения профессионально-ориентированной лексике в техническом вузе

**Александра Павловна Маринская**

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков

Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича,  
Санкт-Петербург, Россия

marinskaya@mail.ru

 0000-0001-6129-432X

Поступила в редакцию 16.03.2021

Принята 22.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/w5785-1669-5856-h

### Аннотация

Владение профессионально-ориентированной лексикой является одним из важнейших факторов, обуславливающих успех коммуникации в академической, деловой и профессиональной сферах, а также является средством расширения знаний в предметной области и развития экстралингвистических компетенций. В этой связи обучение профессионально-ориентированной лексике является одним из важнейших направлений повышения качества языковой подготовки специалистов технического вуза. Несмотря на возрастающую потребность в овладении иностранным языком и существенную теоретическую разработанность вопросов формирования и развития лексических навыков и учений, практические результаты обучения зачастую не соответствуют поставленным целям. Одну из причин данного противоречия мы видим в недостаточной или изолированной реализации комплекса основополагающих принципов обучения лексике, а также их современной интерпретации с учетом особенностей обучения цифрового поколения. Следует также принимать во внимание «неблагоприятные» педагогические условия обучения иностранному языку в техническом вузе, такие как временные ограничения, (2 часа в неделю 2-4 семестра в зависимости от вуза наряду с требуемым приростом словаря от 1200- 2600 единицы); низкий уровень учебной мотивации в отношении дисциплин гуманитарного цикла, быстрое устаревание методической литературы и высокая динамика развития профессиональной сферы. Учитывая вышесказанное, в настоящей работе предпринимается попытка обобщить имеющийся теоретико-практический материал, посвященный принципам обучения профессионально-ориентированной лексике, рассмотрев его через призму современного социального заказа, уточнив некоторые традиционные принципы с учетом особенностей учащихся цифрового поколения, а также продемонстрировать комплиментарность и взаимообусловленность этих принципов.

### Ключевые слова

Профессионально-ориентированная лексика, обучение, цифровые навыки, образование.

### Введение

Наша страна не может стоять в стороне от тех интеграционных процессов, которые происходят как в глобальной экономической системе, так и в образовательной отрасли. Присоединившись к Болонскому процессу, наши университеты готовят будущих специалистов, способных конкурировать на международном рынке труда, особенно это касается технических специальностей. Изучение иностранных языков способствует реализации таких направлений профессиональной деятельности, как ознакомление с новыми технологиями, научными гипотезами и тенденциями, выдающимися инновациями в области техники, установлением контактов с иностранными фирмами, предприятиями, учебными заведениями, повышением уровня профессиональной компетенции специалистов. Эра

новейших технологий, которые стремительно развиваются во всем мире, побуждает педагогов к созданию курсов по изучению профессионально - ориентированного иностранного языка. Особенно актуальной эта проблема является в техническом вузе, так как специалисты в области информационных технологий, телекоммуникаций, машиностроения нуждаются в основательной профессиональной подготовке по иностранному языку для профессионального общения и обработки специализированной литературы.

Необходимо отметить, что фактически во время обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых факультетов выявляются слабые базовые знания многих из них, в частности, в чтении, и они не могут работать с англоязычными источниками в своих научных исследованиях. Это правда, что некоторые из них могут общаться на английском языке, однако есть проблемы, связанные с навыками чтения. Наличие хороших навыков чтения профессионально-ориентированных текстов позволяет студентам неязыковых факультетов поддерживать их академические знания, развивать личность и достигать профессионального успеха. Около 400 миллионов человек в мире сегодня используют английский как второй или иностранный язык. Многие из этих людей являются профессионалами, чей успех или неудача вполне может зависеть от их способности читать последние научные и технические публикации на английском языке [5]. Кроме того, чтение является важным навыком для студента, обеспечивающим ему доступ к дальнейшему совершенствованию языка для продолжения личного образования [6].

### **Материалы и методы исследования**

Наиболее употребительной в настоящее время систематизация, предложенная П.Б. Гурвич, подразумевает выделение общедидактических, методических (общеметодических) и частных или специальных принципов обучения [15]. Среди дидактических оснований, особенно актуальных для обучения лексике, можно выделить системность и систематичность, индивидуализацию, мотивацию, наглядность, самостоятельность. Номенклатура методических принципов обучения лексическому аспекту весьма разнообразна

И.Л. Бим подчеркивает важность мотивационной составляющей и взаимосвязанного комплекса упражнений для освоения лексики совместно с другими аспектными навыками и во всех видах речевой деятельности: 1) опоры на познавательную и коммуникативную мотивацию; 2) адекватности упражнений формируемым действиям; 3) поэтапности формирования подлежащих усвоению действий: от отдельных изолированных действий в неварьируемых условиях к варьированию условий и сочетанию с другими действиями; 4) учета взаимодействия упражнений по формированию лексической, фонетической и грамматической сторон речи; 5) учета взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма и взаимосвязи видов речевой деятельности [7]. Исследователь В.А. Бухбиндер также придерживаются комплексного подхода к решению дидактико-методических задач в области обучения лексике обращают внимание на важность учета языковых свойств и дидактико-психологических особенностей лексических единиц [8]

Далее рассмотрим эти закономерности с точки зрения их релевантности для профессионально-ориентированного обучения и современного социального заказа.

### **Результаты и обсуждение**

В качестве основополагающего положения мы рассматриваем принцип дифференцированного подхода к обучению лексике. Понятие дифференциации очень широко и рассматривается на разных уровнях, оно относится и к сфере психологии и общей дидактики, подразумевая учет индивидуальных особенностей обучающихся, и к методике, определяя формирование содержания обучения и организацию учебной работы.

В контексте обучения лексике, прежде всего стоит выделить принцип дифференцированного усвоения в зависимости от цели обучения, что отмечается в работах Вепревой и Nation [9, 20]. Данный принцип основывается на делении подлежащего усвоению лексического минимума на активный (реализующийся во всех видах речевой деятельности), пассивный (для рецептивных видов речевой

деятельности) и потенциальный словарь. Несмотря на то, что это деление весьма условно и нестабильно, специфика реализации остальных принципов обучении лексике, комплекс упражнений, формы и приемы обучения будут в существенной степени зависеть от целей усвоения. Развитие рецептивного лексического навыка может быть ограничено этапами знакомства с ЛЕ, усвоения образа и семантической структуры слова, в то время как работа с активным словарем должна проходить репродуктивный и творческий этапы [17].

Дифференциация в обучении лексике обусловлена и лингвистическими факторами, то есть особенностями лексической единицы, необходимость учета которых подчеркивается и в работах Н.И. Баграмова, В.А. Бухбиндер, А.А. Залевская, В. Штраус. В отечественной методике эта идея отражена в принципах учета родного языка (который однако не является общепризнанным и легко подвергается критике) и языковых особенностей слова, которые направлены на предотвращение межязыковой интерференции и обеспечения положительного переноса, а также на преодоление внутриязыковой интерференцией и совершенствование процесса усвоения лексики повышенной трудности (паронимы, омонимы, абстрактная и атематичная лексика). Реализация данных принципов осуществляется через составление методической типологии отобранной лексики. Интернациональная лексика, характерная для профессионально-ориентированного контекста, обычно транслитерируется, в связи с чем легко распознается и запоминается, однако требует дополнительных фонетических упражнений. При изучении полисемичных и омонимичных единиц частотны ошибки в семантизации (backbone- магистраль, а не позвоночник bus- шина, а не автобус, shortage – короткое замыкание, а не дефицит), предотвратить которые возможно посредством дополнительных упражнений по выведению значения слова из контекста, использования разнообразных способов семантизации, эпидигматического анализа слов и разъяснения связи между лексико-семантическими вариантами многозначного слова. Паронимы (lose-loose, eliminate-illuminate, to access- to assess headset-handset, to evolve-involve, flaw-flow, to pretend-prevent, change-charge) следует предъявлять и отрабатывать в оппозиционных рядах; усвоение же абстрактной и атематичной лексики будет более прочным при использовании mind-maps, упражнений на группировка, построении ассоциативных связей.

Центральное положение при обучении лексике также занимает одно из «старейших» дидактических правил, выдвинутом еще Я.А. Комменским, о применении наглядности. Обучение иностранному языку, в особенности лексике не мыслится без наглядности, которая выступает как средство семантизации и как способ усвоения, способствует построению разветвленной сети ассоциативных связей, а также обеспечивает прочность запоминания и возможность быстрого извлечения информации, что подтверждается многочисленными исследованиями в области психофизиологии, психологии и педагогики (Артемов, Баранов, Рогова, Рубинштейн, Коджаспирова). Современные технологические возможности существенно расширили разнообразие демонстрационных средств, сделали возможным активное внедрение различных видов изобразительной и динамической наглядности, которая как показывают исследования является наиболее предпочтительной для современного поколения учащихся. Тем не менее, наиболее эффективным для прочности запоминания ЛЕ без сомнения является многоканальность восприятия.

Это утверждение особенно важно для обучения лексики, ибо усвоению подлежит как звуковой, письменная сторона, семантика и узус. Таким образом, применение разнообразия наглядности также является одним из средств реализации принципа комплексности, подразумевающего единство усвоения формы (графемно-фонемных, слухоречемоторных образов), содержания и функции ЛЕ с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности (Бим, Бухбиндер, Гез., Nation). Необходимость обеспечения многоканальности восприятия связана и с необходимостью учета индивидуальных особенностей восприятия, интеллектуальных способностей учащихся, а также неоднородности (в уровне сформированности иноязычных коммуникативных навыков) учебных групп, характерных для профессионально-ориентированного обучения в технических вузах. В этой связи дидактический принцип наглядности в отношении обучения профессионально-ориентированной лексике сформулирован нами как принцип разнообразия наглядности.

Кроме наглядности одним из центральных механизмов, влияющих на прочность запоминание, является многократное возвращение к изученному материалу, что сформулировано в методике как принцип концентрической повторяемости, который реализуется за счет того, что ЛЕ многократно используются в текстах, аудио-визуальных материалах, упражнениях и повторяются в последующих модулях\уроках с неким усложнением, расширением узуса, семантики, использовании инвариантной части ЛЕ в разных частях речи и т.д. Несмотря на то, что значение этого принципа неоспоримо, его реализации далеко не всегда осуществляется, особенно в профессионально-ориентированных учебных пособиях и курсах, построенных по тематическому принципу. Вопрос о количестве и качестве повторений, необходимых для запоминания новой лексической единицы остается открытым, хотя и существует ряд исследований в этой области. Так, Пеллисера-Санчес, используя окулографические технологии совместно с тестированием на распознавание значения слов, приходит к выводу, что слова осознаются учащимся как известные при 8 встрече с ним, Стюарт Вебб говорит о необходимости 10 кратной встречи со словом [22], однако этого достаточно скорее для пассивного восприятия, активное использование в коммуникации может потребовать до 20 повторений и специальных упражнений, направленных на применение ЛЕ. При этом известно, что некоторые учащиеся уже при первой встрече со словом, начинают его активное включение в речевой процесс. Бесспорно, вопрос о количестве повторений не может содержать однозначного ответа, поскольку зависит от самой ЛЕ (индекса сложности), степень осознанности\эмплицидного запоминания, от цели усвоения (потенциальный, пассивный, активный словарь, уровня языковой подготовки, индивидуальных особенностей обучающегося, качественных характеристик этих повторений, тем не менее, этот принцип должен учитываться и при составлении УМК и в процессе обучения. Важно помнить, что любая подлежащая усвоению единица должна отрабатываться в заданиях и упражнениях (М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов) и встречаться учащемуся с некой повторяемостью и с определенным интервалом. Вышеизложенное позволяет сформулировать принцип интервальной и концентрической повторяемости.

Достижения в области нейрофизиологии, установившие, в 70г XX столетия, что слово функционирует в речи при условии установления связей нейронной популяции этого слова с нейронными популяциями других слов, сделали очевидным, усвоение новой лексической единицы зависит от ее включения в некую систему и установления связей с ее элементами. При этом, считается, что при изучении иностранного языка эти связи не формируются сами путем переноса из родного языка, а должны быть сформированы заново [13], что отражается в лингвометодический принципе системности, предполагающем усвоение ЛЕ в многообразии их связей, создавая максимально широкую, «разветвленную» сеть. В лексикологии принято выделять прагматические, синтагматические и деривационные связи. Первые реализуются на формообразующем (фонетическом, грамматическом, морфологическом) и содержательном уровне, включая в себя:1) связь между графемно-фонемными, слухоречемоторными и семантическим образами слова, а также его семантикой в родном и изучаемом языках. Установление связей между образами слова, его семантикой и в совокупности с функцией составляет основу формирования лексического навыка и определяется некоторыми исследователями как принцип комплексности; 2) синонимические и антонимические ряды;3) связь в рамках лексико-семантических, лексико-тематических групп и семантического поля; ассоциативные связи. Синтагматические связи разворачиваются на горизонтальном уровне и обеспечивают связь в грамматических формах и синтаксических конструкциях на уровне словосочетаний и предложений. Деривационные связи имеют существенное значение для понимания строения и функционирования всей системы языка, а также позволяет совместить структурный и семантический способ запоминания, расширить потенциальный словарь, а также способствуют развитию навыка догадки по контексту.

Принцип системности имеет разное значение для лингвистического и технического образования. Однако, в первом случае данный принцип реализуется в большей мере для качественно-количественного пополнения словарного запаса, в то время как в рамках профессионально-ориентированного обучения он обеспечивает точность семантизации, запоминания, развития навыка догадки по контексту и компенсаторной компетенции в целом, а также структурированию знаний предметной области.

К вышеуказанным принципам мы также считаем правомерным добавить принцип быстрой обратной связи, под которым понимаем обратную связь, получаемую учащимся в ответ на его действия с лексическим материалом. Наличие обратной связи является обязательным компонентом всего образовательного процесса, но играет особую роль при обучении лексике, в особенности на тренировочном этапе, поскольку способствует формированию условных рефлексов, которые являются основой для автоматизации действия, а значит и быстрого распознавания\вызова ЛЕ. Практика показывает, что даже само сообщение о правильном или неправильном выполнении действия повышает почти эффективность тренировочной работы. В тех случаях, когда учащиеся получают информацию о точности выполнения заданий, эффективность такой тренировки возрастает еще больше. Обратная связь может носить отсроченный характер при развитии речевых умений, в то время как аспектные навыки требуют от преподавателя быстрого реагирования [23].

Своевременная обратная связь позволяет предупредить ошибки, а также служит средством мотивации, что становится все более актуальным ввиду того факта, что учащиеся современного «цифрового» поколения привыкли к моментальному удовлетворению своих познавательных потребностей, в противном случае, они быстро теряют интерес предмету изучения.

Немедленная обратная связь важна для привлечения внимания к учебному процессу и сообщение о эффективности его действий.

Вышеуказанные принципы, актуальны для обучения лексике в целом и экстраполируются в профессионально-ориентированное обучения. Далее рассмотрим те положения, которые продиктованы упомянутыми выше условиями обучения в техническом вузе.

Одним из центральных принципов профессионально-ориентированного обучения является принцип профессиональной направленности и межпредметной интеграции. Он продиктован необходимостью личностной ориентации на профессиональные интересы учащихся и реализуется через отбор лексического и текстового материала, а также связанных с ним навыков и умений (например, умение составлять и описывать графики, схемы, результаты проектов) в соответствии с будущей специализацией учащихся. Соблюдение данного принципа способствует созданию более прочной мотивационной основы, что является существенной трудностью при обучении иностранному языку в техническом вузе. Более того, межпредметная интеграция позволяет рассматривать иностранный язык не только как цель, но и как средство получения знаний в предметной области, а также способствует обеспечению системности формируемых вузом компетенций. Однако, в условиях профессионально-ориентированного обучения преподаватель не может и не должен быть единственным источником знания, поскольку зачастую обучающиеся лучше ориентируются в предмете, что делает опору на коллективное взаимообучение не только незаменимым источником пополнения профессионального словарного запаса и развития лексической компетенции, но способствует развитию метапредметных навыков и готовности к иноязычному социальному взаимодействию. Принцип коллективного взаимообучения реализуется в преимущественном применении парных и групповых форм работы, проектных технологий.

Еще одним важным принципом обучения в техническом вузе являются принципы интенсификации самостоятельной деятельности и развития готовности к непрерывному обучению в области лексики [16]. Они обусловлены с одной стороны жесткими временными рамками и ограниченностью аудиторных часов, что не может не повлечь за собой усиление роли самостоятельной работы, а также темпами технического прогресса и постоянным прирост профессионального словаря, номенклатуры актуальных компетенций, что диктует необходимость в непрерывном обучении иностранному языку и иноязычной лексике в частности. Данный принцип может реализовываться через решение задач проблемного и проектного характера, задания, направленные на рефлексию своей деятельности, на развитие умений самостоятельного пользования дидактическими материалами, умений выбора эффективных стратегий усвоения учебного материала.

В условиях глобализации значительно усилилось влияние внешней среды и международной конкуренции на трансформацию национальных систем высшего образования, детерминанты развития меняются, а доминанты развития высшего образования в условиях глобального рынка определяют в

своей совокупности приоритеты трансформации систем образования в контексте обеспечения их международной конкурентоспособности. Обосновано, что образовательные услуги в условиях глобального рынка целесообразно рассматривать как товар и анализировать доминанты развития высшего образования через призму макроэкономических изменений национальных экономик в контексте обретения конкурентных преимуществ на глобальном рынке образовательных услуг.

По нашему мнению, слабым звеном многих отечественных университетов остаются их информационная закрытость и недостаточная маркетинговая позиция, что проявляется через ограничение контактов с общественностью и пассивностью в предоставлении информации, что противоречит запросам глобального рынка, который является конкурентной средой.

Информация рейтинговых таблиц полезна для деятельности вузов, а именно для распространения информации к основной целевой группе перспективных студентов, а также к другим заинтересованным лицам, анализа собственной институциональной деятельности и деятельности вузов-партнеров и конкурентов, осуществления сравнительного анализа, сопровождения деятельности и предоставления информации для принятия решений, формирования маркетинговой политики.

Исследователи выяснили, что рейтинги влияют на основные категории институциональных процессов в вузе, а именно на механизмы мониторинга рейтинговых данных, уточнения институционального профиля и адаптацию основных видов деятельности, повышение эффективности сбора данных и мониторинга работы организации, улучшение институционального имиджа. Многие вузы уже создали специальные структурные единицы, которые отвечают за мониторинг рейтинговых позиций и их динамику. Важно, что рейтинговая активность сочетается с обеспечением качества образовательных услуг и менеджментом учреждения, его стратегическим планированием и институциональными исследованиями. Рейтинги способствуют более четкому и конкретному определению основных направлений деятельности вузов, что повышает их эффективность. С этой точки зрения, университеты, которые указаны только в локальных или региональных рейтингах, прилагают больше усилий для выхода на международный уровень. Кроме того, рейтинги являются своеобразным инструментом для институционального самопознания и планирования, который способствует повышению информированности о важности определения определенных показателей в управленческих целях. Ведущие европейские учебные заведения инвестируют средства в сбор данных путем модернизации существующих процессов для стратегического управления на основе фактических данных. Напоследок, рейтинги побуждают вузы уделять больше внимания коммуникации и маркетинговой деятельности с целью повышения институционального признания. Это, как правило, включает в себя упоминание исследователями своей институциональной принадлежности при публикации результатов научных работ, разработку нового корпоративного стиля, повышение качества рекламных материалов и налаживание контактов с рейтинговыми организациями [5].

Итак, рейтинги стали общепризнанным средством подтверждения качества деятельности вузов почти во всем мире, в первом десятилетии XXI в. хотя методологическая основа рейтингов вызывает много нареканий у специалистов. Как правило, самые известные рейтинги оценивают прежде всего научную деятельность университета и практически ни один из рейтингов не оценивает результаты учебной работы, то есть новые знания, полученные студентами в течение обучения. Поэтому, для получения объективной картины, вузы лучше сравнивать по отдельным показателям-направлениям работы, учебным дисциплинам и тому подобное. Прежде всего рейтинги помогают лучше понять динамику среды высшего образования как на национальном, так и на международном уровнях, особенно в условиях повышения внимания к качеству образовательных услуг и эффективности деятельности вуза. Однако определение точной роли, которую рейтинги играют в формировании институциональных стратегий, является достаточно сложной задачей из-за многогранности деятельности вузов и разнообразия факторов, влияющих на разработку их стратегий. С технической точки зрения любая организация, международная или национальная, может инициировать составление рейтинга вузов, оценивая их по собственным критериям. При этом влияние того или иного рейтинга будет напрямую зависеть от степени распространения его результатов средствами массовой информации различного уровня.

### Заключение

Обучения профессионально-ориентированной лексике должно строиться на комплексе взаимообусловленных и взаимодополняющих дидактических положений, общеметодических и частно-методических принципов, основанных на закономерностях психологического, методического и лингвистического характера, а также на учете психолого-педагогических условий и требований современного общества.

В условиях развития современной цивилизации возрастает роль личности, интеллектуализации национальной экономики, быстрое развитие современных технологий, а предпосылками формирования глобального рынка образовательных услуг является информатизация общества, либерализация рынков и усиления конкуренции между мега-регионами за рынки сбыта образовательных услуг. Сделан вывод, что существующие методические подходы к определению понятия «образовательная услуга» зависят от цели и предмета исследований ученых и целесообразно выделить три основные дефиниции понятия, а именно образовательная услуга как процесс, образовательная услуга как совокупность знаний, умений, навыков и образовательная услуга как товар. Определено, что услуги высшего образования как товар на глобальном рынке имеют специфические особенности: продолжительность оказания услуги; лицензирование услуг; конкурсный характер образования.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб: Златоуст, 1999.
2. Артёмов В.А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам. // Иностр. яз. в шк. 1969.
3. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 221 с
4. Баграмова Н.В., Селиванова М.В. Место и роль принципов обучения в процессе овладения иностранным языком // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 122-127.
5. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М: Просвещение, 1964. 136с.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
7. Бим И.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1981. 455 с
8. Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе. М, 1972.
9. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: дис....канд пед. наук. СПб., 2012.
10. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке и основные линии их развития. Общая методика обучения иностранным языкам.: Хрестоматия // сост. Леонтьев А. А. М., 1991
11. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистические исследования. Воронеж, 1990.
12. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
13. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
14. Пятницкий А.Н. Образно-схематическая наглядность в обучении общенаучной лексике английского языка студентов технических вузов: С применением компьютерной техники: дис....канд пед. наук. - СПб., 2000.
15. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата ; под редакцией О. И. Трубициной. М.: Юрайт, 2019. 384 с.

16. Федорова О.Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода : дис.... канд. пед. наук. СПб., 2007.
17. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): дисс...докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2005.
18. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. 2006.
19. Larsen – Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. – 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. – 252 p.
20. Nation I.S.P. Vocabulary // Practical English Language Teaching / D. Nunan ed. N.Y., 2003. P. 129-152.
21. Chung, T.M., Nation, P. Technical vocabulary in specialised texts //Reading in a Foreign Language Vol,15,Number 2, October 2003.
22. Webb S., Nation P. How vocabulary is learned. Oxford University Press, 2016, 336

### **Modern principles of teaching professionally-oriented vocabulary in a technical university**

#### **Alexandra P. Marinskaya**

Senior Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages  
St. Petersburg State University of Telecommunications prof. M.A. Bonch-Bruевич  
Saint Petersburg, Russia  
marinskaya@mail.ru  
 0000-0001-6129-432X

Received 16.03.2021

Accepted 22.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/w5785-1669-5856-h

#### **Abstract**

Proficiency in professionally-oriented vocabulary is one of the most important factors that determine the success of communication in the academic, business and professional spheres, as well as a means of expanding knowledge in the subject area and developing extralinguistic competencies. In this regard, the training of professionally-oriented vocabulary is one of the most important areas for improving the quality of language training of specialists of a technical university. Despite the growing need for mastering a foreign language and the significant theoretical development of the issues of formation and development of lexical skills and teachings, the practical results of training often do not meet the goals set. We see one of the reasons for this contradiction in the insufficient or isolated implementation of the set of fundamental principles of teaching vocabulary, as well as their modern interpretation, taking into account the peculiarities of teaching the digital generation. It is also necessary to take into account the "unfavorable" pedagogical conditions of teaching a foreign language in a technical university, such as time constraints (2 hours per week, 2-4 semesters, depending on the university, along with the required increase in vocabulary from 1200 - 2600 units); low level of educational motivation in relation to the disciplines of the humanities cycle, rapid obsolescence of methodological literature and high dynamics of professional development. Taking into account the above, this paper attempts to summarize the available theoretical and practical material on the principles of teaching professionally-oriented vocabulary, considering it through the prism of the modern social order, clarifying some traditional principles taking into account the characteristics of students of the digital generation, as well as to demonstrate the complementarity and interdependence of these principles.

### Keywords

Professional-oriented vocabulary, training, numerical skills, education.

### References

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Slovar' metodicheskikh terminov. SPb: Zlatoust, 1999.
2. Artjomov V.A. Psihologija nagljadnosti pri obuchenii inostrannym jazykam. // Inostr. jaz. v shk. 1969.
3. Bagramova N.V. Lingvodidakticheskie osnovy obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku: Uchebnoe posobie. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2005. 221 s
4. Bagramova N.V., Selivanova M.V. Mesto i rol' principov obuchenija v processe ovladenija inostrannym jazykom // Problemy sovremennoj filologii i lingvodidaktiki: sbornik nauchnyh trudov. Spb.:Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2006. S. 122-127.
5. Beljaev B.V. Psihologicheskie osnovy usvoenija leksike inostrannogo jazyka. M: Prosveshhenie, 1964. 136s.
6. Bim I.L. Metodika obuchenija inostrannym jazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika. M.: Russkij jazyk, 1977. 288 s.
7. Bim I.L. Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. M.: Pedagogika, 1981. 455 s
8. Buhbinder V.A. Osnovy obuchenija leksike v srednej shkole. M, 1972.
9. Vepreva T.B. Obuchenie professional'no-orientirovannoj inojazychnoj leksike studentov nejazykovykh special'nostej na osnove integrirovannogo kursa: dis....kand ped. nauk. SPb., 2012.
10. Gurvich P.B., Kudrjashov Ju.A. Leksicheskie umenija, obuslovlivajushhie govorenie na inostrannom jazyke i osnovnye linii ih razvitija. Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam.: Hrestomatija // sost. Leont'ev A. A. M., 1991
11. Zalevskaja A.A. Slovo v leksikone cheloveka: Psiholingvisticheskie issledovaniya. Voronezh, 1990.
12. Miroljubov A.A. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost' / Pod red. A. A. Miroljubova. Obninsk: Titul, 2010. 464 s.
13. Passov E.I. Urok inostrannogo jazyka v srednej shkole. M.: Prosveshhenie, 1988. 223 c.
14. Pjatnickij A.N. Obrazno-shematische nagljadnost' v obuchenii obshhenauchnoj leksike anglijskogo jazyka studentov tehniceskikh vuzov: S primeneniem komp'juternoj tehniki: dis....kand ped. nauk. - SPb., 2000.
15. Trubicina O.I. Metodika obuchenija inostrannomu jazyku: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata ; pod redakciej O. I. Trubicinoj. M.: Jurajt, 2019. 384 s.
16. Fedorova O.N. Obuchenie anglijskomu jazyku studentov nejazykovogo vuza na osnove kompetentnostnogo podhoda : dis.... kand. ped. nauk. SPb., 2007.
17. Shamov A.N. Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizacija (bazovyj kurs nemeckogo jazyka): diss...dokt. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
18. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. 2-e izd., ispr. i dop. 2006.
19. Larsen – Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. – 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. – 252 p.
20. Nation I.S.P. Vocabulary // Practical English Language Teaching / D. Nunan ed. N.Y., 2003. P. 129-152.
21. Chung, T.M., Nation, P. Technical vocabulary in specialised texts //Reading in a Foreign Language Vol,15,Number 2, October 2003.
22. Webb S., Nation P. How vocabulary is learned. Oxford University Press, 2016, 336

**Лучшие практики по организации обучения сотрудников золотодобывающих компаний (на основе анализа открытых информационных источников предприятий золотодобычи Российской Федерации)**

**Виктор Макарович Заернюк**

доктор экономических наук, доцент кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК)  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
zvm4651@mail.ru  
 0000-0003-3669-0907

**Юрий Васильевич Забайкин**

кандидат экономических наук, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
79264154444@yandex.com  
 0000-0001-7700-7567

**Александра Семеновна Давшан**

аспирант кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК)  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
Davshan97@mail.ru  
 0000-0002-9076-5757

Поступила в редакцию 16.11.2020

Принята 12.03.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/g7828-4146-4533-a

**Аннотация**

Современная горнодобывающая отрасль – это технологически продвинутый сектор, которому нужна квалифицированная рабочая сила. Мировой спрос на соответствующих специалистов ставит перед многими компаниями отрасли сложные задачи, и золотодобывающие компании не являются исключением. В статье на основе открытых источников сайтов золотодобывающих компаний РФ сделан анализ действующих практик ряда ведущих компаний золотодобычи по выработке новых моделей организации обучения, переподготовки работников. Показан положительный опыт компаний Полюс и Полиметалл по обучению работников, благодаря чему осуществляется непрерывный процесс создания команды профессионалов, навыки которых помогли им выйти на лидирующие позиции в отрасли. Результаты этого анализа могут быть использованы на различных уровнях организации обучения кадров на предприятиях золотодобывающей сферы. Анализ современных исследований показал малочисленность сведений, раскрывающих специфику обучения работников золотодобывающих компаний, на преодоление этого пробела и направлено наше исследование. С целью определения эффективного опыта золотодобывающих предприятий по выработке новых моделей организации обучения, переподготовки работников в рамках настоящего исследования проведен анализ официальных сайтов ведущих золотодобывающих компаний России – ПАО «Полюс», Компания «Полиметалл», АО Чукотская ГТК», АО «Южуралзолото» ГК «Петропавловск», АО «Павлик», ПАО «Сусманзолото», и ПАО «Селигдар»

### Ключевые слова

Золотодобывающие компании, организация обучения сотрудников, горнодобывающую отрасль, лучшие практики организация обучающихся; целевые программы обучения.

### Введение

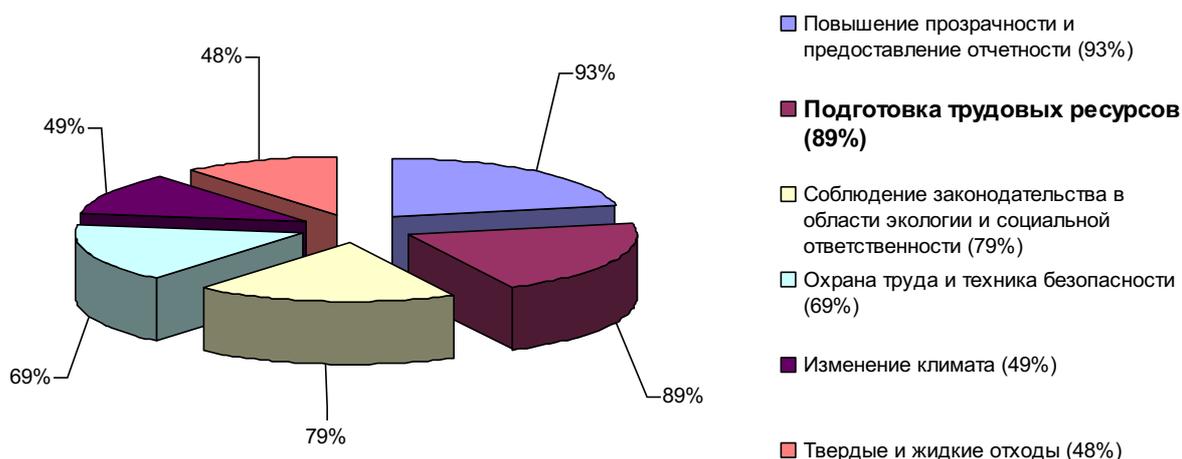
Многие предприятия золотодобычи успешно справляются с проблемами нехватки на рынке труда квалифицированных отраслевых кадров благодаря качественной системе обучения персонала и её постоянному совершенствованию, наличию кадрового резерва и сотрудничеству с образовательными учреждениями.

В то же время проблема организации качественной подготовки специалистов для отдельных предприятий горнодобывающей сферы, включая золотодобывающие компании, и сегодня продолжает оставаться одной из наиболее значимых. Значимых не только для бизнеса, государства, но и для общества в целом [1; 2; 3].

Еще в 2014 г. Высшим горным советом и Комитетом по энергетической стратегии и развитию ТЭК Торгово-промышленной палаты Российской Федерации был рассмотрен актуальный в то время и не менее актуальный сегодня вопрос в части формирования кадрового потенциала в горнопромышленном комплексе. Сформулированный комплекс мер и предложений в части совершенствования подготовки и переподготовки кадров предприятиями недропользования был учтен в последующей их работе.

### Материалы и методы исследования

Важность организации качественной подготовки кадров распространяется не только горнодобывающую отрасль. Как показал опрос международной компании по консалтингу и аудиту (PwC), в котором приняли участие 70 директоров, представляющих около 200 российских компаний разных промышленных отраслей, жизненно важное значение для развития предприятий по мнению Советов директоров [4] имеют два основных вопроса - «повышение прозрачности и предоставление отчетности» и «подготовка трудовых ресурсов», которые рассматриваются респондентов как «очень» и «скорее» важные - 93% и 89%, соответственно (рис. 1).



Примечание: составлено по данным [4].

Рисунок 1. Очень и "скорее" важные вопросы для развития компании

Анализ современных исследований показал малочисленность сведений, раскрывающих специфику обучения работников золотодобывающих компаний, на преодоление этого пробела и направлено наше исследование.

С целью определения эффективного опыта золотодобывающих предприятий по выработке новых моделей организации обучения, переподготовки работников в рамках настоящего исследования проведен анализ официальных сайтов ведущих золотодобывающих компаний России – ПАО «Полюс», Компания «Полиметалл», АО Чукотская ГТК», АО «Южуралзолото» ГК «Петропавловск», АО «Павлик», ПАО «Сусманзолото», и ПАО «Селигдар» по следующим показателям:

- наличие специального раздела, посвященного организации обучения и переподготовки работников в отчетах по социальному развитию;
- наличие специального раздела, посвященного организации обучения и переподготовки работников в отчетах по устойчивому развитию;
- перечень размещенных внутренних документов, регламентирующих вопросы организации обучения и переподготовки работников (а также их актуальность);
- наличие перечня мероприятий по организации обучения и переподготовки работников в действующих Стратегиях развития компаний;
- наличие информации о затратах, осуществленных золотодобывающими предприятиями на обучения и переподготовки работников;
- наличие информации, отражающей актуальное состояние объектов инфраструктуры, обеспечивающей процедуру организации обучения и переподготовки работников.

Проведенный анализ показал, крайне малое число отечественных золотодобывающих компаний, на официальном сайте которых была бы представлена вышеперечисленная информация в полном объеме.

Только в 3 золотодобывающих компаниях - «Полиметалл», «Полюс» и «Петропавловск» (что составляет 15% от общего количества крупнейших золотодобывающих компаний Российской Федерации) созданы специальные разделы, посвященные организации обучения работников. Это стало возможным после того, как перечисленные компании, подтвердившие свою приверженность принципам Глобального договора ООН в таких сферах, как охрана прав человека и трудовые отношения, стали публиковать в открытых источниках Отчеты по устойчивому развитию: «Полиметалл» (2007), «Полюс» (2012) и «Петропавловск» (2019) [5].

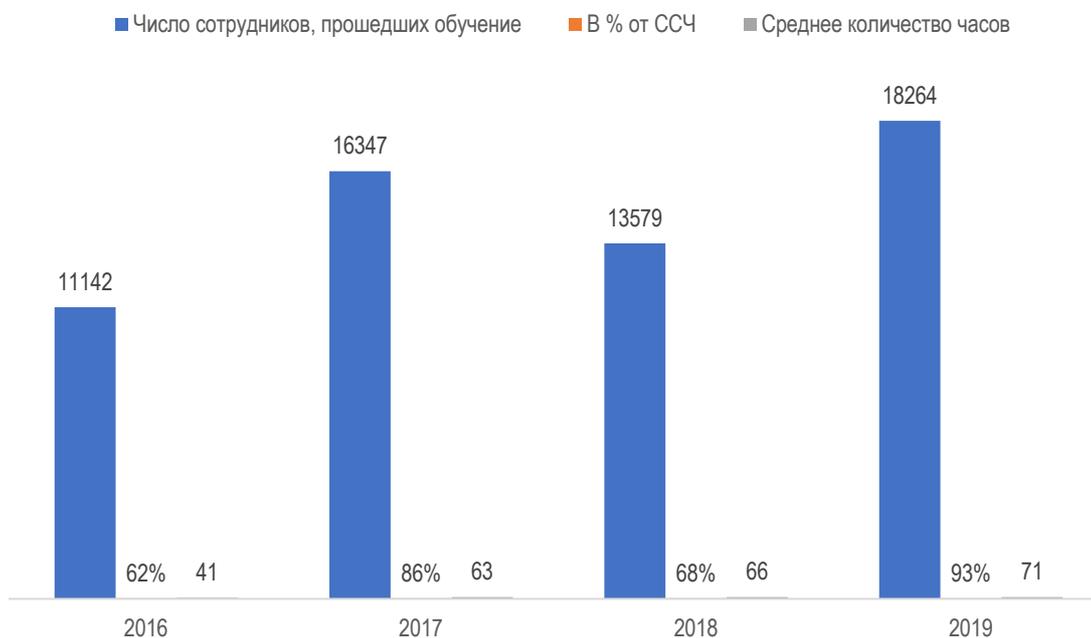
Рассмотрим более подробно опыт организации школьного питания в рамках двух субъектов: золотодобывающих компаний «Полюс» и «Полиметалл».

ПАО «Полюс». В основе мероприятий по управлению обучением работников лежит системный подход, охватывающий постановку целей, построение эффективной организационной структуры обучения, внедрение бизнес- процессов и разработку корпоративной документации в части обучением работников всех категорий. Деятельность ПАО «Полюс» (далее – «Полюс») в области обучения осуществляется в соответствии с корпоративной Системой управления устойчивым развитием (СУУР), которая является неотъемлемой частью бизнес-модели компании. Данная система разработана в соответствии со стандартами деятельности 1-8 Международной финансовой корпорации (IFC), принципами устойчивого развития и программными заявлениями ISMM, а также другими действующими государственными и международными стандартами и руководствами по устойчивому развитию.

Для обеспечения эффективного и непрерывного управления процессом обучения в рамках СУУР охватывает все основные стадии цикла управления: от планирования и определения целей до управления улучшениями. Благодаря этому осуществляется непрерывный процесс создания команды профессионалов, навыки которых помогут «Полюсу» выйти на лидирующие позиции в отрасли.

Отметим, что «Полюс» прилагает особые усилия для привлечения молодых специалистов и повышения качества их обучения. В рамках долгосрочного сотрудничества с образовательными учреждениями «Полюс» реализует программу для выпускников профильных учебных заведений, в рамках которой бизнес-единицы приглашают студентов пройти производственную практику на предприятиях компании с возможностью трудоустройства по окончании обучения. К постоянным партнёрам компании относятся Иркутский национальный исследовательский технический университет, Сибирский федеральный университет и Северо-Восточный государственный университет.

В 2019 г. количество сотрудников, прошедших обучение в течение года, увеличилось на 25% и составило 93% от среднесписочной численности (ССЧ). Среднее количество часов обучения на одного работника составило 71 час (рис. 2):



Примечание: составлено по данным [6].

Рисунок 2. Динамика изменения количества сотрудников, прошедших обучение и среднего количества часов обучения на одного работника в ПАО «Полюс»

В 2019 г. компания начала применять системный подход для повышения качества сотрудничества с образовательными учреждениями. Оценив лучшие существующие методы взаимодействия между университетами и предприятиями, компания «Полюс» разработала концепцию сотрудничества с университетами и колледжами, в которой определяются основные партнёрские образовательные учреждения, методы сотрудничества и мероприятия по производственной практике. Следующим шагом компания планирует разработать и внедрить программы сотрудничества с университетами и колледжами во всех бизнес-единицах, входящих в состав ПАО «Полюс».

Планируется также запустить целевые программы подготовки квалифицированного персонала в сфере научно-проектной деятельности. В рамках данных программ студенты университетов будут проходить специальную подготовку, исходя из потребностей «Полюса», получать повышенную стипендию и проходить стажировку на предприятиях компании. Ближе к выпуску «Полюс» приглашает студентов на работу, и они защищают дипломную работу, тема которой связана с производственными потребностями компании.

Более десяти лет компания успешно реализует программу «Узнай цену золота!». Данная программа призвана привлечь и подобрать подходящих студентов для работы в «Полюсе», а также направлена на развитие профессиональных навыков молодых инженеров и техников при работе в компании. В 2019 г. производственную практику на объектах месторождения «Олимпиада» прошли 138 студентов из различных университетов и технических колледжей.

Ещё одна наша текущая инициатива – программа обучения «Полюс класс» для учеников старших классов. В данной программе участвуют 17 школ Красноярска. Школьники проходят углублённый курс подготовки к учёбе в вузах и колледжах и работе в горнодобывающей отрасли.

Нельзя не отметить инициативу «Полюса» обеспечившего в 2019 г. отделку и оснащение новой аудитории в Северо-Восточном государственном университете. Компания предоставила новое презентационное оборудование и учебные пособия для студентов, включая демонстрационные модули

технологических процессов золотодобычи и обогащения золотоносной руды, а также макет золотоизвлекательной фабрики.

Большая часть программ проводится Корпоративным университетом, который объединяет все обучающие и образовательные курсы для руководителей, специалистов и рабочих.

«Полюс» тщательно оценивает свои инвестиции в обучение сотрудников на предмет их достаточности и эффективности. Все сотрудники проходят обязательную аттестацию для проверки уровня полученных знаний. В 2019 г. процесс аттестации был реализован в рамках модуля SAP Success Factors (компонент проекта автоматизации процесса подбора персонала). Кроме того, был проведён опрос руководителей прошедшего обучение персонала с целью оценки качества обучения, применения полученных знаний на практике и соответствующих результатов.

В 2019 г. компания также провела конференцию для своих поставщиков и подрядчиков, на которой поделилась своим видением стандартов и методов обучения работников, которые внедряются в «Полюсе».

### **Результаты и обсуждение**

По оценкам, 20-30 миллионов человек во всем мире занимаются кустарной и мелкомасштабной добычей полезных ископаемых (ASM) или неформальной добычей полезных ископаемых, осуществляемой отдельными лицами, группами, семьями или кооперативами, которые используют рудиментарные процессы для добычи полезных ископаемых или драгоценных камней, часто без или очень малой механизации; еще в три-пять раз больше людей косвенно получают поддержку от деятельности ASM. В то время как ASM в значительной степени является деятельностью, обусловленной нищетой [11], ASM и связанная с ним деятельность способствуют сокращению масштабов нищеты и экономическому развитию, предоставляя рабочие места миллионам людей по всему миру и предлагая диверсификацию источников средств к существованию в развивающихся странах. Общины и местная экономика во многих развивающихся странах часто зависят от доходов, получаемых за счет рабочих мест, связанных с ASM; в некоторых районах мелкие шахты конкурируют или опережают крупномасштабную добычу полезных ископаемых (LSM) с точки зрения местного экономического воздействия.

Тем не менее, ASM может одновременно создавать новые или усугублять существующие экологические, медицинские и социально-экономические проблемы, когда они не управляются должным образом, потенциально увеличивая риски для уже маргинализированных групп населения и даже увековечивая бедность. Например, ASM может включать использование опасных химических веществ или методов добычи и переработки, что приводит к неустойчивым или небезопасным условиям для самих шахтеров, их семей, а также окружающих сообществ и экосистем. В частности, использование ртути в ASM (а также кустарная и мелкомасштабная добыча золота (ASGM)) является крупнейшим источником выбросов ртути в окружающую среду во всем мире, и выбросы ртути из этого сектора переносятся через окружающую среду как в местном, так и в глобальном масштабе. Профессиональные риски для шахтеров, связанные с методами добычи и переработки, могут потребовать принятия мер по снижению риска и улучшению общего состояния здоровья и благополучия. Кроме того, конкретные подгруппы населения (например, дети и женщины) могут сталкиваться с уникальными рисками, связанными с деятельностью ASM, как с точки зрения прямого воздействия на тех, кто занимается добычей полезных ископаемых, так и косвенного воздействия на тех, кто живет в окружающих общинах. В этом секторе могут возникать проблемы с правами человека, такие как отсутствие трудовых прав, особенно среди детей или жертв торговли людьми, а также гендерное неравенство в доступе к ресурсам, условиям труда и т.д. Во многих странах, где происходит ASM, права на эксплуатацию минеральных ресурсов могут быть источником разногласий; например, отсутствие ясности в отношении прав на поверхностные и подземные ресурсы может привести к напряженности и потенциальным конфликтам в сообществах ASM и между заинтересованными сторонами LSM и ASM, особенно в тех случаях, когда ASM происходит на концессиях LSM. Наконец, практика ASM может оказывать негативное воздействие на экосистемы в результате нерационального использования природных ресурсов, обезлесения,

деградации земель и/или водных путей или изменения ценных экосистемных услуг (источники продовольствия, круговорот питательных веществ в почве и т.д.).

Несмотря на описанные выше риски, руководители проектов имеют уникальную возможность позитивно влиять на деятельность ASM или сообщества посредством мероприятий в области развития. USAID и другие спонсоры или практики в области развития имеют опыт поддержки сообществ ASM в рамках программ формализации минерализации, проектов по лесовосстановлению, мероприятий по сокращению выбросов ртути и других усилий по наращиванию потенциала. Акцент на передовой практике, смягчении последствий загрязнения и общем благом управлении в горнодобывающих общинах может привести к более эффективным мероприятиям в области развития и более устойчивым общинам и средствам к существованию. С этой целью специалисты по развитию и руководители проектов USAID, работающие в секторе ASM, могут использовать это Руководство по охране окружающей среды (SEG), чтобы понять сложность сектора ASM, включая общие риски и последствия, и применить это понимание для улучшения практики ASM для экологических, экономических, социальных и медицинских результатов.

На микроуровне местные и региональные рынки, социальные и политические тенденции, а также окружающая среда влияют на сообщества и их решения участвовать в ASM.

ASM является важнейшим элементом местной экономики, где он часто обеспечивает значительный источник занятости для местных жителей. Важно признать, что цепочка поставок ASM может внести больший вклад в местную экономику, чем LSM. Это связано с тем, что страна-производитель или страна, в которой находится физический рудник, полагается на более широкий круг местных покупателей, региональных покупателей и экспортеров с ASM, в то время как фирмы LSM могут использовать только местный плавильный завод или даже напрямую экспортировать концентрат и вообще не заниматься местной переработкой или покупкой инфраструктуры. ASM может служить источником развития сельских районов, поскольку шахтеры приобретают богатство и могут перейти к более устойчивым средствам к существованию.

Также могут существовать ранее существовавшие тенденции в области окружающей среды, здравоохранения или другие тенденции, происходящие в сообществах ASM, но они также могут быть затронуты (даже усугублены или ухудшены) деятельностью ASM. Крайне важно распознавать и учитывать эти тенденции при планировании программ или мероприятий. Они более подробно обсуждаются в последующих разделах этого документа, но могут включать в себя некоторые из следующих:

**Экологические тенденции:** ASM может вызвать или дополнительно способствовать эрозии, обезлесению и изменению естественных водных путей (естественных потоков, морфологии или речных экосистем) в местных районах. Климатические тенденции, такие как осадки или засуха, варьируются от региона к региону, и поэтому воздействие будет зависеть от географического расположения.

**Тенденции в области здравоохранения:** Некоторые общины, возможно, уже сталкиваются с ранее существовавшими угрозами здоровью или бременем болезней, такими как продолжающаяся борьба с холерой, ВИЧ/СПИДом, туберкулезом (ТБ), малярией или другими инфекционными заболеваниями, которые могут увеличиться с притоком людей в места добычи полезных ископаемых.

**Гендерные роли:** Женщины и мужчины могут играть очень разные роли в домашнем хозяйстве и общине, руководствуясь культурными или религиозными ценностями. Эти роли могут диктовать, будут ли и как женщины и мужчины работать вместе в шахтах или в других компонентах горного цикла и цепочки создания стоимости.

**Образование:** Опросы показывают, что в некоторых местах процент женщин, не имеющих образования, выше, чем у мужчин, и увеличивается с увеличением возраста значительно выше национальных показателей [14]. Кроме того, высокая зависимость от детей в качестве источника рабочей силы для ASM, в зависимости от контекста, приводит к снижению возможностей для получения образования для тех, кто занимается ASM.

**Водная безопасность:** Сложным аспектом горнодобывающей промышленности является сильная история и продолжающиеся традиции скотоводства и сельского хозяйства, прилегающие к ASM,

а также зависимость от традиционных источников воды, которые также используются сектором ASM. Количество и качество пахотных земель и водных источников сокращается, что подчеркивает необходимость комплексного управления и инвестиций в инфраструктуру водоснабжения для шахтеров, фермеров и скотоводов. Барьеры являются широкими, начиная от отсутствия исходных данных, возможных инженерных и мелиоративных решений и заканчивая управлением [12].

Временность ASM: Отдельные лица, группы или семьи могут участвовать в деятельности ASM на сезонной основе, переключаясь с сельского хозяйства, рыболовства или других источников средств к существованию. Одно рецензируемое исследование описало четыре различных неформальных вида деятельности ASM, которые могут повлиять на социальную структуру, местную экономику и/или политическую динамику горнодобывающих сообществ: о сезонной ASM обеспечивает источник занятости в сельскохозяйственном межсезонье [11].

Постоянная ASM опирается на установленные минеральные ресурсы, которые часто находятся там, где ранее велась крупномасштабная промышленная или официальная добыча. Сезонные шахтеры становятся постоянными, если компенсация является надежным источником дохода. Постоянная деятельность по добыче полезных ископаемых может быть традиционной практикой в некоторых сообществах ASM, где добыча полезных ископаемых, возможно, продолжается уже сотни лет.

Шок-толчок ASM относится к быстро созданным местам добычи полезных ископаемых, на которые рабочие перемещаются из-за сильной засухи, социальных потрясений, конфликтов или надежды на более производительные и прибыльные средства к существованию. Rush ASM типичен для многих алмазных и золотых рудников, где новости о крупной забастовке могут создать поток квалифицированных и неквалифицированных шахтеров в район в течение короткого периода времени. При плохой инфраструктуре и потенциально перенаселенных условиях социально-экологические проблемы и проблемы со здоровьем могут легко усугубиться.

Неадекватная физическая инфраструктура: Отсутствие инфраструктуры, как для операций, транспорта, так и для жилья рабочих, характерно для сезонных, ударных и пиковых шахт ASM, а инфраструктура часто является маргинальной на постоянных шахтах ASM. Обследования указывают на ограниченность цементного пола, питьевой воды и более широкое использование древесного угля и древесины в приготовлении пищи, что создает риск вдыхания дыма у детей. Тарифы на электроэнергию, телевидение и владение холодильниками намного ниже, и доступ к электричеству часто является приоритетным для горнодобывающих операций.

Международные рамки управления: Различия от одной страны к другой, в дополнение к отсутствию мониторинга и правоприменения, создают многочисленные проблемы в отношении непосредственного применения правил ASM, а также косвенных последствий деятельности ASM (например, детский труд, гендерные права, охрана здоровья и безопасность, управление окружающей средой и т.д.).

Национальное правоприменение: Каждая страна имеет свои собственные механизмы и нормативные рамки для регулирования горнодобывающей деятельности, включая правоприменение и соблюдение. Несмотря на существование таких рамок, способность каждой страны обеспечивать соблюдение этих рамок и осуществлять соответствующие мероприятия будет варьироваться в зависимости от способности правительства нанимать сотрудников правоохранительных органов или внедрять эффективные процессы.

Безопасность: Из-за удаленности некоторых видов деятельности ASM и неспособности правоохранительных органов достичь этих районов добыча полезных ископаемых может также финансировать незаконную деятельность или способствовать коррупции, отмыванию денег, партизанской деятельности, торговле наркотиками, оружием и т.д., подрывая при этом жизнеспособность законной добычи полезных ископаемых. Некоторые районы имеют геополитическую историю насилия, хотя связанные с этим факторы – и то, как они влияют на проекты ASM или местные сообщества – будут варьироваться в зависимости от района.

Политические системы: Некоторые страны могут иметь сильную нормативно-правовую базу и политическую поддержку. Однако в некоторых странах или отдельных частях стран операции ASM могут

осуществляться в условиях управленческого и/или политического вакуума, если правительственные учреждения обладают слабым регулирующим или правоприменительным потенциалом или, например, страна вовлечена в конфликт. Неформальный характер некоторых горных работ может препятствовать мониторингу и обеспечению соблюдения экологических норм и тарифы, поскольку правоохранительные органы не знают об этих операциях и не могут проводить правоприменительную деятельность из-за удаленности некоторых мест расположения ASM и нехватки ресурсов. Неспособность правительства собирать налоги или роялти за услуги или регулирование может привести к сокращению числа социальных услуг.

**Землевладение:** ASM может осуществляться на землях, на которые распространяются различные права; земли могут варьироваться от неформальных недокументированных владений до обычных земель, земель, находящихся в частной собственности, или государственных земель. Могут существовать противоречивые претензии и представления о правах на землю и ресурсы. Например, статутное право может признавать землю публичной, но на самом деле на землю распространяются давние обычные или неформальные права. Вопросы землевладения и прав собственности поднимают вопросы законности и доступа, что имеет последствия для занятости, средств к существованию и устойчивого управления. Неформальность, связанная с землевладением и расположением мест добычи полезных ископаемых, как упоминалось выше, может косвенно привести к отсутствию сопутствующих услуг. Некоторая деятельность ASM может также осуществляться на окраинах или окраинах крупных концессий по добыче полезных ископаемых, с официальными соглашениями или без них, что может привести к конфликту.

На макроуровне актуален ряд межсекторальных или глобальных проблем, вызывающих озабоченность. Эти вопросы могут включать в себя основную бедность, плохую инфраструктуру, трудовые и гендерные права, землевладение, управление и глобальные изменения (подробнее обсуждается ниже). Что касается глобальных экономических сил, то экономическая цепочка создания стоимости ASM, для золотодобывающей промышленности, соединяет общины и местную горнодобывающую деятельность с другими заинтересованными сторонами, включая банки, покупателей и других представителей частного сектора, прежде чем полезные ископаемые в конечном итоге окажутся в руках потребителей. Как указывалось ранее, добыча может происходить локально, если плавильные заводы расположены поблизости, хотя переработка также может происходить в других местах.

Таким образом, глобальные рыночные силы могут оказывать кумулятивное воздействие на заинтересованные стороны по всей цепочке. Глобальные издержки также могут оказать существенное влияние на местную деятельность по мере изменения или сдвига спроса. Также важно отметить, что отдельные майнеры могут продавать свой продукт по очень низкой цене, в конечном итоге получая лишь часть конечной цены продажи. Каждый дополнительный шаг или игрок в цепочке создания стоимости добавляет дополнительную прибыль, независимо от того, добавляет ценность или нет. Некоторые шахтеры не знают рыночной стоимости своих полезных ископаемых и поэтому не получают справедливой стоимости за свои товары.

#### Обучение и развитие персонала

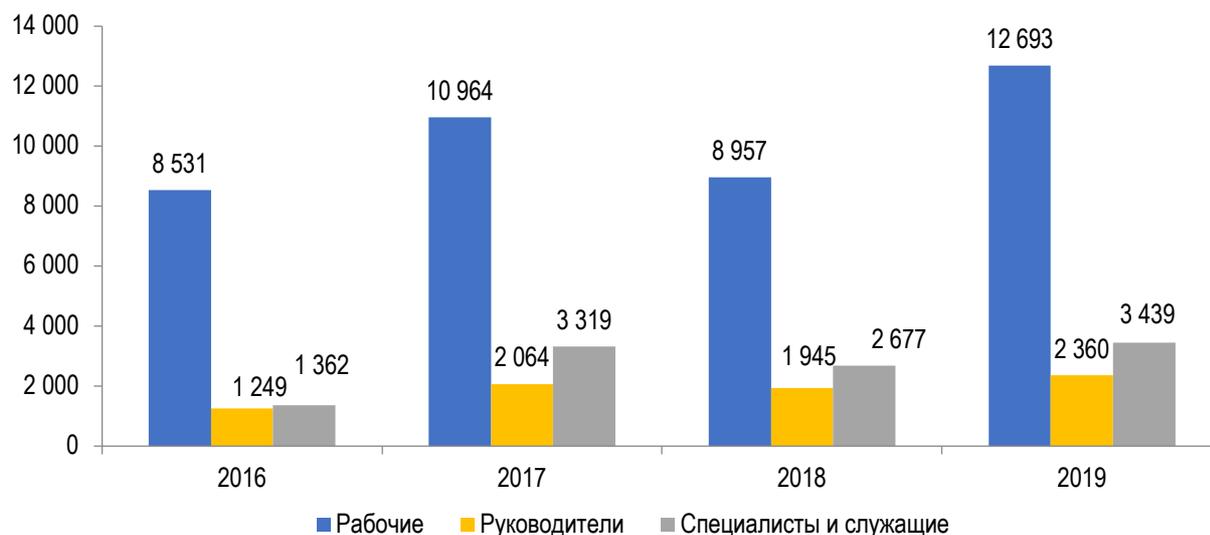
Все сотрудники Компании имеют широкие возможности профессионального и карьерного развития. Для обеспечения соответствия квалификационным требованиям сотрудникам всех бизнес-единиц предоставляется доступ к различным профессиональным и общекорпоративным учебным программам.

Данные рис. 3 показывают положительную динамику по всем категориям сотрудников компании. По отчетным данным рост количества прошедших обучение рабочих к 2018 г. составил 42%, руководителей – 21%, специалистов и служащих – 28%.

Большая часть программ проводится Корпоративным университетом, который объединяет все обучающие и образовательные курсы для руководителей, специалистов и рабочих.

Основные направления программы развития системы обучения «Полюса» разбиты на 2 блока. Первый блок – «Обучение руководителей и специалистов» включает в себя 3 программ: «Целевое обучение»; «Заявочное обучение» и «Подготовка кадрового резерва». Во втором блоке – «Обучение

рабочих» реализуются 2 программы («Профессиональная подготовка рабочих» и «Развитие системы наставничества в бизнес-единицах»).



Примечание: составлено по данным [6].

Рисунок 3. Количество сотрудников ПАО «Полюс», прошедших обучение, по категориям, чел.

У «Полюса» имеются различные виды образовательных программ для повышения квалификации руководителей и специалистов. Это групповые сессии, цель которых – передавать сотрудникам необходимые знания для достижения их отделами стратегических целей. Программы затрагивают основные вопросы руководства и лидерства, что помогает сотрудникам развить требуемые компетенции для эффективного выполнения своих обязанностей.

#### Компания «Полиметалл»

«Полиметалл» сегодня – это 2-й крупнейший производитель золота в России и 16-й в мире. Полиметалл владеет девятью действующими месторождениями золота и серебра, а также высококлассным портфелем проектов развития [7].

Обучение сотрудников проводится в различных формах: без отрыва от производства, в собственных и сторонних учебных центрах или на дистанционных курсах. В Компании работают штатные консультанты и эксперты, которые следят за последними исследованиями и разработками в отрасли и обучают персонал передовым практикам. Дистанционные курсы Центра горных информационных технологий (ЦГИТ) «Полиметалла» с каждым годом предоставляют работникам удаленных предприятий все больше возможностей обучения. В 2019 году особое внимание было уделено разработке курсов по анализу геологических данных. Всего в 2019 году «Полиметалла» инвестировал \$1,2 млн в обучение персонала.

Нужно отметить, что в горнодобывающей отрасли по-прежнему преобладает мужской труд, однако гендерное соотношение постепенно меняется. В то же время отмечается рост числа женщин, заинтересованных в инженерных или геологических специальностях, а также увеличение доли женщин на руководящих должностях. При этом в производственной сфере, в том числе в добыче, все еще преобладают мужчины. Поэтому в «Полиметалле» поставлена цель - улучшить гендерное разнообразие во всех подразделениях и устранить разрыв в оплате труда мужчин и женщин. В настоящее время соотношение среднего размера оплаты труда мужчин к среднему размеру оплаты труда женщин составляет 1,30 (в 2018 году - 1,291). Для реализации поставленной цели в 2020 году «Полиметалл» запланировал провести обучение по теме социокультурного многообразия для руководителей, принимающих решение о найме, и добиться повышения числа откликов на вакансии кандидатов-женщин на 40%.

В «Полиметалле» последовательно проводится линия по «прививке» работников мыслить нестандартно и искать новые пути совершенствования. Для этого в «Полиметалле» организованы дискуссионные площадки в виде круглых столов, обучающих семинаров и конференций. Наряду с конкурсом на лучшее рационализаторское предложение регулярно проводятся конкурсы профессионального мастерства «Лучший по профессии» для поощрения наиболее талантливых сотрудников. В 2019 году 1083 человека (17% из них женщин) приняли участие в 21 конкурсе. Впервые были организованы отдельные конкурсы для сварщиков, минералогов и горнопроходчиков.

### Заключение

Приведенные примеры организации обучения достаточно эффективны, хотя и делают акценты на разных компонентах системы. Если в компании «Полюс» основной упор делается на системный подход, охватывающий постановку целей, построение эффективной организационной структуры обучения, внедрение бизнес- процессов и разработку корпоративной документации по обучению работников всех категорий – рабочих, руководителей и специалистов, то в компании «Полиметалл» важным компонентом организации признаются различные формы: без отрыва от производства, в собственных и сторонних учебных центрах или на дистанционных курсах.

### Список литературы

1. Кадровые проблемы горной отрасли // Горная Промышленность. 2014. №2 (114). С. 93.
2. Национальный проект «Демография» // Минтруд России. <https://rosmtmd.ru/mLmstry/programms/demography> (дата обращения: 16.07.2020).
3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 №204 // Гарант. <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/#ixzz5t4ud4kSv> (дата обращения: 16.07.2020).
4. PwC. Опрос членов советов директоров российских компаний, 2019. <https://www.b-soc.ru/wp-content/uploads/2019/11/polnyj-tekst-issledovaniya.pdf>
5. Чжан Чи. Корпоративная практика золотодобывающих предприятий по достижению целей устойчивого развития: экологический аспект // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том 9. № 12В. С. 212-227.
6. Отчет об устойчивом развитии ПАО «Полюс» за 2019. [https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal\\_Sustainability\\_Report\\_web\\_2019\\_rus.pdf](https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal_Sustainability_Report_web_2019_rus.pdf) (дата обращения: 18.07.2020).
7. Отчет об устойчивом развитии Компании «Полиметалл» за 2019. <https://www.polymetalinternational.com/ru/investors-and-media/news/press-releases/18-03-2020/> (дата обращения: 18.07.2020).
8. Gyan-Baffour, G. (2003). Artisanal mining and poverty. Presented at Communities and Small-Scale Mining Annual General Meeting, Elmina, Ghana, 2003. Available at: [http://www.artisanalmining.org/Repository/01/The\\_CASM\\_Files/CASM\\_Meetings\\_International/2003\\_Elmina\\_AGM/Presentations/Elmina%202003%20-%20Workshop%20-%20Poverty%20Reduction%20-%2004.pdf](http://www.artisanalmining.org/Repository/01/The_CASM_Files/CASM_Meetings_International/2003_Elmina_AGM/Presentations/Elmina%202003%20-%20Workshop%20-%20Poverty%20Reduction%20-%2004.pdf).
9. Hruschka, F. & Echavarria, C. 2011. Rock solid chances for responsible artisanal mining, Medellin: Communitymining.org.
10. Jennings, N. 1999. Social and labor issues in small-scale mines. International Labor Organization. Report for discussion at the Tripartite Meeting on Social and Labour Issues in Small-scale Mines, Geneva, 17-21 May 1999 Available at: [https://unites.uqam.ca/gmf/globalmercuryforum/files/articles/small\\_scale\\_mining/General%20ILO%201999%20-%20Social%20and%20labour%20in%20small-scale%20mines.pdf](https://unites.uqam.ca/gmf/globalmercuryforum/files/articles/small_scale_mining/General%20ILO%201999%20-%20Social%20and%20labour%20in%20small-scale%20mines.pdf).
11. Kasper A, Kristensen B, Thomasen JF. 2014. A review of mercury exposure among artisanal small-scale gold miners in developing countries. Int Arch Occup Environ Health. 87:579-590.

12. Long RN, Renne EP, Basu N. Understanding the Social Context of the ASGM Sector in Ghana: A Qualitative Description of the Demographic, Health, and Nutritional Characteristics of a SmallScale Gold Mining Community in Ghana. *Int J Environ Res Public Health*. 2015 Oct 12;12(10):12679-96.
13. Noorani J. & De Brouckere L. (2016). A Balancing Act for Extractive Sector Governance. Afghanistan Research and Evaluation Unit and German Foreign Ministry of Economic Cooperation and Development Issues Paper. Available at: <https://areu.org.af/wp-content/uploads/2017/01/1610EA-Balancing-Act-for-Extractive-Sector-Governance1.pdf>.
14. McIntyre N, Bulovic N, Cane I, McKenna P. A multi-disciplinary approach to understanding the impacts of mines on traditional uses of water in Northern Mongolia. *Sci Total Environ*. 2016 Jul 1;557-558:404-14.
15. Mining, Minerals and Sustainable Development Project. 2002. Breaking New Ground: Mining, Minerals and Sustainable Development. International Institute for Environment and Development. Available at: <http://pubs.iied.org/pdfs/9084IIED.pdf>.
16. Renaud, Karine. 2013. Afghanistan 2013 Minerals Yearbook: The Mineral Industry of Afghanistan. USGS. Available at: <https://minerals.usgs.gov/minerals/pubs/country/2013/myb3-2013-af.pdf>.

**Best practices for organizing training of employees of gold mining companies (based on the analysis of open information sources of gold mining enterprises of the Russian Federation)**

**Viktor M. Zaernyuk**

Doctor of Economics, Associate Professor of the Department of Economics of the Mineral Resources Complex (MSK)

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Moscow, Russia

[zvm4651@mail.ru](mailto:zvm4651@mail.ru)

 0000-0003-3669-0907

**Yuri V. Zabaykin**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Industrial and Financial Management

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Moscow, Russia

[79264154444@yandex.com](mailto:79264154444@yandex.com)

 0000-0001-7700-7567

**Alexandra S. Davshan**

Postgraduate student of the Department of Economics of the Mineral Resources Complex (MSK)

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Moscow, Russia

[Davshan97@mail.ru](mailto:Davshan97@mail.ru)

 0000-0002-9076-5757

Received 16.11.2020

Accepted 12.03.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/g7828-4146-4533-a

### Abstract

The modern mining industry is a technologically advanced sector that needs a skilled workforce. The global demand for relevant professionals poses challenges for many companies in the industry, and gold mining companies are no exception. The article analyzes the current practices of a number of leading gold mining companies to develop new models for organizing training and retraining of employees on the basis of open source sites of gold mining companies of the Russian Federation. The positive experience of Polyus and Polymetal companies in training employees is shown, thanks to which a continuous process of creating a team of professionals is carried out, whose skills have helped them to reach a leading position in the industry. The results of this analysis can be used at various levels of organization of personnel training at gold mining enterprises. The analysis of modern research has shown the paucity of information that reveals the specifics of training employees of gold mining companies, and our research is aimed at overcoming this gap. In order to determine the effective experience of gold mining enterprises in developing new models for organizing training and retraining of employees, this study analyzes the official websites of the leading gold mining companies in Russia-PJSC Polyus, Polymetal, JSC Chukotka SCC, JSC Yuzhuralzoloto, Petropavlovsk Group of Companies, JSC Pavlik, PJSC Susmanzoloto, and PJSC Seligdar.»

### Keywords

gold mining companies, employee training, mining, best practice training; targeted training programs.

### References

1. Kadrovye problemy gornoj otrasli // Gornaja Promyshlennost'. 2014. №2 (114). S. 93.
2. Nacional'nyj proekt «Demografija» // Mintrud Rossii. <https://rosmtmd.ru/mLmstry/programms/demography> (data obrashhenija: 16.07.2020).
3. O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 №204 // Garant. <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/#ixzz5t4ud4kSv> (data obrashhenija: 16.07.2020).
4. PwC. Opros chlenov sovetov direktorov rossijskikh kompanij, 2019. <https://www.b-soc.ru/wp-content/uploads/2019/11/polnyj-tekst-issledovaniya.pdf>
5. Chzhan Chi. Korporativnaja praktika zolotodobyvajushhih predpriyatij po dostizheniju celej ustojchivogo razvitija: jekologicheskij aspekt // Jekonomika: vchera, segodnja, zavtra. 2019. Tom 9. № 12V. S. 212-227.
6. Otchet ob ustojchivom razvitii PAO «Poljus» za 2019. [https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal\\_Sustainability\\_Report\\_web\\_2019\\_rus.pdf](https://www.polymetalinternational.com/upload/iblock/22c/Polymetal_Sustainability_Report_web_2019_rus.pdf) (data obrashhenija: 18.07.2020).
7. Otchet ob ustojchivom razvitii Kompanii «Polimetall» za 2019. <https://www.polymetalinternational.com/ru/investors-and-media/news/press-releases/18-03-2020/> (data obrashhenija: 18.07.2020).
8. Gyan-Baffour, G. (2003). Artisanal mining and poverty. Presented at Communities and Small-Scale Mining Annual General Meeting, Elmina, Ghana, 2003. Available at: [http://www.artisanalmining.org/Repository/01/The\\_CASM\\_Files/CASM\\_Meetings\\_International/2003\\_Elmina\\_AGM/Presentations/Elmina%202003%20-%20Workshop%20-%20Poverty%20Reduction%20-%204.pdf](http://www.artisanalmining.org/Repository/01/The_CASM_Files/CASM_Meetings_International/2003_Elmina_AGM/Presentations/Elmina%202003%20-%20Workshop%20-%20Poverty%20Reduction%20-%204.pdf).
9. Hruschka, F. & Echavarría, C. 2011. Rock solid chances for responsible artisanal mining, Medellín: Communitymining.org.
10. Jennings, N. 1999. Social and labor issues in small-scale mines. International Labor Organization. Report for discussion at the Tripartite Meeting on Social and Labour Issues in Small-scale Mines, Geneva, 17-21 May 1999 Available at: [https://unites.uqam.ca/gmf/globalmercuryforum/files/articles/small\\_scale\\_mining/General%20ILO%201999%20-%20Social%20and%20labour%20in%20small-scale%20mines.pdf](https://unites.uqam.ca/gmf/globalmercuryforum/files/articles/small_scale_mining/General%20ILO%201999%20-%20Social%20and%20labour%20in%20small-scale%20mines.pdf).

11. Kasper A, Kristensen B, Thomassen JF. 2014. A review of mercury exposure among artisanal small-scale gold miners in developing countries. *Int Arch Occup Environ Health*. 87:579-590.
12. Long RN, Renne EP, Basu N. Understanding the Social Context of the ASGM Sector in Ghana: A Qualitative Description of the Demographic, Health, and Nutritional Characteristics of a SmallScale Gold Mining Community in Ghana. *Int J Environ Res Public Health*. 2015 Oct 12;12(10):12679-96.
13. Noorani J. & De Brouckere L. (2016). A Balancing Act for Extractive Sector Governance. Afghanistan Research and Evaluation Unit and German Foreign Ministry of Economic Cooperation and Development Issues Paper. Available at: <https://areu.org.af/wp-content/uploads/2017/01/1610EA-Balancing-Act-for-Extractive-Sector-Governance1.pdf>.
14. McIntyre N, Bulovic N, Cane I, McKenna P. A multi-disciplinary approach to understanding the impacts of mines on traditional uses of water in Northern Mongolia. *Sci Total Environ*. 2016 Jul 1;557-558:404-14.
15. Mining, Minerals and Sustainable Development Project. 2002. *Breaking New Ground: Mining, Minerals and Sustainable Development*. International Institute for Environment and Development. Available at: <http://pubs.iied.org/pdfs/9084IIED.pdf>.
16. Renaud, Karine. 2013. *Afghanistan 2013 Minerals Yearbook: The Mineral Industry of Afghanistan*. USGS. Available at: <https://minerals.usgs.gov/minerals/pubs/country/2013/myb3-2013-af.pdf>.

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Межличностные отношения детей с нарушением зрения

**Наталья Николаевна Шельшакова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства  
Петрозаводский государственный университет  
Петрозаводск, Россия  
naty\_sy@mail.ru  
 0000-0003-4038-1621

Поступила в редакцию 11.12.2021

Принята 14.03.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/y1764-8446-2247-y

#### Аннотация

Одной из проблем, которую должна решить психологическая и педагогическая наука, является социальная адаптация, реабилитация и интеграция детей с недостатками зрения в общество. В советский период известные психологи Л. С. Выготский, Р. М. Боскис, М. С. Певзнер, Ф. Ф. Рау и другие стояли на пути индивидуального подхода в обучении детей с психо-физическими нарушениями. Такие дети требуют специальной поддержки, помощи в обучении в зависимости от их психо-физических пороков. Все это должно быть направлено на раскрытие индивидуальных возможностей учащихся для достижения социальной адаптации и интеграции их в общество. В исследованиях отмечается, что дети с недостатками здоровья легко воспринимают наряду с положительными сторонами жизни также негативные, в частности вступая в конфликт с законом. Целью данного исследования является анализ проблемы обучения детей с недостатками зрения и раскрытие педагогических условий, которые будут способствовать эффективной адаптации и интеграции их в общество. За последнее десятилетие принят ряд нормативных документов по улучшению учебно-воспитательного процесса в школе, в частности, по специальному образованию (принят закон “Об образовании” и “концепция специального образования”, принята Декларация ООН о правах отсталых детей и инвалидов и др. Большинство вспомогательных школ являются школами интернатного типа. Это приводит к изоляции ребенка от общества, созданию условий, направленных, в основном, на удовлетворение личностных потребностей детей. В таких условиях формируется лицо, которое не готово к полноценной самостоятельной жизни после окончания учебного заведения. Встал вопрос о модификации системы специального образования-осуществлении интеграции в общеобразовательную структуру.

#### Ключевые слова

Зрение, общение, межличностные отношения, дети, конфликты, контакты, социализация

#### Введение

Из-за отсутствия отечественных коррекционных программ, учителя-логопеды используют российские системы обучения и воспитания детей с ФФНР, которые охватывают старший дошкольный и младший школьный возраст. Однако проведение ранней диагностики нарушений речевого развития и оказания своевременной коррекционно-педагогической помощи детям младшего дошкольного возраста имеет приоритетное значение.

В существующих коррекционных программах преодоления ФФНР сводится лишь к целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой составляющей речи и фонематического недоразвития, что не учитывает представлений о речи как целостную единую систему

в сочетании фонетико-фонематической, лексико-грамматической составляющих и связной речи. Стоит также отметить общей тенденции российских и белорусских программ в развитии лексической составляющей речи выходить из тематического распределения речевого материала путем использования в течение учебного года так называемых лексических тем, то есть применение лингводидактичного подхода.

Исходя из актуальности темы исследования целью стало изучение особенностей конфликтного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи

### **Материалы и методы исследования**

Для ребенка с нарушенным зрением общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Исследование проводилось на базе ДОО №1 г. Петрозаводска (для детей с амблиопией и косоглазием). Выборка детей составляет 10 человек. Средний возраст детей – 6 лет. Для проведения исследования были использованы следующие методики: изучение критериев выбора партнера для общения (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А); изучение отношений дошкольников и сверстникам (посредством анализа их рисунков) М.И. Лисиной; изучение навыков культуры общения со сверстниками (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А); методика «Картинки» (Немов Р.С.); изучение коммуникативных умений (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.). У детей положительное отношение к сверстникам, при выборе партнера для общения. В методике на изучение критериев выбора партнера для общения (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.) дети опираются на дружеские отношения.

Проблемами общения и межличностных отношений у детей с нарушениями зрения занимались такие авторы, как Григорьева Г. В. Денискина В.З, Моргулис И.С., Никулина Г.В., Солнцева Л.И. и др. Целью исследования является изучение межличностных отношений дошкольников с нарушением зрения со сверстниками.

Исследование проводилось на базе ДОО №1 г. Петрозаводска (для детей с амблиопией и косоглазием). Выборка детей составляет 10 человек. Средний возраст детей – 6 лет.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

- изучение критериев выбора партнера для общения (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А);
- изучение отношений дошкольников и сверстникам (посредством анализа их рисунков) М.И. Лисиной;
- изучение навыков культуры общения со сверстниками (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А);
- методика «Картинки» (Немов Р.С.);
- изучение коммуникативных умений (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.).

### **Результаты и обсуждение**

Эффективность взаимодействия и налаживания сотрудничества с родителями учащихся с нарушениями зрения в условиях интегрированного и инклюзивного учебного пространства.

В современных условиях реформирования системы образования и модернизации общеобразовательной школы предусматривается широкое привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу, повышение ответственности родителей за воспитание и обучение своих детей в школе и семье [2]. Это требует налаживания эффективного сотрудничества между педагогами и родителями. Во время своих выступлений министр образования и науки отмечает необходимость налаживания сотрудничества с родителями, в частности отмечает, что родители имеют право и должны получать настоящую педагогическую консультацию от учителей [7]. Особенно актуально эти вопросы возникают, когда речь идет об обучении детей с особыми образовательными потребностями, в частности с нарушениями зрения в инклюзивном и интегрированном общеобразовательном пространстве.

Анализ становления инклюзивных процессов в мировом и отечественном измерениях позволяет нам констатировать как положительные изменения в отношении к ребенку с нарушениями развития, так

и укрепление роли родителей в выборе учреждения и организации обучения ребенка, в частности с нарушениями зрения.

Осуществление инклюзивного и интегрированного обучения требует организации надлежащего психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения, что составляет комплексную систему всесторонней коррекционно-развивающей помощи, в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся не только в школе, но и в семье.

Особенно остро проблема налаживания сотрудничества с родителями детей, имеющих нарушения зрения, предстает именно в инклюзивном образовательном среде, где родители привлекаются и к разработке индивидуальной программы развития ребенка, контроля за ее выполнением. Этот процесс усложняется еще и тем, что в специальном классе массовой общеобразовательной школы, где обучаются дети с нарушениями зрения, учитель класса является специалистом-тифлопедагогом, который может дать советы, рекомендации родителям по особенностям обучения их ребенка с нарушениями зрения, перспектив развития и т. д, а в рамках инклюзивного обучения часто приходится приглашать такого специалиста, который работает вне школы.

Ответственность за успешное включение детей с нарушениями зрения в общеобразовательное пространство лежит не только на педагогах или учреждениях образования, где осуществляется психолого-педагогическое сопровождение таких детей, но и на их родителях (семьях). Даже выбор учреждения образования (общего или специального) остается за родителями, однако индивидуальных особенностей развития ребенка, который имеет те или иные нарушения зрения, родители часто не понимают, и уже на этом этапе нуждаются в помощи специалистов, хотя и не всегда прислушиваются к мнению специалистов [3].

Приоритетной составляющей инклюзивного и интегрированного обучения при организации взаимодействия специалистов учреждения образования и семьи в обучении и воспитании ребенка с нарушениями зрения является то, что родители непосредственно привлекаются к учебно-воспитательному процессу, ведь семья является первоосновой духовного, экономического и социального развития общества.

Ученые в своих исследованиях отмечают, что рождение ребенка с нарушениями психофизического развития, как правило, меняет взаимоотношения и психологический климат в семье [4-11]. Все ее члены находятся в состоянии эмоционального стресса. Таким семьям необходима помощь как от государства, общества, так и от специалистов энциклопедогов, логопедов, коррекционных педагогов, психологов и других специалистов. Семья не всегда понимает личностного своеобразие ребенка с нарушениями зрения, неадекватно оценивает его возможности, завышает или занижает их. У одних родителей нет желания или возможностей заниматься с ребенком, а другие просто не знают, как помочь ребенку с нарушениями зрения, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей, что негативно отражается на эффективности коррекционно-развивающей работы.

Одной из важнейших форм работы тифлопедагога является работа с родителями детей, которые имеют нарушения зрения. Ведь каждый этап развития такого ребенка и форма нарушения зрения диктует специфику работы семьи с ребенком, а также психотерапевтической работы тифлопедагога с семьей [4]. Любовь к ребенку стимулирует творческий потенциал родителей, позволяет им дополнить и усовершенствовать индивидуализированные методы и приемы, предложенные специалистами. Поэтому коррекционно-развивающая составляющая должна осуществляться и в семье родителями детей с нарушениями зрения. В связи с этим, интегрированные и инклюзивные учебные заведения должны проводить широкую разъяснительную и консультативную работу среди родителей относительно педагогической коррекции и возможностей их детей.

С другой стороны, специалисты, работающие с детьми, имеющими нарушения зрения, нуждающихся в помощи родителей, ведь именно семья больше всего заинтересована в успешном воспитании, обучении и осуществлении эффективной коррекционно-развивающей работы с их ребенком. То есть, это важный двуединый процесс взаимодействия.

Для изучения вопросы налаживания сотрудничества между родителями и педагогами в рамках специальных и инклюзивных классов, где обучаются дети с нарушениями зрения, нами было проведено

исследование, которое предусматривало опрос родителей, воспитывающих детей с нарушением зрения, и педагогов школ г. Москвы со специальными классами для детей с нарушениями зрения. На данном этапе исследования количество опрошенных родителей учащихся специальных классов составляет 27 человек.

В рамках данной статьи мы осветим лишь результаты опроса родителей, поскольку опрос педагогов из указанных школ еще продолжается. Опросник для родителей насчитывал 15 вопросов, которые предусматривали открытые короткие и развернутые ответы, закрытые с одним или несколькими вариантами или собственным вариантом ответа.

Первое, что мы заметили во время обработки материалов констатирующего эксперимента, это то, что около 20 % родителей не владеют достаточной информацией о различии специальных и инклюзивных классов, потому что наблюдалось смешения в ответах, например, в одном и том же специальном классе часть родителей отмечала, что класс, в котором учится их ребенок, является специальным, а часть – инклюзивным. Это уже сигнализирует о недостаточной осведомленности родителей по обучению их детей, а также говорит о недостатках в сотрудничестве педагогов с этими родителями.

Это засвидетельствовали и ответы родителей на вопрос: «Кто проводит консультирование и предоставляет вам рекомендации относительно особенностей развития, обучения, социальной адаптации ребенка, необходимости соблюдения санитарно-гигиенических требований и учета индивидуальных особенностей ее развития дома». Самыми распространенными среди родителей, дети которых учатся в инклюзивных и специальных классах, были такие ответы: учитель класса, тифлопедагог, дефектолог, логопед, ассистент учителя, офтальмолог. Однако, мы обратили внимание на то, что 100 % родителей, дети которых учатся в инклюзивных классах, выбрали ответ «учитель класса», среди родителей учеников из специальных классов 93 % выбрали ответ «учитель класса», но лишь 44,4 % при этом отметили позицию «тифлопедагог», хотя в специальном классе с детьми, имеющими нарушения зрения, работает именно тифлопедагог. Это также говорит о недостаточной осведомленности родителей с условиями и особенностями обучения их детей в рамках инклюзивного и интегрированного образовательного пространства.

подавляющее большинство опрошенных родителей (80,7%) считают, что они получают вполне достаточно информации относительно зрительных возможностей своего ребенка, охраны и развития зрения, особенностей его учебной деятельности, осуществления коррекционной работы и тому подобное. Однако некоторые отметили, что хотели бы получать данную информацию регулярно (16,1 %). Незначительное количество родителей, чуть более 3%, отметила, что получает недостаточно информации или вообще не получает необходимой информации. Наблюдалась также неоднородная осведомленность родителей относительно зрительных возможностей детей, охраны и развития зрения, особенностей учебной деятельности, осуществления коррекционной работы в пределах одного класса. Эту особенность мы отнесли к субъективным факторам, то есть заинтересованности/незаинтересованности и непосредственно отношения самих родителей относительно их ребенка, поскольку подавляющее большинство родителей получает исчерпывающую информацию. Кроме того, наблюдается снижение осведомленности родителей именно в инклюзивных классах, где учитель класса не является специалистом-тифлопедагогом.

Относительно соблюдения рекомендаций родителями дома с развития и охраны зрения, коррекции развития и тому подобное, то большинство из них (71 %) отметили, что они стараются придерживаться предоставленных рекомендаций, но это не всегда получается. Значительное количество (25,8 %) родителей отметила, что всегда придерживается рекомендаций дома, и лишь чуть более 3 % родителей ответили, что придерживаются рекомендаций лишь иногда или что у них не получается придерживаться данных рекомендаций.

Результаты опроса показали, что наиболее распространенными формами работы с родителями, практикуемыми в изучаемых школах (классах), являются родительские собрания (87 %) и индивидуальные беседы (9,7 %). Более половины опрошенных родителей считают наиболее востребованными и эффективными такие формы работы с родителями в школе, как индивидуальные

беседы и консультации (58 %), родительские собрания (32,2 %) и совместные с детьми мероприятия (праздники, экскурсии, встречи и др) – 5,2 % и около 5% родителей выбрали такие формы работы, как: тренинги, мастер-классы, родительские семинары-практикумы, часы вопросов и ответов. Мы объясняем такой результат несколькими причинами: во-первых, конфиденциальностью информации, которую стремятся получать родители о ребенке – индивидуальные беседы и консультации; во-вторых, наиболее распространенной и знакомой для родителей форме организации сотрудничества со школой является родительское собрание. И наоборот, редко используемыми и неизвестными для родителей остаются интерактивные и прогрессивные формы работы, такие как: тренинги, мастер-классы, родительские семинары-практикумы, часы вопросов и ответов. Также, по нашему мнению, сказывается большая занятость родителей при современных общественно-экономических условиях жизни, но мы также отметили и стремление к совместным мероприятиям со своими детьми, которых им на сегодня не хватает.

Относительно участия родителей в жизни класса, школы, где учится их ребенок с нарушениями зрения, то одинаковое количество опрошенных родителей отмечала, что участвуют по потребности (38,7) и стараются, но не всегда получается (38,7), а также 22,6 % родителей принимают активное участие в жизни классного коллектива, а значит и своего ребенка. Однако среди форм помощи, которую родители осуществляют в классе, чаще всего избирались: хозяйственная помощь (уборка, ремонт, закупка канцелярских товаров и т. п) и в меньшей степени – совместная деятельность, в которой родители проводят время вместе с детьми и педагогами. Последнее негативно влияет на становление личности ученика (прежде всего младшего школьника) с нарушениями зрения.

Все опрошенные родители отметили, что им известно, кто входит в родительский комитет (попечительский совет) школы (класса) и как с ними связаться. Такой ответ подтверждает, что родителям в целом не безразлично где, в каких условиях и как учится их ребенок и в чем он нуждается. Однако, 100% родителей, дети которых учатся в инклюзивных классах, отметили, что они постоянно общаются с родителями детей, которые не имеют нарушений зрения (в пределах класса, школы) относительно школьных потребностей, отношений в коллективе и тому подобное. В рамках специальных классов это количество несколько меньше – 85,3 %, что объясняется особенностями организации интегрированного и инклюзивного процессов обучения.

подавляющее большинство родителей, которые принимали участие в констатирующем эксперименте (74,2 %), не замечали предвзятого, негативного или неадекватного отношения к своему ребенку из-за ее нарушения зрения и особенности учебной деятельности. Однако (9,6 %) респондентов заметили такое негативное отношение к своему ребенку от учителей (в рамках инклюзивного класса), одноклассников/школьников с нарушениями зрения в специальном классе (3,2 %). Кроме того, 13 % опрошенных родителей заметили негативное или неадекватное отношение к их ребенку от одноклассников/школьников с нормальным зрением или их родителей как в рамках инклюзивного класса, так и в школах со специальными классами (в пределах школы).

Большинству родителей (77,4 %), по результатам проведенного нами экспериментального исследования, еще не приходилось решать конфликтные ситуации, связанные со зрительными возможностями, особенностями развития и учебной деятельности их ребенка. Тем не менее, 22,6% родителей уже попадали в такие конфликтные ситуации, и больше всего в их решении помогал именно учитель (как инклюзивного, так и специального) класса, а также психолог, дефектолог и администрация школы.

Кроме того, родители отмечали основные вопросы, темы, связанные с воспитанием и развитием их ребенка, которые их больше всего волнуют и по которым они нуждаются в дополнительной помощи, объяснений и консультирования специалистов-тифлопедагогов, дефектологов, психологов. Чаще всего родителей интересовали темы помощи гиперактивным детям и помощи в приучении детей к моральным нормам поведения. Родителями также отмечались вопросы, связанные со зрительным напряжением ребенка, как во время учебы в школе, так и дома. Интересовали родителей и вопросы аппаратного лечения и развития зрения у детей, которое в условиях инклюзивного и интегрированного образования часто происходит вне школы.

Результаты исследования показали, что большинство родителей готовы, ради поддержания класса/школы, в которых учится их ребенок, оказывать помощь в налаживании сотрудничества с администрацией школы, выполнять поручения хозяйственного характера, оказывать финансовую поддержку, некоторые родители готовы оказывать помощь в организации праздников, некоторые из родителей, учитывая свои профессиональные способности, может проводить разноматематические мастер-классы для детей. Родители также отмечали, что испытывают большую потребность в общении с психологом и нуждаются в большей психологической помощи в воспитании ребенка. Часть родителей не смогла отметить, помощь какого характера могли бы оказывать классу / школе и в какой помощи нуждаются сами.

По мнению большинства опрошенных родителей, для улучшения взаимодействия школы с семьей необходимо наладить продуктивное, основанное на добродетели, сотрудничество между администрацией школы, учителями и родителями.

Для налаживания сотрудничества с родителями (семьями) детей с нарушениями зрения, которые учатся в пределах интегрированного и инклюзивного образовательного пространства, специалистам, осуществляющим обучение таких детей, необходимо прислушиваться к мнению родителей и обязательно учитывать его, поскольку это сложный двуединый процесс. Именно благодаря правильной организации профессионального сотрудничества всех субъектов учебного процесса можно построить образовательную среду, максимально благоприятную для всестороннего и гармоничного развития учащихся, в частности с нарушениями зрения.

Итак, согласно полученным на данном этапе исследования результатам, нами было обнаружено:

- неравномерную осведомленность и осведомленность родителей о проблемах и особенностях развития их детей (в пределах одного класса);
- необходимость в повышении психологопедагогической компетентности родителей с целью гармонизации семейных отношений, привлечения к участию в учебно-воспитательном процессе детей с нарушениями зрения;
- потребность в улучшении психологической помощи семьям детей с нарушениями зрения;
- потребность в проведении работы с родителями учителя-тифлопедагога, дефектолога, ассистента учителя;
- необходимость налаживания микроклимата в классе (школе), где учатся дети с нарушениями зрения, проведение дополнительной разъяснительной работы со здоровыми учениками, их родителями, педагогами школы;
- необходимость расширения и привлечения разнообразных форм работы с родителями.

В рамках этой статьи мы остановились прежде всего на позиции родителей и их понимании сотрудничества со всеми субъектами учебного процесса в интегрированной и инклюзивной образовательной среде, а также в семьях, где воспитываются дети с нарушениями зрения. Однако исследование еще продолжается, невысветленной осталась позиция педагогов (специалистов) в налаживании сотрудничества с родителями (семьями) детей с нарушениями зрения, ведь это неотъемлемая составляющая комплексного процесса взаимодействия и эффективного сотрудничества всех участников учебно-воспитательного процесса. По результатам исследования в дальнейшем будут разработаны рекомендации по налаживанию сотрудничества учебных заведений с интегрированным и инклюзивным обучением с родителями (семьями) учащихся с нарушениями зрения.

Изучение критериев выбора партнеров для общения (экспериментальная группа №1) (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А)

У детей при выборе партнера для общения преобладают дружеские отношения (35 выборов). Дети выбирают партнера для общения по симпатиям и положительному отношению, а также по нравственным качествам. Они положительно относятся к своим сверстникам и не могут выделить кого-то одного. При снижении зрения компенсаторным фактором может выступать стремление ребенка к группе сверстников, так как результатом восприятия этой группы является большой объем информации. Это информационное поле» подает разные сигналы: улыбка, особенности внешности, части одежды и т.д., что является дополнительными стимулами для стимуляции мозговой деятельности, снижения

утомления. Поэтому дети с нарушениями зрения вербально не могут объяснить свой выбор партнера. С точки зрения нейрофизиологического подхода в дошкольном возрасте у детей с нарушениями зрения именно положительные стимулы благоприятного течения психической деятельности позволяют создать устойчивые межличностные отношения.

Таблица 1. Изучение навыков культуры общения со сверстниками

Имена	Умеют ли договариваться	Как осуществляют контроль (совместно, не осуществляется)	Отношение к результату деятельности (положительное, равное, негативное)	Осуществление взаимопомощи
Общее количество:	3	9	10	3
Средние показатели:	0,3	0,9	1	0,3

У большинства детей равное общение и они уступают в конфликтных ситуациях, т.е. спокойно относятся к партнеру по общению. Есть малая часть детей, которые не считаются с мнениями других сверстников, не уступает в конфликтных ситуациях. Это может быть связано с разными факторами: 1. Зрелостью ребенка, который готов отстаивать свое мнение. 2. Умением ребенка посредством конфликта отстаивать свое право оставаться в стабильном психоэмоциональном состоянии или с теми игрушками, которые делают это состояние комфортным.

Таблица 2. Изучение коммуникативных умений (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.)

Имена	здоровается, прощается	называет ли по имени	старается помочь	мешает в деятельности	считается ли с мнениями	как ведет себя в конфликтных ситуациях (уступает, кричит, обзывается)	общение: равное, доброжелат., скрыто/открыто негативное, избирательное
Общее количество	10	10	10	0	9	9	9
Средние показатели	1	1	1	0	0,9	0,9	0,9

У всех детей равное отношение к результату деятельности со сверстником, так как у детей этого возраста основным результатом деятельности является собственно процесс эмоционального общения. У большинства детей совместно осуществляется контроль в деятельности, это возможно вызвано пониманием ребенком необходимости взаимопомощи на основе понимания того что, у сверстника такое же состояние, как у самого ребенка: слабое представление предметов, размытое изображение, слабая ориентировка в пространстве. Такой вывод ребенок может сделать особенно при наличии у сверстника очков и окклюзии. Такое сопереживание обусловлено осознанием собственных трудностей восприятия мира и умением ребенка идентифицировать эмоции партнера по общению.

Изучение отношений дошкольников к сверстникам (посредством анализа их рисунков) М.И. Лисиной.

Большая часть группы детей нарисовала фигуры с веселыми лицами (9). Это говорит о хорошем отношении к сверстнику и расположению к общению с ним. Все дети (10) в своих рисунках использовали яркие цвета, что говорит о положительном отношении к рисунку и к тому, что изображено на нем. У наибольшего количества детей (7) слабый нажим – безразличие к нарисованному. У наименьшего количества детей (4 и 2) детей фигуры уменьшены и смещены вбок, что связано с тревожностью, чувством небезопасности, но при этом с наличием импульсивности в поведении. Эти дети могут легко общаться. Наименьшие показатели (1) - фигуры и смещены вниз вверх, что позволяет предположить о чувстве тревожности, чувстве незащищенности, может свидетельствовать о наличии депрессивных тенденций, и как следствие – затруднение в общении.

Изучение анализа качественного отношения к ребенку (Немов Р.С.).

Большинство детей, решая конфликтную ситуацию, уходят от нее или обращаются за помощью к взрослому. Малое количество детей, которые имеют вербальное решение проблемы. Только один ребенок ищет продуктивное решение, что говорит о благополучном и бесконфликтном характере отношения к сверстнику. Агрессивное решение конфликтной ситуации для детей данной группы не характерно.

### **Заключение**

У детей положительное отношение к сверстникам, при выборе партнера для общения. В методике на изучение критериев выбора партнера для общения (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.) дети опираются на дружеские отношения.

В конфликтных ситуациях используют уход от ситуации или жалоба взрослому.

Дети этой группы осуществляют контроль в ходе совместной деятельности, осуществляют взаимопомощь.

### **Список литературы**

1. Аветисов Э.С. Содружественное косоглазие. М., 1977.
2. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 3. С.53-59.
3. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992. 143 с.
4. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. М., 2002. 197 с.
5. Горянина В.А. Психология общения: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 415 с.
6. Григорьева Г. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология, 1996. №4. С. 84.
7. Григорьева Г. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология, 2001. №2. С. 76.
8. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. №5.
9. Григорян Л.А. Лечебно-восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием. М., 1987.
10. Жохов В.П., Кормакова И.А., Плаксина Л.И. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией. М., 1989.
11. Ольхина Е.А., Низовцев И.В. Сравнительный анализ учебной мотивации младших школьников с нормой интеллекта, задержкой психического развития и умственной отсталостью. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-7. С. 380-386.
12. Седова Н.А. Особенности межличностных отношений в школьных группах и коллективах. <http://vvedenkashkola.ucoz.ru/>
13. Стебляк Е.А. Методические подходы к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2016. № 1. С. 27-34.

14. Чирва Е.И., Карплюк П.Н. Организация воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации. Горно-Алтайск. Изд-во Г-АГУ, 2004. 76 с.

15. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособие. М.: Сфера, 2005. 320 с.

### Interpersonal relationships of children with visual impairment

**Natalia N. Shelshakova**

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Petrozavodsk State University

Petrozavodsk, Russia

naty\_sy@mail.ru

 0000-0003-4038-1621

Received 11.12.2021

Accepted 14.03.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/y1764-8446-2247-y

#### Abstract

One of the problems that psychological and pedagogical science should solve is the social adaptation, rehabilitation and integration of children with visual impairments into society. In the Soviet period, well-known psychologists L. S. Vygotsky, G. M. Boskis, N. Sec. Pevsner, F. F. Rau and others stood in the way of an individual approach to the education of children with psycho-physical disabilities. Such children require special support, assistance in learning, depending on their psycho-physical vices. All this should be aimed at revealing the individual capabilities of students to achieve social adaptation and integration into society. The research notes that children with disabilities are easily perceived along with the positive aspects of life as well as the negative, in particular, coming into conflict with the law. The purpose of this study is to analyze the problem of teaching children with visual impairments and to reveal the pedagogical conditions that will contribute to their effective adaptation and integration into society. Over the past decade, a number of normative documents have been adopted to improve the educational process in schools, in particular, on special education (the law "On Education" and "The Concept of Special Education", the UN Declaration on the Rights of Backward Children and Disabled People, etc.). Most of the auxiliary schools are boarding schools. This leads to the isolation of the child from society, the creation of conditions aimed mainly at meeting the personal needs of children. In such conditions, a person is formed who is not ready for a full-fledged independent life after graduation. The question arose about the modification of the system of special education-the implementation of integration into the general education structure.

#### Keywords

Vision, communication, interpersonal relationships, children, conflicts, contacts, socialization

#### References

1. Avetisov Je.S. Sodruzhestvennoe kosoglazie. M., 1977.
2. Breslav G.M. Problemy jemocional'noj reguljicii obshhenija u doshkol'nikov // Voprosy psihologii. 1984. № 3. S.53-59.
3. Galiguzova, L.N. Stupeni obshhenija: ot goda do semi let. M.: Prosveshhenie, 1992. 143 s.
4. Glozman Zh.M. Obshhenie i zdorov'e lichnosti. M., 2002. 197 s.

5. Gorjanina V.A. Psihologija obshhenija: ucheb. posobie. M.: Akademija, 2002. 415 s.
6. Grigor'eva G. Osobennosti formirovanija i razvitija sredstv obshhenija u doshkol'nikov s narushenijami zrenija // Defektologija, 1996. №4. S. 84.
7. Grigor'eva G. Razvitie vedushhej formy obshhenija u doshkol'nikov s narushenijami zrenija // Defektologija, 2001. №2. S. 76.
8. Grigor'eva G.V. Osobennosti vladenija neverbal'nymi sredstvami obshhenija doshkol'nikami s narushenijami zrenija // Defektologija. 1998. №5.
9. Grigorjan L.A. Lechebno-vosstanovitel'naja rabota v detskih sadah dlja detej s ambliopiej i kosoglaziem. M., 1987.
10. Zhohov V.P., Kormakova I.A., Plaksina L.I. Reabilitacija detej, stradajushhих sodruzhestvennym kosoglaziem i ambliopiej. M., 1989.
11. Ol'hina E.A., Nizovcev I.V. Sravnitel'nyj analiz uchebnoj motivacii mladshih shkol'nikov s normoj intellekta, zaderzhkoj psihicheskogo razvitija i umstvennoj otstalost'ju.//Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2016. № 51-7. S. 380-386.
12. Sedova N.A. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij v shkol'nyh gruppah i kollektivah. <http://vvedenkashkola.ucoz.ru/>
13. Stebljak E.A. Metodicheskie podhody k korrekcii vosprijatija i ponimanija social'nogo mira det'mi s intellektual'noj nedostatochnost'ju // Defektologija. 2016. № 1. S. 27-34.
14. Chirva E.I., Karpljuk P.N. Organizacija vospitatel'noj raboty s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostjami v obshheobrazovatel'noj shkole: Metodicheskie rekomendacii. Gorno-Altajsk. Izd-vo G-AGU, 2004. 76 s.
15. Shapoval I.A. Metody izuchenija i diagnostiki otklonjajushhegosja razvitija: ucheb. posobie. M.: Sfera, 2005. 320 s.

## Модель психолого-педагогической ресоциализации семей с детьми, пережившими насилие

**Наталья Владимировна Шевелева**

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

sheveleva@mail.ru

 0000-0002-9991-1554

Поступила в редакцию 19.02.2021

Принята 26.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/v0049-7596-9296-w

### Аннотация

Защита детей от жестокости, предупреждение преступлений против них является чрезвычайно важной, социально значимой и актуальной задачей, решение которой носит междисциплинарный характер. В деятельность по пресечению насилия должны вовлекаться работники правоохранительной системы, органов опеки и попечительства, представители социальной и педагогической сообществ, сотрудники медицинской и психологической служб. Однако чаще всего усилия по созданию эффективной системы профилактики и пресечения насилия в отношении детей, оказания помощи жертвам жестокого обращения разбиваются через препятствия, из числа: ведомственная ограниченность и межведомственная разобщенность, субъективизм в выборе негосударственных организаций для сотрудничества, отсутствие единых методических и системных подходов в организации профилактической работы; игнорирование профилактической направленности в работе с детьми и семьей; отсутствие законодательных норм и правоприменительной практики по защите и реабилитации жертв, что усугубляется правовой неграмотность и недоверием населения к правоохранительным органам, низкими материальными доходами, которые не позволяют обращаться за квалифицированной юридической помощью; несформированностью у педагогических, полицейских, социальных, медицинских работников навыков общения с жертвой, что ведет к сокрытию или замалчиванию фактов насилия, особенно при отсутствии личной заинтересованности взрослого в наказании обидчика и реабилитации пострадавшего от домашнего насилия; отсутствие эффективно действующей и целесообразно организованной реабилитационной системы. На основании историко-педагогического анализа выявлены ведущие положения вариативных концепций психолого-педагогической ресоциализации семей с детьми, пережившими насилие. Представлена авторская модель психолого-педагогической ресоциализации семей из группы социального риска, в том числе с детьми – жертвами насилия, особенности которой связаны с: 1) опорой на системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы; 2) использованием ведущих теоретических положений семейной педагогики, технологий ресоциализации детей, перенесших насилие, закономерностей гармонизации человека и общества, социально-педагогической поддержки личности в процессе социализации и самореализации и др. и принципы коррекционно-педагогической деятельности; 4) ориентацией содержательно-технологического компонента на индивидуальные особенности семьи и ребенка, психоэмоционального состояния каждого участника группы; использование определенного алгоритма совокупности интерактивных методов взаимодействия, арттерапии в рамках индивидуального, группового и коллективного режимах; 5) применением психолого-педагогического мониторинга, выявляющего сформированность детско-родительских отношений, моральных представлений, направленных на выявления уровня тревожности и агрессивности, развитие коммуникативных навыков и социальной адаптации.

### **Ключевые слова**

группа социального риска, ценностные ориентации, детско-родительские отношения, педагогические технологии, модель психолого-педагогической ресоциализации.

### **Введение**

В условиях становления нового информационного общества значительно возросло число и агрессивности настроенных людей и совершенных ими насилия, в том числе по отношению к наиболее уязвимой группе населения — детям. Зачастую такие противоправные действия осуществляются непосредственно в самих семьях, что обуславливает потребность более адресной их защиты, целенаправленной помощи субъектам данной «ячейки общества» [1].

Анализ отечественных и зарубежных технологий и методик психолого-педагогической поддержки семей, попавших в трудную социальное положение, в том числе семей, в которых дети перенесли насилие и пережили травматические психические и физические последствия различных ситуаций агрессии, позволил сделать вывод о наличии дефицита научного знания о способах, методиках, технологиях психолого-педагогической поддержки, ресоциализации такой группы семей.

### **Материалы и методы исследования**

Основные подходы к исследованию: системно-деятельностный, компетентностный, социокультурный подходы. Применяемые методики, технологии, инструменты: теоретические методы (методы обобщения, классификации, систематизации; понятийно-терминологический анализ; системный метод, включая системный анализ и системный синтез), эмпирические методы (сравнительный анализ, анализ и обобщение опыта, опрос, проективные методики (конструирование и др.), методы экспертной оценки и самооценки; анализ и синтез эмпирических данных (качественный и количественный анализ первичных данных) и др. Основные информационные источники: научные публикации по методологическим проблемам педагогических, психологических и социальных исследований, сборники научных статей, диссертации, монографии а так же интернет-ресурсы.

Изучение современных исследований по механизмах психолого-педагогической поддержки и ресоциализации семей с детьми, пережившими насилие позволили установить следующие ведущие общепринятые положения:

1. Психолого-педагогическая поддержка – оказание вынужденной и необходимой помощи для самостоятельного решения самой личностью затруднительных ситуаций, в виде оптимизации семейного воспитания как процесса совместной деятельности родителя и ребенка [2]. Психолого-педагогическая ресоциализация — процесс вторичной социальной адаптации при котором реабилитация личности, ее самобытности происходит в результате комплекса психолого-педагогических, социальных и юридических мер [3].

2. К современным моделям психолого-педагогической ресоциализации необходимо отнести:

– государственно-общинную (Германия, Швеция), где социально-реабилитационная помощь семьям из группы социального риска оказывается не только государством, но и добровольными общественными организациями, а также религиозными общинами;

– на базе центров социальной адаптации и реабилитации и иных социальных учреждений (с постоянным/временным проживанием): «шелтер» [4], семейный клуб [5], социально-реабилитационный центр [6]

3. Вопросы, связанные с особенностями российских семей, где дети пережили насилие, и сегодня остаются открытыми и мало исследованными. Одна из таких особенностей – социальная депривация. Она связана либо с желанием самих членов семьи изолироваться от общества, не подвергая себя постоянным укорам, насмешкам и ведущие асоциальный образ жизни, в результате чего дети подвергаются жестокому обращению и насилию со стороны как родителей, так и сторонних лиц.

Еще одна особенность – десоциализация личности. По мнению А.И. Ковалевой индивид теряет ранее приобретенные общественно-значимые личностные качества и одновременно «нарабатывает»

деструктивную ориентацию, происходит процесс десоциализации. Помощь по выходу из данного состояния таким семьям оказывается и со стороны государства, и со стороны общественности, которые создают условия для вторичного входа индивида в социум. Данный этап является ресоциализацией и происходит посредством комплекса психолого-педагогических, социальных и юридических мер.

4. Определена комплексность технологий и методик, применяемых в работе с семьями, имеющих детей, испытывающими в отношении себя насилие, направленных на формирование представлений об нравственных ориентирах, включающих семейные ценности, снижение уровней тревожного и агрессивного состояний, образование и развитие гармоничных межличностных отношений между детьми и родителями.

### **Результаты и обсуждение**

Исследование государственной политики в сфере защиты детей от насилия и других противоправных действий будет проводиться с использованием общеполитических, общенаучных и специально-юридических методов. Сочетание разных типов и уровней методов в научном исследовании позволит объективно и всесторонне осветить отдельные аспекты проблематики формирования и реализации государственной политики в сфере защиты детей от насилия и других противоправных действий.

Изучение государственной политики в сфере защиты детей от насилия и других противоправных действий целесообразно проводить на тех исследованиях, которые проводятся с использованием традиционных методов получения информации. Прежде всего, это ознакомление с научной литературой, результатами исследований, проводившихся ранее. Методика исследования разрабатывается так, чтобы собранная информация содержала сведения и объективного, и субъективного характера. Только сочетание объективных и субъективных показателей является важным условием получения достоверных результатов.

Среди философских методов прежде всего используем диалектический метод. Диалектический метод относится к древнейшим, он известен еще со времен античности. Диалектика как метод познания и действия имеет в своей основе понимание мира как единого целого, где все взаимосвязано и взаимодействует между собой. Категории диалектики – такие формы мышления, которые отражают наиболее общие и существенные свойства, стороны, связи реальной действительности и познания. Основные из них: развитие, противоречие, причина и следствие, необходимое и случайное, общее и единичное, качество и количество, содержание и форма и тому подобное.

Использование диалектического метода при проведении исследования позволит выяснить происхождение, сущность, социальную обусловленность государственной политики защиты детей от насилия и других противоправных действий, спрогнозировать исторические перспективы существования определенного явления. Этот метод позволяет рассмотреть насилие в динамике социально-культурного развития, ведь оно является характерным не только для нашего общества, но и другим историческим эпохам, прежде всего, его распространение наблюдается в период социально-экономических трансформаций.

Исследование государственной политики защиты детей от насилия и других противоправных действий требует применения системного метода. Системный анализ предполагает исследование объекта как сложного, многогранного, разнокачественного явления.

Абстрагирование-процесс отделения определенных свойств, черт, признаков от конкретного объекта. Применение метода абстрагирования дает возможность исследовать соотношение таких понятий, как «насилие», «агрессия», «принуждение», «жестокое обращение с детьми», «истязания», «физическое принуждение».

Кроме того, исследование государственной политики защиты детей от насилия и других противоправных действий невозможно без применения таких научных методов как анализ и синтез.

Анализ-объект мнимо или практически расчленяется на составные элементы (признаки, свойства, структурные части), каждая из которых исследуется отдельно. Есть разные виды анализа в зависимости от специфики объекта. Наиболее распространен в современной науке системный анализ,

когда объект рассматривается как структурно организованная система, где все элементы взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Синтез-мысленное сочетание частей объектов, расчлененных в процессе анализа, установления связей, познания объекта как целого. Способы сочетания имеющегося знания: эклектика — механическое соединение элементов (идей, взглядов, определений, теорий) не дает нового знания; эмпирический синтез — творческое объединение данных опыта, эксперимента, дает новое знание на уровне явления, а не сущности; теоретический синтез — органичное сочетание элементов научного знания в целостную систему [8].

Исследование государственной политики защиты детей от насилия и других противоправных действий с использованием метода анализа сделало возможным выделение основных признаков насилия и других противоправных действий, с позиции ее внутренних факторов проанализировать количественные и качественные характеристики насилия, особенности личности обидчика и жертвы правонарушения.

В научной литературе отмечается, что методика социологического исследования — это совокупность способов, средств получения и обработки первичной социологической информации, это система приемов, которые позволяют применять тот или иной метод в данной специфической предметной области с целью накопления и систематизации эмпирического материала. Речь идет и о методах получения необходимых данных, и о методах обработки материала [15].

Одним из действенных методов сбора информации о правонарушениях, связанных с насилием в отношении детей, является метод анализа документов, ведь анализ документов играет существенную роль в социальном познании.

Документы с различной степенью полноты отражают духовную и материальную жизнь общества, в них содержатся сведения о процессах и результатах деятельности отдельных индивидов (в нашем случае это дети), коллективы (учебные заведения), больших групп населения и общества в целом.

Кроме того, для комплексного исследования указанных вопросов необходимо проводить анализ нормативных актов, регулирующих сферу защиты детей от насилия и других противоправных действий. В этом случае нормативный материал является основой фактов об экономических, политических и социальных процессах, происходящих в обществе.

При исследовании правонарушений, которые связаны с насилием и другими противоправными действиями в отношении детей, важное значение играют статистические документы, в частности, статистические материалы МВД РФ, которые содержат данные в количественной (численном) форме, ведь статистика предоставляет надежный фактологический материал для дальнейшей научной деятельности.

Применение юридически-статистического метода допустимо при соблюдении определенных условий, а именно:

- исследуемый статистический материал должен поддаваться проверке не только о достоверности и истинности, но и относительно самого источника получения материала;
- в разработке исследуемого статистического материала необходимо четко выделить действие норм права как социального фактора от действия других факторов;
- проверка действия правового фактора должна устанавливаться также и судебной практикой, что, бесспорно, служит материалом для юридически-статистического метода;
- поскольку право является органическим, взаимно обусловленным в своих институтах фактором, то юридически-статистический метод не может не учитывать определенной комбинации правовых факторов и не должен ограничиваться констатацией одного из правовых факторов [15].

Важным источником документальной информации при исследовании деятельности государственных органов является пресса. Такие данные исследований свидетельствуют о том, что пресса является одним из основных источников правовой информации для населения, а потому анализ ее материалов используется при изучении общественного мнения относительно права, правового воспитания детей. Исследуя проблему правонарушений, связанных с насилием в отношении детей, целесообразно также использовать метод контентанализа, который является качественно-

количественным методом изучения документов, характеризующийся объективностью выводов и заключается в обработке текста с последующей интерпретацией результатов. Метод контент-анализа используется уже около 100 лет и является плодотворным методом при исследовании больших объемов текста (подшивок газет за несколько лет) [12].

На основании работ И.А. Липского [7], П.И. Пидкасистого [8], И.Ф. Харламова [9], Р.Р. Файзуллиной [10], В.В. Куликовой [11], нами была разработана модель психолого-педагогической ресоциализации семей, имеющих детей, перенесших насилие, входящие в группу социального риска, актуальность которой обусловлена следующими факторами: социально-педагогическими, связанными с основными потребностями в оказании помощи семьям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации; научно-практическими, определенными недостаточной степенью проработанности содержания и ресурсов психолого-педагогической ресоциализации семей, имеющих детей, перенесшими насилие; научно-методическими, при которых выявлена недостаточность научно-педагогического знания специальных механизмов, методик и технологий психолого-педагогической ресоциализации семей с детьми, которые перенесли насилие.

Модель психолого-педагогической ресоциализации (ППР) представлена рядом компонентов.

1. Концептуально - методологический компонент, основанный на совокупности методологических подходов (лично-ориентированного, деятельностного) и ведущих теоретических положениях об особенностях семей с детьми, перенесшими насилие, специфике семей из группы социального риска; системе моральных представлений о личности, технологиях ресоциализации, совместной деятельности и др., обусловившие соответствующие закономерности (гармонизации отношений человека в обществе; деятельностной активности; социально-педагогической поддержки личности в процессе ресоциализации [12] и принципы (системности поставленных задач; единство диагностики и коррекции; интеграций усилий ближайшего социального окружения; стимулирования семьи к самопомощи [10].

2. Целевой компонент. Цель разработанной модели - эффективная психолого-педагогическая ресоциализация семей с детьми, испытавшими насилие/семей из группы социального риска. Задачи: раннее выявление/диагностика семей с детьми, пережившими насильственные действия; создание кадровых и других условий, для оказания помощи семьям данной категории; гармонизация детско-родительских отношений в семьях с детьми, подвергшихся насильственным действиям/семей из группы социального риска;

3. Содержательно-технологический компонент, особенности которого связаны с проектированием и реализацией: а) содержания психолого-педагогической ресоциализации таких семей, направленной на создание условий формирования и развития внутрисемейных, детско-родительских отношений; ценностных ориентаций в виде общечеловеческих ценностей, направленных на развитие чувства долга, человеческого достоинства, духовности, свободы, равенства между всеми членами общества, справедливости, ответственности; поиск истины и смысла жизни [13]; применением игровых методов, методов арт-терапии, телесной терапии [14], канистерапии [15], элементов тренинга, метода групповой дискуссии; организацией информационно-просветительской (лекции, беседы, информационные стенды, печатные издания; проведение тематических выступлений в общеобразовательных, медицинских, социальных учреждениях), диагностической (своевременное выявление семей, нуждающихся в специализированной помощи; комплексный сбор сведений о семье на основании диагностической информации от специалистов разного профиля; изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка; изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка; системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой коррекционной/реабилитационной работы; анализ успешности проводимой работы с семьями, имеющих детей, перенесших насилие), коррекционной/реабилитационной (выбор оптимальных коррекционных/реабилитационных программ, методик, методов и приёмов; организация и проведение индивидуальных и групповых занятий), консультативной работ (выработка рекомендаций по основным направлениям работы с семьей/ребенком и др.).

4. Результативно-оценочный компонент, связанный с проявлением положительных результатов ППР с ребенком/семьей: развитие/коррекция эмоционально-волевой, коммуникативной сферы, принятие социальных норм поведения у всех участников программы; формированием у ребенка/семьи навыки межличностного взаимодействия, приходиться к общему решению; использование ребенком/семьей наиболее приемлемых способов урегулирования собственного поведения; приобретение ребенком/семьей навыков саморегуляции в психотравмирующих ситуациях, рефлексия

Реализация модели психолого-педагогической ресоциализации связана с рядом условий, в первую очередь с таким как создание кадрового ресурса для оказания помощи семьям из группы риска. В таблице представлен список специалистов, которые включены в экспертную группу по работе с семьями с детьми, перенесшими насилие.

Таблица 1. Взаимодействие членов экспертной группы с семьями, имеющих детей перенесшими насилие/семей из группы социального риска

Специалист	Цель взаимодействия
Педагог (ребенок, семья)	Формирование межличностных отношений между членами семьи, в том числе «ребенок-родитель»
Психолог (ребенок, семья)	Понижение уровня тревожного и агрессивного состояния
Специалисты по коррекционно/реабилитационной работе (сказкотерапевт, арттерапевт, канистерапевт) (ребенок, семья)	Данные виды работы дают возможность глубокого принятия своих чувственных процессов и контроля над ними [16]; учат переносить внутренние переживания, межличностные конфликты на символический уровень, например, на рисунок, поделку, музыку [17]; направлены на «оздоровление» социальной ситуации в семье с помощью сотрудничества с собакой [18].
Социальный работник (семья)	Оказание помощи в оформлении и получение льгот и пособий, взаимодействие с образовательными и медицинскими учреждениями по требованию
Юрист (семья)	Оказание бесплатной юридической помощи, представление интересов семьи в суде по требованию
Представитель органов муниципального управления (семья)	Оказание помощи в улучшении жилищных условия, трудоустройстве

Вторым условием реализации модели психолого-педагогической ресоциализации является разработка технологии ее реализации. Первым этапом работы служит диагностика, позволяющая оперативно выявить семьи, нуждающиеся в психолого-педагогической ресоциализации. Проводимые в дальнейшем мероприятия способствуют созданию и развитию межличностных отношений «дети-родители», коммуникативных навыков в сообществе, формирование общих витальных ценностей и личных ценностных ориентаций. Занятия проводятся в индивидуальной, групповой и коллективной форме. Обозначим темы отдельных занятий: индивидуальные (упражнение «Мой личный герб», цель – получение первичной информации об участнике ППР.), групповые («Обзывалки», цель – снижение вербальной агрессии в приемлемой форме), коллективные (подвижная игра «Доброе животное», цель – сплочение коллектива, научиться понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать).

Методы, методики и технологии, применяемые в коррекционно-реабилитационной работе, подобраны очень тщательно, с учетом субъекто-ориентированных особенностей каждого принимающего участие в программе ППР.

Параллельно в социуме должна осуществляться и информационно-просветительская деятельность. В поликлиниках по месту жительства, образовательных учреждениях различного уровня, а также центрах социальной адаптации, где проходят ресоциализацию семьи проводятся тематические встречи со специалистами, работающие по проблеме семей из группы социально опасного положения. В данных ведомствах размещают информационные стенда, распространяют печатные издания по

существующей проблематике. Результат проведенной работы предполагает положительную динамику развития коммуникативной сферы среди всех членов семьи, использование социально приемлемых способов поведения, формирование правильного проявления и использования чувств, отреагирования отрицательных эмоций.

### Заключение

Использование модели психолого-педагогической ресоциализации семей из группы риска, в том числе семей, в которых дети перенесли насилие, на практике показало: происходит вторичное вхождение личности в социум; снижается уровень тревоги и агрессии; определяются и закрепляются ценностные ориентации; формируются/устанавливаются взаимоотношения «дети-родители». Применение данной модели для различного уровня и направленности реабилитационных и адаптационных социальных центрах для вторичной социализации семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, будет способствовать созданию новых технологий для ресоциализации семей из группы социального риска, в том числе с детьми, перенесшими насилие.

### Список литературы

1. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория. 1991. <http://ecsocman.hse.ru/data/987/923/1216/08Gilinskij.pdf> (дата обращения: 12.05.2017).
2. Ковтуненко Л.В. Педагогическая технологизация как условие повышения результативности и качества процесса ресоциализации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 1. С. 45-49.
3. Овчаренко И.А. Особенности и некоторые проблемы в подготовке к освобождению несовершеннолетних осужденных // Сб. науч. трудов юридического факультета. Ставрополь: СевКавГТУ, 2004. Вып. 4. С. 167-175.
4. Алтухова Э.О. Проблемы организации психосоциальной работы с семьей в социальной службе // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы II международной науч.-практ. конф. 5–6 окт. 2011 г. Пенза [и др.] : Науч.-издат. центр «Социосфера», 2011. С. 127-129.
5. Дзюзева Т.Б. Анализ проблем безнадзорных и беспризорных детей (на примере ГУСО «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних») // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 5. С. 120-124.
6. Привалова К.П. Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Лада» г. Каменска-Уральского // Социальное развитие региона: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Каменск-Уральск, 2009. С. 178-181.].
7. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сфере: учебное пособие / ред. И.А. Липский. М.: Магистр: НИЦ Инфра-М, 2012. 384 с.
8. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / П. И. Пидкасистый [и др.]; ред. П. И. Пидкасистый. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2016. 408 с.
9. Принципы и закономерности социальной педагогики. StudFiles.ru [www.studfiles.ru/preview/4166250/](http://www.studfiles.ru/preview/4166250/) (дата обращения: 12.12.2016).
10. Файзуллина Р.Р. Реабилитационная работа с ГБУ КЦСОН Дюртюлинского района и г. Дюртюли РБ с семьями в целях профилактики социального сиротства / Р. Р. Файзуллина // Дети-жертвы насилия и жестокого обращения: опыт, проблемы, перспективы: материалы заоч. респ. науч.-практ. конф. г. Уфа, 30 апр. 2015 г. Уфа, 2015. С. 43-48.
11. Куликова В.В. Развитие артистических способностей в коллективном творческом деле (ктд) // Организация развития мыслительной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Киров, 2016. С. 130-131.
12. Принципы и закономерности социальной педагогики. StudFiles.ru [www.studfiles.ru/preview/4166250/](http://www.studfiles.ru/preview/4166250/) (дата обращения: 12.12.2016).

13. Общечеловеческие ценности // Womanadvice.ru. <https://womanadvice.ru/obshchechelovecheskie-cennosti> (дата обращения: 15.09.2109).
14. Крымова Д.А. Особенности коллективной творческой деятельности // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2016. № 1 (3). С. 74-79.
15. Субботин А.В., Рацевская Л.Л. Лечебная кинология. Теоретические подходы и практическая реализация. М.: Макцентр, 2004. 96 с.
16. Беляева Е.В., Борзенкова И.В. Коррекция тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста методом сказкотерапии // Актуальные проблемы социально-культурного и научно-технического знания. 2015. № 1 (4). С. 85-88.
17. Коджаспирова Г.М., Коджаспирова А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
18. "Animal Assisted Therapy." American Humane Association. <http://www.americanhumane.org/interaction/programs/animal-assisted-therapy/> Date: October 20, 2012

### **Model of psychological and pedagogical re-socialization of families with children who have experienced violence**

**Natalia V. Sheveleva**

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Education  
Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

sheveleva@mail.ru

 0000-0002-9991-1554

Received 19.02.2021

Accepted 26.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/v0049-7596-9296-w

#### **Abstract**

The protection of children from cruelty and the prevention of crimes against them is an extremely important, socially significant and urgent task, the solution of which is interdisciplinary. Employees of the law enforcement system, guardianship and guardianship authorities, representatives of the social and pedagogical communities, employees of medical and psychological services should be involved in the activities to prevent violence. However, most often, efforts to create an effective system for the prevention and suppression of violence against children, providing assistance to victims of abuse who break through obstacles, are among the following: departmental limitations and interdepartmental disunity, subjectivity in the choice of non-governmental organizations for cooperation, the lack of unified methodological and systematic approaches in the organization of preventive work; ignoring the preventive orientation in working with children and families; the lack of legal norms and law enforcement practices for the protection and rehabilitation of victims, which is compounded by legal illiteracy and distrust of the population to law enforcement agencies, low material incomes that do not allow you to apply for qualified legal assistance; lack of educational, police, social, and medical skills of communication with the victim, which leads to concealment or silence of the facts of violence, especially in the absence of personal interest of an adult in punishing the offender and rehabilitating the victim of domestic violence; the lack of an effective and reasonably organized rehabilitation system. Based on the historical and pedagogical analysis, the leading positions of the variable concepts of psychological and pedagogical re-socialization of families with children who have experienced violence are revealed. The author's model of psychological and pedagogical re-socialization of families from the social risk group, including those with child

victims of violence, is presented, the features of which are associated with: 1) reliance on system-activity, personality-oriented approaches; 2) using the leading theoretical provisions of family pedagogy, technologies of resocialization of children who have suffered violence, laws of harmonization of a person and society, socio-pedagogical support of the individual in the process of socialization and self-realization, etc. and the principles of correctional and pedagogical activity; 4) orientation of the content and technological component to the individual characteristics of the family and the child, the psycho-emotional state of each group member; the use of a certain algorithm of a set of interactive methods of interaction, art therapy in the framework of individual, group and collective modes; 5) the use of psychological and pedagogical monitoring, which reveals the formation of child-parent relations, moral ideas, aimed at identifying the level of anxiety and aggression, the development of communication skills and social adaptation.

### Keywords

risk group, value orientations, child-parent relations, pedagogical technologies, model of psychological and pedagogical resocialization.

### References

1. Gilinskij Ja.I. Sociologija deviantnogo povedenija kak special'naja sociologicheskaja teorija. 1991. <http://ecsocman.hse.ru/data/987/923/1216/08Gilinskij.pdf> (data obrashhenija: 12.05.2017).
2. Kovtunen L.V. Pedagogicheskaja tehnologizacija kak uslovie povyshenija rezul'tativnosti i kachestva processa resocializacii // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2015. № 1. S. 45-49.
3. Ovcharenko I.A. Osobennosti i nekotorye problemy v podgotovke k osvobozhdeniju nesovershennoletnih osuzhdennyh // Sb. nauch. trudov juridicheskogo fakul'teta. Stavropol': SevKavGTU, 2004. Vyp. 4. S. 167-175.
4. Altuhova Je.O. Problemy organizacii psihosocial'noj raboty s sem'oj v social'noj sluzhbe // Sem'ja v kontekste pedagogicheskikh, psihologicheskikh i sociologicheskikh issledovanij: materialy II mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf. 5-6 okt. 2011 g. Penza [i dr.] : Nauch.-izdat. centr «Sociosfera», 2011. S. 127-129.
5. Djejujeeva T.B. Analiz problem beznadzornyh i besprizornyh detej (na primere GUSO «Respublikanskij social'no-reabilitacionnyj centr dlja nesovershennoletnih») // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 5. S. 120-124.
6. Privalova K.P. Social'no-reabilitacionnyj centr dlja nesovershennoletnih «Lada» g. Kamenska-Ural'skogo // Social'noe razvitie regiona: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Kamensk-Ural'sk, 2009. S. 178-181.]
7. Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' v uchrezhdenijah social'noj sfere: uchebnoe posobie / red. I.A. Lipskij. M.: Magistr: NIC Infra-M, 2012. 384 s.
8. Pedagogika: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / P. I. Pidkastyj [i dr.]; red. P. I. Pidkastyj. 4-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2016. 408 s.
9. Principy i zakonomernosti social'noj pedagogiki. StudFiles.ru [www.studfiles.ru/preview/4166250/](http://www.studfiles.ru/preview/4166250/) (data obrashhenija: 12.12.2016).
10. Fajzullina R.R. Reabilitacionnaja rabota s GBU KCSON Djurtjulinskogo rajona i g. Djurtjuli RB s sem'jami v celjah profilaktiki social'nogo sirotstva / R. R. Fajzullina // Deti-zhertvy nasilija i zhestokogo obrashhenija: opyt, problemy, perspektivy: materialy zaoch. resp. nauch.-prakt. konf. g. Ufa, 30 apr. 2015 g. Ufa, 2015. S. 43-48.
11. Kulikova V.V. Razvitie artisticheskikh sposobnostej v kollektivnom tvorcheskom dele (ktd) // Organizacija razvitija myslitel'noj dejatel'nosti detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: teorija i praktika: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Kirov, 2016. S. 130-131.
12. Principy i zakonomernosti social'noj pedagogiki. StudFiles.ru [www.studfiles.ru/preview/4166250/](http://www.studfiles.ru/preview/4166250/) (data obrashhenija: 12.12.2016).

13. Obshhechelovecheskie cennosti // Womanadvice.ru. <https://womanadvice.ru/obshhechelovecheskie-cennosti> (data obrashhenija: 15.09.2109).
14. Krymova D.A. Osobennosti kollektivnoj tvorcheskoy dejatel'nosti // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2016. № 1 (3). S. 74-79.
15. Subbotin A.V., Rashhevskaja L.L. Lechebnaja kinologija. Teoreticheskie podhody i prakticheskaja realizacija. M.: Makcentr, 2004. 96 s.
16. Beljaeva E.V., Borzenkova I.V. Korrekcija trevozhnosti i strahov u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta metodom skazkoterapii // Aktual'nye problemy social'no-kul'turnogo i nauchno-tehnicheskogo znaniya. 2015. № 1 (4). S. 85-88.
17. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirova A.Ju. Slovar' po pedagogike. M.: IKC «MarT», 2005. 448 s.
18. "Animal Assisted Therapy." American Humane Association. <http://www.americanhumane.org/interaction/programs/animal-assisted-therapy/> Date: October 20, 2012

## **Корреляция стратегий невротического конфликта (К.Хорни), со стилями привязанности (Боулби)**

### **Алсу Асятовна Зуйкова**

кандидат юридических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

Нижегородская академия МВД РФ

Нижний Новгород, Россия

asyyat@mail.ru

 0000-0002-4046-4083

Поступила в редакцию 15.02.2021

Принята 6.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/k2823-7521-6905-u

### **Аннотация**

Вся сложность невротического конфликта, заключается в том, что он лежит не на поверхности, и является бессознательной частью психики. Противоречащие друг другу тенденции, действующие, в ней представляют глубоко вытесненные влечения. Невротический конфликт берет свои истоки в раннем детстве, когда ребенок начинает искать способы безопасного существования. Формируется базовая тревога, определяющая чувство беспомощности перед потенциально экстремальными ситуациями для психики. Ребенок бессознательно начинает формировать приспособительные стратегии и невротические наклонности. Детский опыт является сенситивной почвой для формирования у ребенка устойчивого паттерна поведения. Психика не переработанную травмирующую ситуацию переводит в бессознательное, активизируя невротические психологические защиты, которые нивелируют травматичный опыт. Исходя из того что невроз понимается как результат конфликта между бессознательным и сознанием, основная задача психотерапии в рамках психоанализа состоит в том, чтобы сделать бессознательное сознательным, осознать бессознательное. Фрейд сравнивает ситуацию необходимости осознания собственного бессознательного и сам процесс психоанализа с такой ситуацией: нерадивый студент во время лекции всячески мешает преподавателю, гримасничает, бросает неуместные реплики, отвлекает всех от дела. Преподаватель выгоняет студента за дверь, но тот, постоянно заглядывая в аудиторию, привлекает внимание к себе всеми возможными способами и мешает продуктивной работе. Так же и мы выталкиваем свое бессознательное «за дверь», а оно продолжает оттуда всячески напоминать нам о себе, беспокоить и мешать нормальной деятельности.

### **Ключевые слова**

Корреляция, психоанализ, тревожность, личность, конфликты.

### **Введение**

Вся сложность невротического конфликта, заключается в том, что он лежит не на поверхности, и является бессознательной частью психики. Противоречащие друг другу тенденции, действующие, в ней представляют глубоко вытесненные влечения. Невротический конфликт берет свои истоки в раннем детстве, когда ребенок начинает искать способы безопасного существования. Формируется базовая тревога, определяющая чувство беспомощности перед потенциально экстремальными ситуациями для психики. Ребенок бессознательно начинает формировать приспособительные стратегии и невротические наклонности.

Детский опыт является сенситивной почвой для формирования у ребенка устойчивого паттерна поведения. Психика не переработанную травмирующую ситуацию переводит в бессознательное, активизируя невротические психологические защиты, которые нивелируют травматичный опыт.

Разрешить ситуацию можно только попытавшись разобраться, что же он хочет на самом деле, так же нужно «вытащить бессознательное на свет» и выяснить у него, что же оно от нас хочет.

В основе психоаналитической концепции лежит представление о том, что аномальное поведение человека является следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений. Исходя из такого понимания человеческого поведения, основной целью терапии выступает помощь клиенту в понимании и осознании им причин его плохого приспособления к реальности и оказание ему помощи в возможности адаптации к ней.

### **Материалы и методы исследования**

Основные стадии психоанализа

Первая стадия – поиск болезненного очага (его вспоминание). На этой стадии используют методы ассоциаций, наблюдения за поведением человека, изучение юмора, оговорок, описок человека. Стадия заканчивается обнаружением этого очага.

Вторая стадия - раскрытие очага возбуждения, его вербализация. Человек произносится, рассказывает психологу о своих переживаниях и их источниках. Это очень болезненный процесс, поскольку человек как бы заново переживает и страдает, при этом очень часто формируется негативное и агрессивное отношение к психологу. Стадия считается законченной после того, как человек все рассказал и начал постепенно успокаиваться.

Третья стадия – переоценка значимости событий, сокрытых в болезненном очаге, так называемое «переклеивание ярлыков». Например, из «врага» в «неприятную человека», из «подруги» в «знакомую» и т.д. На этой стадии особое значение имеет внимательное и заботливое отношение психолога к клиенту, помощь клиенту в изменении его системы установок.

Четвертая стадия – эмоциональная окраска новой системы установок, главным образом позитивная, спокойная. Осуществляется постепенный переход от любви к безразличию, от агрессивности к равнодушию.

Пятая стадия – забывание, ликвидации очага возбуждения. Чаще всего эта стадия проходит естественным путем как продолжение работы с психологом на предыдущих стадиях.

Психоанализ как психокорректирующий процесс включает следующие процедуры:

- конфронтацию;
- прояснение (кларификацию);
- интерпретацию;
- обрабатывание.

Конфронтация используется для того, чтобы показать клиенту, что он чего-то боится, избегает, для выделения, обособления того психического феномена, который должен стать предметом анализа.

Кларификация заключается в четкой фокусировке значимых деталей.

Интерпретация предполагает превращение неосознанных деталей и явлений в осознанные.

Проработка включает комплекс процедур и процессов, которые необходимо осуществить после инсайта. Это самая трудоемкая часть психоаналитической работы, так как требуется большое количество времени и усилий для преодоления сопротивления, которое выступает помехой на пути преобразования личности.

Самой важной из этих процедур является интерпретация, все остальные ей подчинены: они либо ведут к ней, либо делают ее более эффективной.

Техники психоанализа.

Классический психоанализ включает пять базисных техник:

1. Метод свободных ассоциаций.
2. Толкование (интерпретация) сновидений.
3. Интерпретация.
4. Анализ сопротивления.
5. Анализ переноса.

### Результаты и обсуждение

Защитные механизмы функционируют на бессознательном уровне, чтобы предотвратить проникновение конфликтов и сопутствующей тревоги в сознание. Они работают либо для того, чтобы справиться с конфликтами “внутреннего мира”, либо могут исказить восприятие человеком реальности. Следовательно, защитные механизмы постоянно функционируют для поддержания психологической стабильности. Растущее количество доказательств демонстрирует, что адаптивность защитного механизма влияет на различные показатели благополучия, такие как физические и психологические результаты.

В подавляющем большинстве литературы проводится различие между зрелыми, невротическими и незрелыми защитными механизмами, но продолжаются споры о том, как лучше всего классифицировать и маркировать их. В соответствии с оригинальной моделью Вейланта незрелых и зрелых защит REM-71 является инструментом самоотчета, который обладает хорошими психометрическими свойствами, который организует защиту в две категории: защита фактора 1 и защита фактора 2 [12]. Фактор 1 и фактор 2 подразделяются на интрапсихические защиты, которые являются внутренне ориентированными, и межличностные защиты, которые проявляются в контексте отношений с другими. Термины “ассимиляция”, или поглощение внешней информации на основе внутренней схемы, и “аккомодация”, или изменение внутренних схем на основе внешней информации, представляют собой аналогичную адаптивную иерархию, как “незрелый” и “зрелый” соответственно. Однако ассимиляция и аккомодация – менее двусмысленные ярлыки, поскольку “зрелость” может относиться либо к конструкту развития, либо к адаптивной эффективности. При использовании REM-71 защитные механизмы были связаны с психосоциальным функционированием и психиатрическими симптомами у подростков, причем аккомодация способствует более адаптивному функционированию, чем ассимиляция.

Защита долгое время концептуализировалась как феномен развития, возникающий в раннем младенчестве [14]. У новорожденных присутствуют “незрелые” защитные механизмы, такие как расщепление или фантазия, и они развиваются в раннем детстве до более зрелых. Считается, что на это развитие влияют первичные отношения. Поэтому одной из заслуживающих внимания областей исследования является потенциальное влияние стиля привязанности. Привязанность относится к формированию межличностных эмоциональных связей.

Поведение привязанности активизируется, особенно когда ребенок испытывает страх, в странных ситуациях, испытывает боль или подавлен своими фантазиями. Младенец надеется на безопасное место рядом со своим основным опекуном. Она является активным партнером в этом взаимодействии. Эмпатическая реакция в нескольких взаимодействиях приводит к уникальной внутренней рабочей модели ребенка. Вначале рабочие модели являются гибкими, на протяжении всего развития они приводят к стабильному представлению привязанности как поведенческой системы, основанной на обработке информации.

Его можно рассматривать как систему, которая регулирует эмоции через межличностную динамику, учитывая, что ребенок управляет чувствами стресса или страха через свою близость к опекуну [15]. Стили привязанности довольно стабильны. Боулби описал две характерные черты детской привязанности, которые становятся прототипом будущих отношений: внутренняя рабочая модель “я” как достойного или недостойного любви и поддержки и внутренняя рабочая модель других как надежного или ненадежного источника любви и поддержки. Бартоломью объединил эти внутренние рабочие модели образа себя и образа других, чтобы создать четыре теоретических стиля привязанности взрослых: безопасный, озабоченный, испуганный и отвергающий.

Надежно привязанные люди, характеризующиеся позитивным образом себя и позитивным образом других, имеют как чувство ценности любви, так и ожидание того, что другие будут отзывчивы. Озабоченный стиль привязанности приводит к зависимости от принятия других за самооценку. Стиль страха приводит к избеганию близких отношений как средства защиты от ожидаемого отвержения. Наконец, отвергающий индивид избегает близких отношений, чтобы избежать разочарования в других. Озабоченный, испуганный и отвергающий стили – все это указывает на ненадежную привязанность. Кроме

того, Гриффин и Бартоломью предположили, что самость и другие модели являются фундаментальными измерениями привязанности, которые лежат в основе всех мер привязанности взрослых.

Хотя стили привязанности и защитные механизмы являются различными концепциями того, как мы справляемся со стрессовыми ситуациями, и то, и другое относится к форме обработки информации. Защитные механизмы-это устойчивые динамические паттерны, стиль привязанности-это поведенческая концепция. Считается, что обе системы развиваются в раннем детстве, и в современной литературе можно найти параллели между этими системами. Чокка и др. показали, что параноидальные идеи, характеризующиеся незрелыми защитными механизмами, явно связаны с небезопасным стилем привязанности. Тот же автор показали, что незрелые защитные механизмы и стили страха привязанности участвуют в гомофобных установках, в то время как невротические защитные механизмы и безопасная привязанность указывают на низкий уровень гомофобии.

Защитные механизмы беременных женщин предсказывали безопасность привязанности у своих малышей, поскольку зрелые, здоровые защитные механизмы были значительно связаны с большей безопасностью привязанности малыша. Возможные механизмы, которые обсуждались, включали родительскую настройку и ментализацию.

Большое количество исследований показало, что стиль привязанности индивида влияет на целый ряд психологических и социальных факторов, включая экстернализацию проблем поведения, интернализацию психиатрических симптомов и регуляцию эмоций. Было обнаружено, что ненадежная материнская привязанность связана с депрессией у детей с СДВГ.. Возбуждение и регуляция матерей во время воспитания взаимодействовали, чтобы предсказать дезорганизацию привязанности ребенка и проблемы с поведением. Кроме того, взаимодействие неуверенной привязанности и поведенческого торможения увеличивало риск интернализации таких проблем, как тревога. Защитные механизмы, стили привязанности и психотические феномены были изучены на неклинической выборке студентов. Авторы наблюдали значимые ассоциации между неуверенной привязанностью и неклиническими психотическими явлениями.

Кроме того, новые исследования показывают, что стиль привязанности также влияет на физическое здоровье и, таким образом, делает его еще более стоящим изучения, также за пределами детской и подростковой психиатрии.

Обнаружены более высокое преобладание избегающего стиля привязанности и значительно более низкая распространенность безопасного стиля привязанности среди детей, страдающих мигренью без ауры, по сравнению с нормальным контролем. Другое исследование показало, что пациенты с хронической распространенной болью с большей вероятностью сообщали о озабоченном, пренебрежительном или боязливом стиле привязанности, чем те, кто не испытывал боли. Кроме того, небезопасный стиль привязанности был связан с количеством мест боли, степенью инвалидности, связанной с болью, но не с интенсивностью боли. Анно и др. показали, что в общей популяции взрослых распространенность хронической боли была выше у лиц, сообщавших о стиле привязанности родителей в детстве. Мак Уильямс и др. обнаружили, что даже после корректировки на депрессивные и тревожные расстройства неуверенность в привязанности была положительно связана с необъяснимой с медицинской точки зрения хронической болью.

Карен Хорни внесла ощутимый вклад в изучении формирования невротических конфликтов. На фундаменте базовой тревожности, произрастает основные невротические потребности:

1. В безупречности и неопровержимости.
2. В полной независимости
3. В честолюбии
4. В восхищении собой
5. В общественном признании
6. В эксплуатировании других
7. Во власти над другими
8. В жёстких рамках и правилах
9. В руководящем партнёре

10. В тотальном одобрении.

Эти потребности тяжело удовлетворить, придется включиться в долговременный процесс освобождения от тревоги. Настоящие потребности, которые могут дать чувство самореализации и удовлетворения намного конкретней и проще, чем власть над другими, или общественное признание.

Карен Хорни описала 3 стратегии взаимодействия невротической личности с окружающим миром, причем, только одна стратегия является доминирующей [1].

1. Движение против людей, агрессивный тип поведения;
2. Движение к людям, беспомощный тип поведения;
3. Движение от людей, обособленный тип поведения;

В данной работе мы хотим увидеть корреляцию невротических стратегий со стилями привязанности Дж.Боулби, однако надежную привязанность в данном контексте рассматривать не имеет смысла.

Первый тип, который описывает Карен Хорни называется захватническим типом и основывается на движении «против людей». Такому типу свойственна враждебность по отношению к другим и по отношению к себе, которая не всегда в полной мере им признается. Им свойственно проявлять самоуверенность, потребность в достижениях, преодолевать какие либо препятствия которые лежат на пути к достижению цели для них является стилем жизни. Они стараются в себе подавить всё, что рассматривается ими, как уязвимость и слабость, любые чувства которые, по их мнению, делают их слабыми - вытесняются. Первый тип адаптируется к окружающим объектам при помощи конкуренции и стремлении обойти других людей в своих успехах, возвыситься над ними, чтобы почувствовать непревзойденность. Данный тип способен быстро мобилизовать свой внутренний потенциал при столкновении с препятствием и сделает все возможное для восхождения на вершины своих возможностей.

К.Хорни в захватнической личности выделяет три подтипа

- 1) нарциссический тип; 2) поклонник совершенства; и 3) высокомерно-мстительный тип. [2].

1.1. Нарциссический подтип характеризуется безмерной самовлюбленностью. Он пребывает в ожидании от других безусловной любви, проявляя обиду, в случае отвержения. Ему необходимо захватит внимание окружающих, он уверен в своей уникальности и в связи с уникальной, особенной, миссией ощущает любые привилегии доступными для себя. Для того что бы добиться восхищения других людей, нарциссическая личность демонстрирует щедрость, слишком высоко оценивает свои возможности и считает себя личностью всемогущей и безукоризненной. В погоне за идеальностью рождается титулованный нарцисс, который везде ищет признания, кроме того он не нуждается в близких отношениях, для признания достаточно поклонников. Он вынужден опираться на оценки внешнего мира, а они все время противоречивы, из этих оценок вытекает попытка создать свой образ, но он распадается из за их тотальной субъективности.

В этой связи может наступать декомпенсация (отсутствие возмещения), нарушается нормальное функционирование психики, т.к происходит истощение возможностей и нарушается работа приспособительных функций. Декомпенсация является заключительной фазой, когда психика истощила свои возможности для поддержания видимости всемогущности и безукоризненности.

1.2. Перфекционистский подтип представляет собой объект, стремящийся к идеалу. Его самооценка полностью зависит от оценки окружающих людей и от соблюдения неких собственных правил. Стремление к совершенству и безупречности, не дает возможности расслабленно проживать жизненные события и для снятия напряжения идеалы переносятся на окружающих. Его безупречность является защитной реакцией от столкновения с иррациональным опытом поражения. Подобный опыт вызывает чувство собственного бессилия. Описываемый подтип оценивает окружающих по их социальному статусу и внешнему виду, предъявляя завышенные требования, как к себе, так и другим.

1.3. Высомерно-мстительный подтип, вообрал в себя все качества вышеописанных подтипов и возвел их в квадрат. За своим чувством безупречности описываемый подтип скрывает ненависть к себе, приобретенную в младенчестве, в результате пренебрежительного и унижающего отношения со стороны «значимых взрослых». Для смягчения действия собственных травм, ненависть вымещается на

окружающих. Создавшееся напряжение толкает их на достижение карьерных вершин, что бы ощутить превосходство над другими. Достигая определенные профессиональные вершины они начинают проявлять крайне враждебное отношение к другим людям, которое выражается в презрении, высокомерии и мстительности. Тем самым бессознательно продолжая взаимодействие со значимым взрослым и доказывая ему свою значимость. Эти символические отношения заключаются, в том, что для высокомерно-мстительного подтипа детские унижения являются психическим топливом для достижения целей. Высокомерно-мстительный подтип склонен эмоционально эксплуатировать окружающие объекты, так же как и нарциссический подтип ощущает себя достойным особых привилегий. Описываемый подтип вытесняет в себе потребности в близости и привязанности, считая их составными частями слабости и зависимости. Нам видится, что именно захватническая стратегия формирует контрзависимую личность – сильную и успешную, избирающую тактику отказа от всего, что кажется им заботой, лаской, близкими отношениями, так как опыт столкновения с подобными чувствами был очень травматичен. Далее у него формируется позиция сильного неприступного, самодостаточного, чрезмерно увлеченного приобретением материальных ресурсов и профессиональными достижениями. В истоках формирования контрзависимой личности лежит избегающий тип привязанности. [3].

2. Второй тип базируется на движении «к людям» и называется у К.Хорни смиренным типом. Он являет собой полную противоположность захватническому типу, испытывая значительные трудности в установлении психологических границ. Исследуемый тип вытесняет из сознательной части проявления гордости и самолюбования. Анализируя собственные успехи склонен, к обесцениванию собственных усилий и придавая избыточное значение внешним обстоятельствам. Проявляет покорность перед агрессией захватнического подтипа, занимает роль жертвы. При этом испытывая удовлетворение от собственной добродетели и собственной выдержкой перед унижительным отношением к себе. Если захватнический подтип не нуждается в близких отношениях, а нуждается в восхищении, то исследуемый тип проявляет излишнюю зависимость от отношений, нуждаясь в них. Склонен создавать созависимые отношения, в которых поглощен чужими переживаниями. Потребности смиренного типа вращаются вокруг любви, и он искренне надеется на то, что если будет достаточно добрым и благородным по отношению к другим людям, он будет вправе требовать любви, внимания и снисходительности по отношению к себе. Нам видится, что в основе подобного устройства психики лежит тревожный стиль привязанности, который формируется когда значимый взрослый вел себя не предсказуемо, и его логика была недоступна. В подобных случаях неокортекс отказывается анализировать ситуацию, а лимбическая часть мозга содержащая в себе инстинкт самосохранения и инстинкт размножения, включает программу «любить» для самосохранения. Он чувствует себя одиноко без людей, переживает много разных эмоций и склонен к зависимостям. [3].

3. Третий тип базируется на направленности «от людей» и называется у Хорни отчуждённым или отстранённым типом. Такой тип личности характеризуется тенденцией к подавлению любых потребностей, желаний и амбиций.

### **Заключение**

Тем не менее, остается мало исследований о взаимосвязи между привязанностью и защитой. Несколько проведенных исследований указывают на связь между стилями привязанности и специфическими защитными механизмами. Например, более адаптивная защита является одним из хорошо проверенных показателей устойчивости, который, как оказалось, связан с надежной привязанностью. Кроме того, неадаптивная защита была связана с небезопасной привязанностью. Было также обнаружено, что защитные механизмы играют частично посредническую роль между неуверенной привязанностью и алекситимией в группе подростков. Тем не менее, эмпирические данные о связи между стилями привязанности и развитием защитных механизмов отсутствуют. Кроме того, ни в одном исследовании не изучалась связь между защитой и рабочими моделями "я" и других, несмотря на центральную роль "я" и других рабочих моделей в привязанности.

Здесь мы описываем первую попытку устранить эти пробелы в знаниях, исследуя взаимосвязь между стилями привязанности и 21 защитным механизмом, измеренным REM-71 в неклинической группе

из 1487 подростков. Мы предположили, что стиль привязанности влияет на развитие защитных механизмов. Учитывая гипотезу Гриффина и Бартоломью о том, что самость и другие рабочие модели являются фундаментальными измерениями привязанности, мы предположили, что самость и другие модели специфически влияют на развитие защитных механизмов. Таким образом, мы ожидали, что стили привязанности с положительными внутренними рабочими моделями себя/других (безопасность) будут связаны с адаптивными защитными механизмами (аккомодация), в то время как стили привязанности, характеризующиеся отрицательными внутренними рабочими моделями себя/других, будут связаны с дезадаптивными защитными механизмами (ассимиляция). В дополнение к этому мы стремились расширить наше понимание этой ассоциации и опираться на предыдущие исследования, чтобы более точно изучить взаимосвязь между стилем привязанности и проблемным поведением (Erkan et al., 2015). В частности, мы предположили, что привязанность предсказывает проблемное поведение и что эта связь опосредована защитными механизмами.

Если психологические границы, по какой либо причине становятся проницаемыми, возникает угроза безопасности и отчуждение нарастает. До того, как обособленная личность однозначно выбрала уединение в качестве своего образа жизни, [4].она часто попадала в ситуации агрессии и безжалостного сопротивления, что формирует дезорганизованный стиль привязанности.

### Список литературы

1. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс, 1993. С. 220
2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс, 1993. С. 146-149
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е изд. М.: 2006. 240 с
4. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с
5. Horney, K. *Neurosis and Human Growth*. London: Routledge and Kegan Paul, 1951.
6. Bowlby, J. *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment*, 2nd ed. (1st ed., 1969). New York: Basic Books, 1982 (London: Hogarth) (also Penguin ed., 1971).
7. Bowlby, J. *Attachment and Loss: Volume 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books, 1973 (London: Hogarth) (also Penguin ed., 1975).
8. Baldwin, J. Child abuse: epidemiology and prevention. In *Epidemiological Approaches in Child Psychiatry*. London: Academic Press, 1977, pp. 55–106.
9. Manning, M., Heron, J., and Marshall, T. Styles of hostility and social interactions at nursery, at school and at home: an extended study of children. In L.
10. Herson and M. Berger (Eds.), *Aggression and Antisocial Behaviour in Childhood and Adolescence*. Oxford & New York: Pergamon Press, 1978, pp. 29–58.
11. Harrison, M. Home-start: a voluntary home-visiting scheme for young families. *Child Abuse and Neglect*, 5: 441–447, 1981.
12. Adams, G. C., & McWilliams, L. A. (2015). Relationships between adult attachment style ratings and sleep disturbances in a nationally representative sample. *Journal of Psychosomatic Research*, 79(1), 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.12.017>.
13. Besharat, M. A., & Khajavi, Z. (2013). The relationship between attachment styles and alexithymia: Mediating role of defense mechanisms. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(6), 571–576. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.09.003>.
14. Esposito, M., Parisi, L., Gallai, B., Marotta, R., Di Dona, A., Lavano, S. M., et al. (2013). Attachment styles in children affected by migraine without aura. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 1513–1519. <https://doi.org/10.2147/NDT.S52716>.
15. Jewell, T., Collyer, H., Gardner, T., Tchanturia, K., Simic, M., Fonagy, P., & Eisler, I. (2016). Attachment and mentalization and their association with child and adolescent eating pathology: A systematic review. *International Journal of Eating Disorders*, 49(4), 354–373. <https://doi.org/10.1002/eat.22473>.
16. Malone, J. C., Cohen, S., Liu, S. R., Vaillant, G. E., & Waldinger, R. J. (2013). Adaptive midlife defense mechanisms and late-life health. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 85–89. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.025>.

17. Roque, L., Verissimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior & Development*, 36(3), 298–306. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.003>.

### **Correlation of neurotic conflict strategies (K. Horney), with attachment styles (Bowlby)**

**Alsu A. Zuikova**

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy  
Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Nizhny Novgorod, Russia

asyyat@mail.ru

 0000-0002-4046-4083

Received 15.02.2021

Accepted 6.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/k2823-7521-6905-u

#### **Abstract**

The whole complexity of the neurotic conflict lies in the fact that it does not lie on the surface, and is an unconscious part of the psyche. The conflicting tendencies that operate in it represent deeply repressed drives. Neurotic conflict has its origins in early childhood, when the child begins to look for ways to live safely. Basic anxiety is formed, which determines the feeling of helplessness in the face of potentially extreme situations for the psyche. The child unconsciously begins to form adaptive strategies and neurotic tendencies. Children's experience is a sensitive ground for the formation of a stable pattern of behavior in a child. The psyche translates the non-processed traumatic situation into the unconscious, activating neurotic psychological defenses that level out the traumatic experience. Based on the fact that neurosis is understood as the result of a conflict between the unconscious and consciousness, the main task of psychotherapy within the framework of psychoanalysis is to make the unconscious conscious, to become aware of the unconscious. Freud compares the situation of the need for awareness of one's own unconscious and the process of psychoanalysis itself with such a situation: a negligent student during a lecture in every possible way interferes with the teacher, grimaces, throws inappropriate remarks, distracts everyone from the case. The teacher throws the student out of the door, but he constantly looks into the audience, attracts attention to himself in all possible ways and interferes with productive work. In the same way, we push our unconscious "out the door", and it continues to remind us of itself in every possible way, to disturb and interfere with normal activities.

#### **Keywords**

Correlation, psychoanalysis, anxiety, personality, conflicts.

#### **References**

1. Horni K. *Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni*. M.: Progress, 1993. S. 220
2. Horni K. *Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni*. M.: Progress, 1993. S. 146-149
3. Boulbi Dzh. *Sozdanie i razrushenie jemocional'nyh svjazej*. 2-e izd. M.: 2006. 240 s
4. Boulbi Dzh. *Privjazannost'*. M.: Gardariki, 2003. 480 s
5. Horney, K. *Neurosis and Human Growth*. London: Routledge and Kegan Paul, 1951.

6. Bowlby, J. Attachment and Loss: Volume 1. Attachment, 2nd ed. (1st ed., 1969). New York: Basic Books, 1982 (London: Hogarth) (also Penguin ed., 1971).
7. Bowlby, J. Attachment and Loss: Volume 2. Separation: Anxiety and Anger. New York: Basic Books, 1973 (London: Hogarth) (also Penguin ed., 1975).
8. Baldwin, J. Child abuse: epidemiology and prevention. In *Epidemiological Approaches in Child Psychiatry*. London: Academic Press, 1977, pp. 55–106.
9. Manning, M., Heron, J., and Marshall, T. Styles of hostility and social interactions at nursery, at school and at home: an extended study of children. In L.
10. Hersov and M. Berger (Eds.), *Aggression and Antisocial Behaviour in Childhood and Adolescence*. Oxford & New York: Pergamon Press, 1978, pp. 29–58.
11. Harrison, M. Home-start: a voluntary home-visiting scheme for young families. *Child Abuse and Neglect*, 5: 441–447, 1981.
12. Adams, G. C., & McWilliams, L. A. (2015). Relationships between adult attachment style ratings and sleep disturbances in a nationally representative sample. *Journal of Psychosomatic Research*, 79(1), 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.12.017>.
13. Besharat, M. A., & Khajavi, Z. (2013). The relationship between attachment styles and alexithymia: Mediating role of defense mechanisms. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(6), 571–576. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.09.003>.
14. Esposito, M., Parisi, L., Gallai, B., Marotta, R., Di Dona, A., Lavano, S. M., et al. (2013). Attachment styles in children affected by migraine without aura. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 1513–1519. <https://doi.org/10.2147/NDT.S52716>.
15. Jewell, T., Collyer, H., Gardner, T., Tchanturia, K., Simic, M., Fonagy, P., & Eisler, I. (2016). Attachment and mentalization and their association with child and adolescent eating pathology: A systematic review. *International Journal of Eating Disorders*, 49(4), 354–373. <https://doi.org/10.1002/eat.22473>.
16. Malone, J. C., Cohen, S., Liu, S. R., Vaillant, G. E., & Waldinger, R. J. (2013). Adaptive midlife defense mechanisms and late-life health. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 85–89. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.025>.
17. Roque, L., Verissimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior & Development*, 36(3), 298–306. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.003>.

## Инновационные технологии преподавания иностранных языков

### Дженет Абдурагимовна Зайналова

кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры иностранных языков для естественно-научных факультетов

Дагестанский государственный университет

Махачкала, Россия

zaynalova@mail.ru

 0000-0003-1919-7758

Поступила в редакцию 22.02.2021

Принята 16.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/f4023-5979-2465-y

### Аннотация

В статье проанализированы современные методы преподавания иностранного языка и обоснована целесообразность их использования в технических учреждениях высшего образования. Процесс преподавания английского языка в неязыковых высших учебных заведениях имеет определенные особенности, связанные с разным начальным уровнем языковой подготовки первокурсников; количеством академических часов, отведенных на изучение этой дисциплины; количественным составом групп; низкой мотивацией к освоению иностранного языка. Отмечено, что в учебном процессе важную роль играет мотивация, формирование которой у студентов технических вузов должно быть одной из основных задач учебно-воспитательного процесса. Установлено, что значительно повысить результативность занятия можно при условии профессионально ориентированного наполнения содержания дисциплины "иностраный язык" в технических вузах. Выяснено, что применение интерактивных технологий обучения предусматривает обращение к коммуникативному, в частности когнитивно-коммуникативному, и конструктивистского методов преподавания иностранного языка. Доказано, что использование инновационных подходов к преподаванию английского языка и мультимедийных средств обучения дает возможность студентам повысить мотивацию к изучению иностранных языков, обеспечить доступ к новым, альтернативным источникам информации, развить самостоятельную умственную деятельность, сформировать коммуникативные навыки, культурную и профессиональную компетентность.

### Ключевые слова

Иностранный язык, вуз, инновации, технологии.

### Введение

На современном этапе английский язык является главным инструментом международного общения в академических и деловых кругах. Владение ею как средством коммуникации является одним из требований к будущему инженеру. Главной целью обучения иностранным языкам в технических учреждениях высшего образования является приобретение студентами умений и навыков грамотного использования иностранного языка в ежедневном, деловом и профессиональном общении, способность адекватно удовлетворять вызовы XXI в.

Анализ последних исследований и публикаций. Проведенный нами анализ научной и методической литературы свидетельствует, что многие русские и зарубежные специалисты исследуют пути внедрения инновационных образовательных технологий в учебный процесс высшей технической школы, усовершенствования методики преподавания иностранных языков, повышения квалификации инженерно-технических кадров средствами иностранных языков.

Вопрос иноязычного образования для неязыковых учреждений высшего образования, к которым относятся технические вузы, всегда был и является краеугольным. Процесс преподавания английского языка для технических специальностей имеет определенные особенности, что связано с разным начальным уровнем англоязычной подготовки первокурсников; количеством академических часов, отведенных на изучение этой дисциплины; количественным составом групп [7]. Но наиболее актуальным вопросом настоящего является повышение уровня мотивации студентов технических вузов к изучению английского языка. Важным фактором в решении этого вопроса является использование современных инновационных информационных технологий в обучении студентов высшей технической школы, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

Цель статьи - проанализировать и раскрыть содержание современных инновационных технологий обучения, которые способствуют повышению мотивации к овладению иностранными языками и, соответственно, развитию и самореализации студентов в рамках дисциплины "иностраный язык" в технических учреждениях высшего образования.

### **Материалы и методы исследования**

Инновации в образовании заключаются в создании, внедрении и распространении новейших идей, подходов, приемов и методов, технологий, которые направлены на обновление, модернизацию, трансформацию учебного процесса в соответствии с требованиями времени. Информационные технологии становятся неотъемлемым инструментом в современном процессе преподавания и одной из составляющих инновационного подхода обучения студентов вузов в целом и иностранных языков в частности [11].

Основными задачами для преподавателя учебных дисциплин "английский язык» и" английский язык по профессиональному направлению " являются следующие: обеспечение надлежащего уровня подготовки студентов по иностранному языку в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта; воспитание и развитие студентов средствами английского языка с помощью научной и организационно-методической работы.

Во время преподавания в техническом вузе возникают такие проблемы, как низкая мотивация и интеллектуальная пассивность студентов в овладении иностранным языком. Это может быть вызвано техническим складом мышления студентов и невысоким базовым уровнем знания иностранных языков на момент поступления в университет. К тому же внимание студентов сосредоточено на профильных предметах, а иностранный язык считают менее важной дисциплиной, которая не связана с их будущей профессиональной деятельностью. Это подтверждают и результаты анкетирования, проведенного нами в рамках мероприятий по повышению качества изучения и преподавания иностранных языков в университете среди студентов четырех курсов МГУ, в котором приняли участие 158 студентов. Вопросы охватывали такие аспекты изучения дисциплины "английский язык": мотивация к обучению, организация учебного процесса, оценивание студентами уровня и использование ими знаний и тому подобное. На вопрос: "Является ли уровень знаний по английскому языку, приобретенный в школе, достаточным для продолжения обучения в техническом вузе?" - положительный ответ дали 58% студентов. Результаты предварительного входного контроля показали 43% достаточного уровня знаний. Этот показатель свидетельствует о недооценке студентами важности изучения иностранных языков в техническом вузе для их профессионального становления [5].

Следовательно, в учебном процессе весомую роль играет мотивация. Мотивация – это система мотивов или стимулов, которая побуждает человека к конкретным формам деятельности или поведения. Одна и та же деятельность может осуществляться по разным мотивам. Задача педагога – воспитание правильной мотивации» [3].

Актуальным сегодня является вопрос выяснения заинтересованности процессом изучения иностранного языка студентами. Традиционное обучение упрощает способность студентов постичь иностранный язык, препятствует их пониманию структуры и функции языка, делает их пассивными получателями знаний.

### Результаты и обсуждение

Традиционное обучение в классе, в котором учащиеся являются просто пассивными получателями информации, предоставляемой учителем, обычно заменяется. Живя в технологическую эпоху, в классах можно наблюдать широкий спектр инструментов, которые повышают эффективность преподавания второго языка и помогают избежать скуки и рутины использования только учебника. В теоретической части будут представлены шесть из них – доска, смартфон, Skype, блоги, подкасты и онлайн-игры, которые, на наш взгляд, в основном изменили преподавание и изучение английского языка. В исследовательской части мы попытаемся определить наиболее популярные из них среди учителей английского языка и те, которые они хотели бы попробовать на уроках. Мы анализируем, готовы ли учителя экспериментировать с новыми технологиями или они довольно устойчивы и боятся. Чтобы получить противоположную точку зрения, английских студентов также попросили высказать свое мнение и поделиться опытом. Кроме того, мы сравниваем, есть ли какая-то разница в выборе технологических инноваций среди учителей английского языка и учащихся начальной и средней школы.

Преподавание английского языка постоянно развивается вслед за развитием технологий. Однако какие технологические инновации оказали наибольшее влияние на преподавание английского языка? Было отобрано шесть из них, которые, по-видимому, являются наиболее важными. Смартфоны Мобильные телефоны-это устройства, которые принадлежат почти каждому человеку в мире. Смартфоны-это их верхняя версия, и они прекрасно известны молодому поколению. Особенно эта группа людей использует свои телефоны не только для звонков или текстовых сообщений, но в основном для фотографирования, игр и загрузки различных приложений. Такие приложения можно использовать для развлечения или они могут быть как забавными, так и образовательными. В приложениях для смартфонов мы выбрали 4, которые фокусируются на общих или конкретных знаниях, словарном запасе, понимании на слух и разговорной речи Приложение предназначено для использования в классе, оно бесплатно и доступно для учителей и студентов. Учитель использует свою учетную запись для создания общей комнаты, рассчитанной максимум на 50 учеников за сеанс. Он составляет список студентов в одной группе или может разделить их на более мелкие группы. Учитель создает тест, дает ограничение по времени, проверяет результаты и получает отзывы и опыт учащихся. Это хороший и интересный способ проверить знания, в то время как вам не нужно никакого подключения к Интернету, просто заряженная батарея и телефон, который предлагает магазин Google Play.

Wordable-это социальная словарная игра на английском языке, основанная на Кембриджском словаре, которая поддерживает обучение, играя в веселые словесные игры, в то время как дети могут выучить около 3000 самых полезных общих английских слов из различных пакетов слов, таких как газета, школа, спорт, работа, путешествия и т.д. Есть также 1500 основных рабочих слов, которые охватывают бизнес, строительство, питание, домашнее хозяйство, розничную торговлю и т. Д. Приложение выполняет социальную функцию, потому что позволяет соревноваться с друзьями и учениками по всему миру; это весело, потому что оно проверяет английский словарный запас в мини-играх; оно ускоряет обучение с помощью технологии памяти wordable. П

риложение Tri Pro English работает исключительно для планшетов и мобильных телефонов. Он предлагает экзамены по английскому языку на трех уровнях – легкий, средний и продвинутый. Упражнения предлагают широкий спектр занятий по аудированию для учащихся B1, B2 и C2. Каждая часть прослушивания имеет свои вопросы для понимания прочитанного, прослушанный текст и ответ для проверки правильности. Большим преимуществом является то, что учащиеся могут учиться в любом месте, в любое время и без необходимости подключения к Интернету. Он доступен в App Store на мобильных телефонах и планшетах. Упражнения можно выполнять индивидуально или в рамках урока с учителем. Fluent U-это уникальное приложение, которое снимает видео в реальном времени, включая новости, мультфильмы, музыкальные клипы, рекламные ролики и вдохновляющие беседы. Мы можем сказать, что это нетрадиционный способ обучения, при котором студенты изучают английский язык так, как на нем говорят в реальной жизни. Fluent U содержит много аутентичных материалов на английском языке, поэтому дети в восторге, наблюдая, как их любимые видео появляются в классе. Все видео отсортированы по уровню квалификации и снабжены встроенными уроками языка. Этот тип приложения

используется не только учителями при написании учебной программы, но и отлично подходит для студентов во время занятий в классе или неструктурированного аудиторного времени. Он рекомендуется для учителей, которые хотят преподавать с веселым контентом и чьи ученики, скорее всего, аудиовизуальные. Он отлично подходит не только для занятий в классе, но и для групповых проектов и индивидуальных домашних заданий. Хорошей новостью является то, что приложение также бесплатно доступно в App Store.

Google Translate - это, безусловно, приложение, которое каждый, кто изучает или преподает иностранные языки, должен иметь на своем телефоне. Он может переводить почти на все языки, а не только на английский, и может использоваться во многих видах деятельности. Он широко используется – либо когда вы находитесь за границей, путешествуете, либо работаете над проектом вне класса. Эта программа также приносит недостаток, который возникает при переводе целых предложений. Учащиеся должны быть осторожны, потому что переводчик работает на конфигурации перевода слово за словом, и это может привести к непониманию или неправильному переводу слов.

Используя интерактивные доски (IWBS), учителя имеют гораздо больше возможностей для участия учащихся. Большинство учащихся являются визуальными, что означает, что они используют цвета, картинки, изображения для организации, разделения и изучения информации, чтобы существующая учебная программа могла поддерживаться видео, движущимися диаграммами, историями или онлайн-контентом. Другими словами, учителя могут повысить интерес учащихся, добавив стимулирующие наглядные пособия в новую и существующую учебную программу, и, кроме того, все, что делается на компьютере, можно увидеть на IWB. Мы должны упомянуть, что IWB-это цифровая помощь, и она работает под напряжением, поэтому, когда она внезапно отключается, учителя должны импровизировать и найти другой способ сделать процесс обучения интересным и инновационным для студентов.

Skype был выпущен 15 лет назад, в 2003 году, и поэтому его трудно воспринимать как современную технологию. Однако его потенциал для преподавания английского языка несомненен. Это простой и недорогой способ, который дает студентам и преподавателям возможность общаться с внешним миром, не покидая своих мест. В языковом классе учащиеся могут связаться с носителями языка по всему миру и усовершенствовать свои навыки владения английским языком. Обучение становится более подлинным, вдохновляющим и увлекательным, когда оно выходит за пределы стен классной комнаты. Skype можно использовать для предоставления различных аутентичных языковых впечатлений, включая интервью с английским автором или международные совместные проекты с другими классами. Более того, его не обязательно использовать только для развития навыков говорения. Функция обмена мгновенными сообщениями и чата отлично подходит для студентов, которым необходимо практиковать навыки письма и чтения. Хотя Skype, возможно, можно считать менее сложным, чем другие инструменты веб-или видеоконференцсвязи, его простота делает его доступным инструментом для учителей, которые неохотно используют технологии из-за отсутствия навыков, уверенности или высокого уровня тревоги.

Выбирая те или иные методы, преподаватель должен придерживаться определенных критериев и ставить перед собой цели, которые будут достигнуты, а именно:

- 1) анализ языковых потребностей студентов в зависимости от избранной специальности;
- 2) ориентирование на практическое использование языка;
- 3) нацеленность на обучение ориентированию в иноязычной материале и в иноязычной среде;
- 4) обучение студентов вести беседы на профессиональные темы и разрабатывать собственные проекты [4].

Эти цели преподавания должны реализоваться с помощью ряда приемов, подходов и методик. Одной из наиболее эффективных методик является коммуникативная, которая позволяет внедрить в процесс обучения такие формы работы, как мозговой штурм (brainstorming), ролевые игры (role play) и создание проблемной ситуации.

Метод ролевой игры заставляет студентов решать различные проблемы, способствуя формированию соответствующих видов речевой деятельности. Метод создания проблемной ситуации базируется на примерах из жизни и предусматривает самостоятельное формирование студентами проблемных ситуаций и коллективный поиск их решения [2].

Содержание и технология обучения иностранному языку должны отвечать актуальным интересам и удовлетворять потребности студента, то есть воспроизводить окружение, наиболее приближенное к реальной жизни. Для этого преподаватель иностранного языка должен проявлять большой интерес к специальностям студентов, быть осведомленным в основных достижениях в соответствующих областях. Необходимо постоянно поддерживать связь с преподавателями специальных дисциплин для определения актуальных вопросов будущих профессий студентов [4].

Система образования готовит инженера для работы не только в ближайшем будущем, но и в достаточно отдаленной перспективе. Детальные условия и характер этой деятельности трудно предсказать. Поэтому выбор и обоснование содержания образования, в частности изучение иностранного языка, должны выполнять и некоторую прогностическую функцию. Это означает, что преподаватель каждой учебной дисциплины должен ориентироваться сам и ориентировать студентов не только на ее узко утилитарную роль, но и на перспективы эффективного использования полученных знаний, умений и навыков в будущей деятельности, на формирование у них способности и внутренней потребности в постоянном самообучении, самовоспитании и самосовершенствовании в течение всей активной трудовой деятельности [6].

Детальный анализ современных подходов позволил среди основных выделить мультимедийность, дискурсивность и онлайн-коммуникацию, интерактивный подход, компетентностный подход, стимуляцию сплошного (на занятиях и вне их) употребления английского, дедуктивность, субъект-субъектность (партнерство преподавателя и студента). Рассмотрим подробнее самые главные из них.

Мультимедийность. Современная методика преподавания английского языка в учреждениях высшего образования невозможна без сквозной мультимедизации. Основные направления использования мультимедиа с дидактической целью можно разделить на две группы: а) мультимедизация для самостоятельной работы студента (просмотр фильмов, работа с дистанционными курсами, работа с программами для самостоятельных занятий по английскому); б) мультимедизация как сопровождение коммуникации, основной инструмент приобретения иноязычных компетенций (групповой просмотр и прослушивание англоязычных материалов и их обсуждение в минигруппе, выполнение индивидуальных или групповых проектов и их репрезентация на занятии и тому подобное).

Если же подходить общее в мультимедийных средств, то они универсальны и могут способствовать усваивать иностранный язык не только с помощью специализированных данных, но и во внеучебной виртуальном пространстве (поиск работы, стажировки за рубежом, рассылка резюме, общения в сетях на иностранном языке и создания в них специальных групп). Внеаудиторная "привязанность" студента к гаджетам позволяет с помощью целесообразных наставлений направить студента к как можно более частому пребыванию в англоязычной коммуникации.

Мультимедийным может быть большинство учебного материала. При этом Интернет надо считать не инструментом поиска и демонстрации учебного материала, а средой, которая способствует образовательной и англоязычной коммуникации.

Субъект-субъектность, партнерство. В рамках дальнейшей демократизации образовательного процесса и общественной жизни вообще инновационной тенденцией в методике преподавания английского языка в вузе можно считать Партнерский обоюдный подход, при котором между преподавателем и студентами устанавливаются максимально близкие субъект-субъектные отношения, а следовательно, студент тоже имеет влияние на определенное занятие или даже учебного процесса в целом.

Инициативность, проактивность и партнерство, кроме знания английского, формируют важные коммуникативные компетентности: инициативность, креативность, ответственность, автономность. Педагогика партнерства, демократическая сотрудничество преподавателя со студентами, что является

концептуальной основой европейской образовательной системы, создает благоприятный психологический климат на занятиях, способствует оптимальной организации учебной деятельности и обеспечению учебной автономии каждого, результатом чего становится повышение ответственности студента за результаты его обучения и мотивирует к всестороннему личностному развитию, а также дает возможность полноценного раскрытия своего потенциала [12].

Итак, роль преподавателя не у mažается, а трансформируется (преподаватель-собеседник, преподаватель-модератор, преподаватель-консультант).

Сплошное употребление английского на занятиях и вне их. Этот инновационный подход предполагает прежде всего отказ от традиционного советского изучения иностранных языков в вузе. Если раньше основная методика изучения иностранных языков заключалась в переводе текстов, заучивании грамматических и фонетических правил, изучении ограниченного (как правило, до 30) количества актуальных тем, то сейчас целесообразно минимально пользоваться родным языком на занятиях, а в идеале – обходиться без нее. По предварительным договоренностям внутри академической подгруппы можно максимально употреблять английский и вне занятий, на перемене, во время решения бытовых и текущих жизненных задач.

Дискурсивность и онлайн-коммуникация. Необходимо привлекать дискурсивные маркеры, которые порождаются спонтанными потребностями и поворотами в общении, поскольку дискурс отличается от текста тем, что он не отвлеченный от текущей реальности, а «погружен» в жизнь. Сплошное употребление непременно актуализирует культурологический и личностный аспекты, поэтому больше всего связано с практикой использования языка, а не с умением переводить или пересказывать не связанный с ситуацией текст.

Интерактивность. В 90-х – начале 2000-х годов приоритетом среди принципов изучения гуманитарных дисциплин был интерактивный подход, в рамках которого было разработано немало методов и конкретных методик. С появлением и тотальным распространением мультимедиа и пребывания в сети Интернет понятие «интерактивные технологии» снова стало актуальным, поскольку гаджеты значительно расширяют его методологический объем. Интерактивные возможности сенсорных панелей, электронных досок, проекторов и т. п. фактически безграничны и нуждаются не столько в разработке новых методик, сколько креативного подхода в каждой рабочей ситуации образовательного процесса.

При успешном сочетании интерактивности и мультимедийности студент усваивает иностранные языки многоканально: через зрительные и слуховые ощущения и актуализацию когнитивных процессов вследствие постоянного пребывания в интеракции.

Максимально возможная интерактивность на занятиях по иностранному языку включает следующие компоненты коммуникативной цепи: студент-одноруппник (минируппа) – преподаватель – текст-мультимедийный источник.

Ученый подчеркивает полезность интерактивных методов в отношении их влияния на главный дидактический ресурс – мотивацию студента и преподавателя: «Во время изучения иностранного языка у студентов возникает ряд проблем, одной из которых является низкая мотивация к изучению языка. В таких случаях именно интерактивные технологии ценны для применения, потому что они создают такие условия, когда студент чувствует свою успеваемость и интеллектуальную состоятельность. Интерактивное обучение включает в себя некоторые методы сотрудничества в учебном процессе» [7].

Компетентностный подход. Сейчас среди всех педагогических парадигм по эффективности и соответствию «духу времени» на первое место выходит компетентностный подход, поскольку он теснее всего связан с учебной, профессиональной и жизненной практиками коммуникации на иностранных языках. Особенно это касается английского языка, которая приобретает черты универсальной международной языка, становится орудием и вместе с тем культурным инструментом любой международной взаимодействия. Понятное дело, что в этом контексте главными компетентностями, которые должны быть сформированы у студента, являются: а) владеть практическими навыками говорения, чтения, перевода; б) уметь решать практические коммуникативные задачи на английском

языке; в) применять английский язык на бытовом и профессиональном уровнях; г) иметь потребность в постоянном самосовершенствовании знание английского языка (в идеале – на протяжении всей жизни).

Итак, сейчас целесообразно полностью отказаться от устаревших подходов в преподавании английского языка в вузе и имплементировать к образовательному процессу новые подходы, а именно: а) рамочные: европейский опыт изучения английского языка; трансформацию содержания образования; внедрение универсальных уровней приобретенных англоязычных компетенций; учет рекомендаций Совета Европы и других авторитетных организаций; б) методологического характера: мультимедийность, дискурсивность и онлайн-коммуникация, субъект-субъектность, интерактивность, дедукция, интерактивный подход, компетентностный подход и стимуляция сплошного употребления английского языка.

Теоретические наблюдения, приведенные в этой публикации, могут послужить отправной точкой практического воплощения новейших тенденций на местах (непосредственно в учебных заведениях), однако нуждаются в апробации и практического эксперимента по внедрению европейских стандартов изучения английского языка. Тезисы, изложенные в статье, должны стимулировать и мотивировать опытных преподавателей вузов корректировать содержание и методы учебных и рабочих программ по английскому языку, переводить образовательный дискурс на практическую коммуникативную основу, в центре которого – проактивный студент, стремящийся профессионально взаимодействовать с современным миром на бытовом, деловом и профессиональном уровнях.

### **Заключение**

Внедрение инновационных подходов к преподаванию английского языка с использованием мультимедийных средств обучения дает возможность студентам повысить мотивацию к изучению иностранных языков; получить доступ к новым, альтернативным источникам информации; развить самостоятельную умственную деятельность; усовершенствовать творческую самореализацию; сформировать коммуникативные навыки, культурную и профессиональную компетентность.

Следовательно, указанные технологии помогают качественно разнообразить занятия, сделать его информативно и дидактически разнообразным и значительно повысить его результативность при условии профессионально ориентированного наполнения содержания дисциплины «Иностранный язык» в технических вузах.

Методы преподавания иностранных языков постоянно обновляются, следовательно, возрастает потребность в их изучении. Поскольку одной из наиболее эффективных методик является коммуникативная, то перспективы дальнейших исследований видим в ее исследовании.

### **Список литературы**

1. Bachore, M.M. 2015. Language learning through mobile technologies: Opportunity for language learners and teachers. *Journal of Education and Practice*, 6 (31), 50--53.
2. Czarska-Andrzejewska, D. 2016. Mobile assisted language learning. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 6, 43--52.
3. Farber, D. 2012. Duolingo brings free language learning to the iPhone. *CNET News*. Retrieved from [http://news.cnet.com/8301-1023\\_3-57548608-93/duolingo-brings-free-language-learning-to-theiphone](http://news.cnet.com/8301-1023_3-57548608-93/duolingo-brings-free-language-learning-to-theiphone)
4. Garcia, I. 2013. Learning language for free while translating the web. Does Duolingo work? *International Journal of English Linguistics*, 3(1), 19--25.
5. Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. 2014. Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70--105.
6. Grgurovic, M., Chapelle, C., & Shelley, M. 2013. A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25(2), 165--198.
7. Karpicke, J.D. and Roediger, H.L. 2007. Expanding retrieval practice promotes short-term retention, but equally spaced retrieval enhances long-term retention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 33(4), 704--719.

8. Krashen, S. 2014. Does Duolingo "trump" university-level language learning? *The International Journal of Foreign Language Teaching* January 2014, 13--15.
9. Kukulska-Hulme, A. 2013. Mobile-assisted language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 3701-3709. New York: Wiley
10. Oberg, A., & Daniels, P. 2013. Analysis of the effect a student-centred mobile learning instructional method has on language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 177--196.
11. Sharples, M., Taylor, J. and Vavoula, G. 2007. A theory of learning for the mobile age. In Andrews, R. and Haythornthwaite, C. *The Sage Handbook of E-learning Research*. London: Sage, 221-247
12. Stockwell, G. 2013. Mobile-assisted language learning. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Ed.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 201--216). Sydney, Australia: Bloomsbury Academic.
13. Sung, Y-T., Chang, K-E. and Yang, J-M. 2015. Mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84.
14. Vasselinov, R. and Grego, J. 2013. Duolingo effectiveness study. Final Report. Retrieved from [static.duolingo.com/s3/DuolingoReport\\_Final.pdf](http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf).
15. Seli, S. (2015). Teaching English through Online Games for Junior High School Students. *Premise Journal*, 4(1), 1-10. <http://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/english/article/view/281/242>

### **Innovative technologies of teaching foreign languages**

#### **Janet A. Zainalova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Interfaculty Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties

Dagestan State University

Makhachkala, Russia

[zaynalova@mail.ru](mailto:zaynalova@mail.ru)

 0000-0003-1919-7758

Received 22.02.2021

Accepted 16.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/f4023-5979-2465-y

#### **Abstract**

The article analyzes modern methods of teaching a foreign language and justifies the expediency of their use in technical institutions of higher education. The process of teaching English in non-linguistic higher educational institutions has certain features related to the different initial level of language training of first-year students; the number of academic hours allocated to the study of this discipline; the quantitative composition of groups; low motivation to learn a foreign language. It is noted that motivation plays an important role in the educational process, the formation of which among students of technical universities should be one of the main tasks of the educational process. It is established that it is possible to significantly increase the effectiveness of the lesson provided that the content of the discipline "foreign language" is professionally oriented in technical universities. It is found that the use of interactive learning technologies involves the use of communicative, in particular cognitive-communicative, and constructivist methods of teaching a foreign language. It is proved that the use of innovative approaches to teaching English and multimedia teaching tools allows students to increase motivation to learn foreign languages, provide access to new, alternative sources of information, develop independent mental activity, form communication skills, cultural and professional competence.

### Keywords

Foreign language, university, innovation, technology.

### References

1. Bachore, M.M. 2015. Language learning through mobile technologies: Opportunity for language learners and teachers. *Journal of Education and Practice*, 6 (31), 50--53.
2. Czerska-Andrzejewska, D. 2016. Mobile assisted language learning. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 6, 43--52.
3. Farber, D. 2012. Duolingo brings free language learning to the iPhone. CNET News. Retrieved from [http://news.cnet.com/8301-1023\\_3-57548608-93/duolingo-brings-free-language-learning-to-theiphone](http://news.cnet.com/8301-1023_3-57548608-93/duolingo-brings-free-language-learning-to-theiphone)
4. Garcia, I. 2013. Learning language for free while translating the web. Does Duolingo work? *International Journal of English Linguistics*, 3(1), 19--25.
5. Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. 2014. Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70--105.
6. Grgurovic, M., Chapelle, C., & Shelley, M. 2013. A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25(2), 165--198.
7. Karpicke, J.D. and Roediger, H.L. 2007. Expanding retrieval practice promotes short-term retention, but equally spaced retrieval enhances long-term retention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 33(4), 704--719.
8. Krashen, S. 2014. Does Duolingo "trump" university-level language learning? *The International Journal of Foreign Language Teaching* January 2014, 13--15.
9. Kukulska-Hulme, A. 2013. Mobile-assisted language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 3701-3709. New York: Wiley
10. Oberg, A., & Daniels, P. 2013. Analysis of the effect a student-centred mobile learning instructional method has on language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 177--196.
11. Sharples, M., Taylor, J. and Vavoula, G. 2007. A theory of learning for the mobile age. In Andrews, R. and Haythornthwaite, C. *The Sage Handbook of E-learning Research*. London: Sage, 221-247
12. Stockwell, G. 2013. Mobile-assisted language learning. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Ed.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 201--216). Sydney, Australia: Bloomsbury Academic.
13. Sung, Y-T., Chang, K-E. and Yang, J-M. 2015. Mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84.
14. Vasselinov, R. and Grego, J. 2013. Duolingo effectiveness study. Final Report. Retrieved from [static.duolingo.com/s3/DuolingoReport\\_Final.pdf](http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf).
15. Seli, S. (2015). Teaching English through Online Games for Junior High School Students. *Premise Journal*, 4(1), 1-10. <http://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/english/article/view/281/242>

## Формирование способности к реализации противострессовых действий

**Гайна Абдулловна Арсаханова**

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой гистологии и патологической анатомии  
Чеченский Государственный университет

Грозный, Россия

gaynaab@mail.ru

 0000-0001-5073-2371

Поступила в редакцию 11.04.2021

Принята 1.05.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/n3681-2221-5456-r

### Аннотация

Ребенок, находясь в стрессовой жизненной ситуации может нарушить существующие привычки к здоровому образу жизни, которое проявляется в расстройствах поведения; потреблении алкоголя; курении; пищевых эксцессах; расстройствах сна. Частое влияние стресса и отсутствие способности справиться с ситуациями неприятного характера является также фактором, что препятствует здоровью детей школьного возраста. Умение справляться со стрессовыми ситуациями поможет учащимся избежать многих неприятностей. Современные условия жизни и деятельности выдвигают повышенные требования к адаптивным механизмам и всему потенциалу организма человека. Большое количество антропогенных и природных факторов, которые являются интенсивными стрессорами, вызывают различные формы дезадаптации, нервно-психические и психосоматические нарушения. Влияние экстремальных обстоятельств на человека может быть настолько сильным, что личностные свойства уже перестают играть решающую роль в развитии стрессового расстройства, которое может развиться практически у каждой здоровой и эмоционально устойчивого человека. Учитывая это, наши научные интересы сосредоточились на диагностике частоты переживания и пребывания в состояниях психологического напряжения детьми 10 – 16 лет, а также на определении регулярности использования метода релаксации, а именно двигательной активности. К факторам, провоцирующим состояние эмоционального неблагополучия, сдвиги в психическом здоровье, ученые относят прежде всего особенности дисгармоничного общения человека с окружающими и прежде всего с самыми близкими людьми – родителями, родственниками, друзьями. Цель исследования – изучить степень умения преодолевать стресс методом релаксации, а именно двигательной активностью детьми 10 – 16 лет.

### Ключевые слова

Школьники, стресс, адаптация, нарушение, психология.

### Введение

Одной из особенностей юношеского возраста является чрезмерная уязвимость и динамичность в суждениях и выводах. В целом это нормальное психологическое явление, однако оно может перерасти в негативную линию поведения при условии, если убеждения и взгляды молодого человека не соответствуют общественным требованиям и морали. Многим молодым людям не хватает критического отношения к себе, к своим поступкам, мыслям, оценкам, стремлениям. И в то же время им свойственно слишком критическое отношение к действиям других, особенно взрослых – родителей, преподавателей/учителей.

Ранняя юность – период стабилизации интеллектуальных, духовных, физических возможностей молодежи. Движущей силой в этом возрасте выступает противоречие между значительным повышением общественных требований к личности, творческих способностей молодого человека и тем реальным

уровнем его психического развития, которого он достиг. На смену личностному общению со сверстниками приходит этап профессионального самоопределения, что требует соответствующего уровня психической, духовной и гражданской зрелости юношей, достигнув которой, они могут стать полноценными членами социума и его общественных институтов.

Именно названные выше факторы очень часто становятся причинами возникновения стрессов в жизни молодежи.

Несмотря на наличие многих научных трудов по проблеме стрессов, актуальным и недостаточно исследованным остается вопрос главных стрессоров в жизни молодежи, причины их возникновения и особенности проявления у этой возрастной категории. Ведь общество сегодня переживает очередной кризис, связанный со многими факторами, а молодежи необходимо адаптироваться за пределами учебного заведения и найти свое место в жизни с наименьшим вредом для психического и физического здоровья.

### **Материалы и методы исследования**

Отдельные исследователи рассматривают психоэмоциональный стресс как неспецифическую реакцию на любую потребность организма. Состояние психоэмоционального стресса названные ученые связывают с нарушением адаптации человека и с перенапряжением психологических и адаптивных процессов, с потерей контроля над ситуацией, с существенным дисбалансом между требованиями ситуации и имеющимися ресурсами [3].

Говоря о предпосылках возникновения стресса в современных условиях жизни именно у молодежи, стоит отметить, что подростковый и юношеский возраст характеризуется общей перестройкой организма, неустойчивостью психики, сомнениями, мечтами о стабильном будущем и тому подобное. Все это, бесспорно, сопровождается возникновением стрессов. Старший школьный возраст – это сплошные противоречия, волнения, страхи, для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития. В целом это период завершения детства и начала “вырастания” из него, который сопровождается бурными переживаниями, страхами относительно своего места в обществе. Меняются отношения со взрослыми и товарищами. Ярко проявляется стремление к самостоятельности и свойственных взрослым форм поведения, сопровождающееся конфликтами [9].

С учетом вышесказанного, основными причинами возникновения стресса в юношеском возрасте, по нашему мнению, часто являются: нагрузка (физическая, физиологическая, эмоциональная); монотонность в повседневной деятельности; повседневные раздражители; переломные этапы жизни; социальные и социально-психологические факторы; неопределенность; личностная дисгармония (нарушение эмоционального состояния); влияние окружающей среды и тому подобное.

### **Результаты и обсуждение**

На развитие ребенка может влиять несколько факторов, поэтому трудности в этом процессе могут быть вызваны аспектами органического, интеллектуального/когнитивного и эмоционального происхождения. При более пристальном наблюдении за поведением детей с нарушениями обучения следует учитывать интерактивную динамику между нейробиологическими, социальными и образовательными факторами, влияющими на процесс обучения. Затем необходимо различать, когда это возможно, те факторы, которые могут быть индикаторами нарушения обучения. Детский стресс можно считать отягчающим фактором таких трудностей, поскольку он оказывает непосредственное влияние на поведение ребенка и, таким образом, может способствовать его неуспеваемости в школе.

Тем не менее, трудности в обучении не могут быть объяснены интеллектуальными нарушениями, остротой зрения или неисправленными проблемами со слухом, другими психическими или неврологическими расстройствами, психосоциальными трудностями, недостаточным владением языком академического обучения или неадекватным обучением.

Замечено, что дети с нарушениями обучения, возможно, подвержены высокому риску развития психических расстройств, поскольку они, как правило, имеют низкую самооценку, высокий локус внешнего контроля, они менее социально приняты и более тревожны, чем их сверстники без нарушений

обучения. Одним из таких психических расстройств, которые стали присутствовать в жизни этих детей, является детский стресс, который непосредственно влияет на весь процесс обучения и когнитивного развития.

Стресс можно охарактеризовать как "набор реакций, которые мы испытываем, когда происходит что-то, что нас пугает, чрезвычайно раздражает, когда мы взволнованы или делаем нас счастливыми". Можно считать, что любая ситуация, хорошая или плохая, которая приводит к потере гомеостаза человека и обеспечивает адаптацию, создает стресс, но это вредно только в том случае, если есть предрасположенность индивида. Стресс развивается, когда требования становятся выше способности индивида преодолеть их, что делает невозможным сопротивляться и создавать стратегии для борьбы с ними [4]. По мнению некоторых авторов [5-9], детский стресс во многих аспектах схож со взрослым, таким как трудности взаимодействия и социализации, и может иметь серьезные последствия, если он чрезмерен.

Еще одним фактором, подверженным стрессу и непосредственно влияющим на успеваемость детей в школе, является снижение памяти, как краткосрочной, так и долгосрочной. Наличие острого стресса активизирует высвобождение гормона кортикотропина (CRH), который влияет на процесс, посредством которого мозг собирает и хранит полученную информацию, вызывая значительные изменения в процессе нейропластичности [6]. Тем не менее, по мнению авторов, стресс усиливает синаптическую пластичность и функцию нейронов миндалевидного тела, что по-разному влияет на гиппокамп и префронтальную кору. Эти факторы могут способствовать чрезмерной активации нейронных цепей, контролирующих страх, тревогу и эмоции. Это также может вызвать состояние депрессии.

Преыдушие исследования, в которых изучалось наличие признаков стресса у детей с проблемами в обучении, обнаружили связь между наличием стресса и плохой успеваемостью в школе 8-11. С другой стороны, другие исследования не обнаружили этой ассоциации [12-14], поскольку не было статистически значимых различий в показателях детского стресса между группами с нарушениями обучения и без них.

Тем не менее, согласно литературе, девочки имеют более высокую восприимчивость к проявлению признаков стресса по сравнению с мальчиками 9,14-16 лет [8]. Другие авторы [6-11] не обнаружили статистически значимых различий между полами, хотя они обнаружили преобладание признаков стресса у женщин.

Изучив литературу, можно считать, что существует связь между детским стрессом и неуспеваемостью в школе у детей с нарушениями обучения, а также более высокой заболеваемостью у женщин [1-10]. Однако этот вопрос все еще слабо освещается в национальной и международной литературе и заслуживает большего внимания со стороны исследователей, поскольку последствия эмоциональных проблем, таких как стресс, были предложены как усугубляющие академические трудности, с которыми сталкиваются люди с расстройством обучения. Таким образом, целью данного исследования было сравнение уровня суггестивных признаков стресса у детей с нарушениями обучения (с речевым вмешательством и без него) и у детей без школьных трудностей. Тем не менее, он был предназначен для проверки уровня стресса среди групп в зависимости от пола участников.

Дети были представлены по Шкале детского стресса (CSS), разработанной Липпом и Лукарелли [8]. Шкала состоит из 35 пунктов со шкалой Лайкерта от 0 до 4 баллов, сгруппированных по четырем факторам: физические реакции (PR), характеризующиеся как физические изменения в организме человека; психологические реакции (PR), которые являются эмоциональными, такими как тревога, напряжение, беспокойство и т.д. психологические реакции с депрессивным компонентом (PRDC), которые выходят за рамки эмоциональных реакций, связанных с негативным поведением, и психофизиологические реакции (PPR), когда происходят физические и эмоциональные изменения в личности. Согласно каждому утверждению, ребенок не должен заполнять какую-либо часть круга, если открытая ситуация никогда не происходит; заполняйте четверть этого круга, когда это происходит немного; две четверти, когда это иногда случается; три четверти, когда почти всегда происходит, и весь круг, когда это всегда происходит.

Каждому ребенку была дана ручка и форма шкалы, а также демонстрация исследователями правильного ответа на каждый вопрос.

Расчет ответа производился путем подсчета баллов, присвоенных каждому пункту; каждая четверть круга, пройденная ребенком, эквивалентна одному баллу. Для окончательного анализа тест был разделен на 4 фазы: Тревога, являющаяся переходным стрессом (общий диапазон баллов от 39,6 до 59,5); Соппротивление, характеризующееся избытком источников стресса в жизни ребенка (общий диапазон баллов от 59,5 до 79,4); Почти истощение, являющееся очень серьезной стадией стресса (общий балл от 79,4 балла до 99,3, 7 или более пунктов имеют круги, полностью окрашенные в полную шкалу) и Истощение, наиболее тяжелая фаза стресса (общий балл выше 99,3 балла, независимо от оценки в других критериях, касающихся различных факторов стресса).

В исследовании [12], помимо того, что не было выявлено статистически значимой разницы в уровне стресса среди учащихся с трудностями в обучении и без них в 3-м и 4-м классах, авторы обнаружили, что 23,3% выборок подвергались риску эмоциональных проблем и проблем со здоровьем. Учащиеся с ограниченными возможностями в обучении, по сравнению с подгруппой без школьных проблем, сообщали о большем количестве физических заболеваний и симптомов, жалобах на головную боль, в основном, и поведении, свидетельствующем о стрессе, тревоге и депрессии, чаще о страхах и ночных кошмарах. В нашем исследовании мы также наблюдали предупреждающие признаки депрессии в группе с SLD (14% в процессе диагностики и 12% при вмешательстве). Большая или меньшая вероятность возникновения депрессии рассматривается как результат взаимодействия ряда условий окружающей среды, в частности стресса, потерь и индивидуальных предрасположенностей [15].

Исследование [13], в котором оценивались 342 ребенка в школе в Сан-Паулу, также не выявило статистически значимых различий между группами с неуспеваемостью в школе и без нее, что подтверждает результаты нашего исследования. Хотя только у 30% обследованных детей наблюдались признаки стресса, и из них 38,2% были отмечены как имеющие плохую успеваемость в школе. Тем не менее, когда авторы изучали детский стресс на основе средней успеваемости детей в школе, можно было увидеть, что дети со стрессом имели худшую успеваемость по сравнению с детьми без стресса. Таким образом, исследование показало влияние стресса на успеваемость в школе.

Исследуя молодых взрослых и студентов колледжей с высокой и низкой успеваемостью, некоторые авторы [11,12] также не обнаружили существенных корреляций между успеваемостью и уровнем стресса, испытываемого аспирантами, но авторы связали академическую квалификацию студентов с другими переменными, такими как модели поведения и возраст.

С другой стороны, в отличие от этого исследования, некоторые исследования указывают на связь между уровнем стресса и низкой успеваемостью, и они описаны ниже.

В исследовании, проведенном [13], были оценены 39 детей из начальной школы, и эти авторы сообщили, что психофизиологические факторы являются более высоким фактором, препятствующим обучению, таким как плохое поведение коллеги или даже сдерживающие факторы учителя; что отличается от результатов, полученных в нашем исследовании, в котором наиболее частыми предупреждающими признаками для группы без расстройства вмешательства были депрессия и психологические реакции (такие как тревога, напряжение и тоска), а в группе с вмешательством наиболее частыми предупреждениями были психологические реакции с депрессивным компонентом и предупреждение о депрессии.

Исследование, проведенное [13], показало, что 40% выборки с трудностями в обучении показали высокий уровень стресса, и трудности в обучении могут быть фактором, способствующим усилению стресса, хотя большая часть выборки не показала наводящих на размышления признаков стресса. Другое исследование, связанное со стрессом и школой, проведенное со 158 учениками с 1 по 4 класс, с трудностями в обучении и без них, выявило высокую частоту симптомов стресса (55% выборки), особенно среди самых слабых учеников (67%), чаще среди девочек, преимущественно когнитивные симптомы (беспокойство о плохих вещах, которые могут произойти, страх и желание плакать). Студенты, отнесенные к категории слабых, с трудом обращали внимание и чувствовали грусть. Тем не менее, при анализе уровня стресса среди детей старшего возраста и молодых людей в одном исследовании [10]

было обнаружено, что большая часть из 341 проанализированных подростков имела средний уровень стресса, что подчеркивает академические трудности как основной фактор, влияющий на наблюдаемый стресс.

Некоторые исследования с детьми школьного возраста показали высокую распространенность стресса, варьирующуюся от 30% до 60% [5,9], что подтверждает наше исследование, и наблюдалась высокая частота предупреждающих признаков для группы с SLD (43% в процессе диагностики и 56% в процессе вмешательства) и особенно для группы без жалоб на обучение (83%).

В период интеллектуального, эмоционального и аффективного развития дети сталкиваются с многочисленными стрессовыми ситуациями и, чаще всего, еще не имеют возможности справиться с этими ситуациями. Однако, по мнению некоторых авторов [7-11], не у всех детей, испытывающих одинаковый уровень стресса, развиваются симптомы стресса, и различные формы социальной поддержки, которые получает ребенок, непосредственно влияют на уровень стресса в детстве.

Опрос, проведенный среди 66 школьников с выраженными симптомами стресса, показал, что, согласно жалобам, приведенным детьми, родители и учителя оказывают большое влияние на развитие детского стресса [15]. Другие авторы [10] также обнаружили, что школьные и знакомые контекстные события могут препятствовать успеваемости.

Однако хорошая успеваемость может привести к различным последствиям для ребенка: она помогает детям повысить свою самооценку; однако, если родители или другие значимые взрослые настаивают на том, чтобы они требовали совершенства, та же самая успеваемость в школе также может стать фактором, который делает ребенка более уязвимым. Тем не менее, стрессовые переживания, связанные со школьной средой, такие как те, которые происходят в ситуациях тестирования, соревнований, конфликтов со сверстниками или учителями, могут привести к нездоровым результатам, таким как фобии, соматические жалобы и депрессивные эпизоды. Таким образом, каким бы напряженным и умным ни был ребенок, он вряд ли будет хорошо учиться в школе во время стрессового кризиса, потому что симптомы напрямую влияют на успеваемость в школе [9].

В рамках нашей работы, анализ полученных результатов показывает, что стресс среди учащихся средней и старшей школы является нормой. Почти половина - 47% опрошенных учеников среднего школьного возраста подтвердили, что испытывают частую психическую напряженность и высокую тревожность. Из них – 38,8% считали, что основной причиной является получение оценки; 33,58% – мнение учителя и учеников школы в отношении лица; 19,40% – родители; 15,67% – родные братья или сестры.

Большее половины старшеклассников считают, что часто испытывают стрессовую ситуацию, и первоисточник этого состояния является успешность в обучении, – 33,3%; родители – 20%, и мнение друзей – 19,33%.

Можно предположить, что нервозность опрошенных учащихся может быть результатом переноса напряженности и стресса взрослых на детей. В нашем анализе в основном учителя и члены семьи. Стоит также отметить, что в дополнение имеют влияние неприятности повседневной жизни.

Ученики указывают на недостаточную поддержку со стороны учителей. Молодежь считает, что учителя относятся к ним хорошо и справедливо, не дают возможности выразить свои взгляды, не заинтересованы в них, как в личности, не могут рассчитывать на дополнительную помощь от них. В отношениях с коллегами в классе почти половина учеников считают, что большинство никогда, или редко готовы помочь. В то же время 32% респондентов имеют частые симптомы, связанные с воздействием стресса, включая нервозность, раздражительность и капризность, головные боли и бессонницу. Они склонны к накоплению и оказывают негативное влияние на благосостояние ребенка и его здоровье [4].

Исследовав причины возникновения стресса у детей 10 – 16 лет нами было проведено анкетирование относительно методик его преодоления

Анализируя данные опрошенных учеников ( можно заметить, что они пытаются самостоятельно справиться с негативными последствиями психического стресса используя различную методику.

Младшие ученики предпочитают активные формы, для выгрузки негативных эмоций. Наиболее частой формой является движение на свежем воздухе. Напротив им, старшие дети, как правило выбирают более спокойные методы – слушать музыку, пассивный отдых, сон.

Оказывается, что основным методом борьбы со стрессом для значительной части учащихся является прослушивание музыки. Положительным является низкий процент опрошенных, которые употребляют алкоголь и курят, чтобы уменьшить ощущение психологической напряженности.

Результаты наших исследований свидетельствуют, что к сожалению, дети 10 – 16 лет часто находятся в состоянии нервной напряженности и редко (старшеклассники) используют релаксацию, или двигательную активность для ее преодоления. Актуальной является проблема помощи детям справиться со стрессом. Так, важным направлением работы является влияние педагогов на здоровье учащихся, результатом которого является физически и психологически здоровый ребенок. Важнейшим условием для достижения этой цели является создание положительного контакта между учеником и учителем, а лучшим средством – это двигательная активность и релаксация. Это означает, что учитель, (особенно физической культуры) должен формировать навыки преодоления стресса методом двигательной активности и релаксации. На уроках физической культуры учащиеся должны овладеть активными методами релаксации и усвоить, что это важный аспект охраны и укрепления их здоровья, так как в разных ситуациях повседневной жизни они не смогут избежать психического напряжения.

Тесный контакт учитель-ученик есть там, где педагоги руководствуются принципами позитивного отношения, сопереживания и честности [6, 7]. Следует также стремиться к тому, чтобы дети чувствовали себя в безопасности, зная, что их понимают, не нарушают их права и хотят помочь.

Буллинг со стороны сверстников-острая социально-психологическая проблема. Сущностью буллинга является угнетение личности с целью самоутверждения обидчиков. Одной из основных причин буллинговых действий молодежи является их недостаточная социализация, естественный эгоизм и жестокость, пороки воспитания. Одной из форм буллинга есть психологическая форма – насилие, связанное с действием на психику, которое наносит психологическую травму путем словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, созданием напряженной атмосферы для обучения с целью формирования пренебрежительного отношения группы, даже учителей/преподавателей или персонала учебного заведения, к аутсайдеру, жертвы, чаще всего, физически более слабой человека или из бедной или неблагополучной семьи. К этой форме можно отнести вербальный буллинг, оскорбительные жесты или действия, запугивание, изоляция, вымогательство, кибербуллинг [13].

Не менее важным в современной жизни молодежи является процесс оценивания учебных достижений, который существенно влияет на поведенческую, эмоциональную и познавательную сферы личности.

Один из самых распространенных стрессоров в жизни молодежи – неудовлетворенность собственной внешностью. В большей степени дети в подростковом возрасте страдают из-за проблемной кожи, они стесняются своего лица, опасаясь насмешек товарищей, что является серьезным поводом для появления комплексов. Подросток начинает критиковать свою внешность: "Почему я такой толстый (худой)?", "Почему у меня такие короткие (длинные) волосы?". В результате этого становится слишком уязвимым. Самооценка начинает расшатываться, что приводит к стрессовой ситуации [6].

Кардинальные социально-экономические изменения, происходящие в последнее время в обществе, порождают проблему реализации молодым человеком профессионального потенциала. Это происходит прежде всего из-за того, что трудно сориентироваться в мире профессий, где происходят быстрые изменения: появление новых, трансформация имеющихся и исчезновение некоторых "старых" специальностей. Основными причинами, которые затрудняют профессиональный выбор, есть "платежная несостоятельность", отсутствие знаний, высокий конкурс при поступлении в высшие учебные заведения, страхи перед экзаменами, страх не поступить на бюджет, проблем со здоровьем и тому подобное [11].

### Заключение

Обобщенно, что негативные последствия переживания сложных жизненных обстоятельствах вин могут быть несколько смягчены и нивелированы адаптивными стратегиями преодоления стресса. Выяснено, что копинг-стратегии – это осознанные приемы и способы, которые человек применяет, чтобы справиться со сложными, порой травматическими жизненными обстоятельствами. Определено, что в подавляющем большинстве отечественных исследований изучение копинг-поведения посвящено выяснению его проявлений, видов и взаимосвязей с различными факторами: возрастными, социальными, профессиональными, семейными и тому подобное. Установлено, что в современных западных исследованиях актуализировался анализ связи между использованием личностью разрозненных копинг-стратегий и ростом уровня благополучия жизнедеятельности человека.

Осуществлен теоретический анализ научных взглядов относительно стратегий преодоления индивидом сложных жизненных обстоятельств дает нам основания определить, что важной характеристикой копинг-стратегий является их многомерность, благодаря чему человек может решать сложные жизненные ситуации и / или предупреждать их появление, контролировать собственные эмоции, включаться во взаимодействие со стрессом или снижать его влияние на организм и психику, менять себя, ситуацию или приспособливаться к ней.

### Список литературы

1. Amaral, A. P. , Soares, M. J. , Pinto, A. M. , Pereira, A. T. , Madeira, N. , Bos, S. C. , ... Macedo, A. (2017). Sleep difficulties in college students: The role of stress, affect and cognitive processes. *Psychiatry Research* , 260, 331–337. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29227897>
2. Bayram, N. , & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* , 43 8, 667–672. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18398558>
3. Bernal-Morales, B. , Rodríguez-Landa, J. F. , & Pulido-Criollo, F. (2015). Impact of anxiety and depression symptoms on scholar performance in high school and university students, a fresh look at anxiety disorders. London, UK: IntechOpen. Retrieved from <https://www.intechopen.com/books/a-fresh-look-at-anxiety-disorders/impact-of-anxiety-and-depression-symptoms-on-scholar-performance-in-high-school-and-university-stude>
4. Bernert, R. A. , Merrill, K. A. , Braithwaite, S. R. , Van Orden, K. A. , & Joiner, T. E., Jr. (2007). Family life stress and insomnia symptoms in a prospective evaluation of young adults. *Journal of Family Psychology* , 21 1, 58–66. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17371110>
5. Domitrovich, C. E. , Bradshaw, C. P. , Poduska, J. M. , Hoagwood, K. , Buckley, J. A. , Olin, S. , ... Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion* , 1(3), 6–28. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27182282>
6. Eisenberg, D. , Gollust, S. E. , Golberstein, E. , & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *The American Journal of Orthopsychiatry* , 77 4, 534–542. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18194033>
7. Fergusson, D. M. , Boden, J. M. , & Horwood, L. J. (2007). Recurrence of major depression in adolescence and early adulthood, and later mental health, educational and economic outcomes. *The British Journal of Psychiatry : the Journal of Mental Science* , 191, 335–342. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17906244>
8. Fröjd, S. A. , Nissinen, E. S. , Pelkonen, M. U. I. , Marttunen, M. J. , Koivisto, A.-M. , & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence* , 31 4, 485–498. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197107000929>
9. Hanson, T. L. , & Austin, G. A. (2002). Health risks, resilience, and the academic performance index (California healthy kids survey factsheet 1). Los Alamitos, CA: WestEd. Retrieved from <http://surveydata.wested.org/resources/factsheet.pdf>

10. Ozen, N. S. , Ercan, I. , Irgil, E. , & Sigirli, D. (2010). Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia-Pacific Journal of Public Health / Asia-Pacific Academic Consortium for Public Health* , 22 1, 127–133. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20032042>
11. Perry, Y. , Werner-Seidler, A. , Calear, A. , Mackinnon, A. , King, C. , Scott, J. , ... Batterham, P. J. (2017). Preventing depression in final year secondary students: school-based randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research* , 19 11, e369. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29097357>
12. Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review* , 42, 28–33. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000337992700004
13. Wallace, D. D. , Boynton, M. H. , & Lytle, L. A. (2017). Multilevel analysis exploring the links between stress, depression, and sleep problems among two-year college students. *Journal of American College Health* , 65 3, 187–196. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27937737>
14. Waqas, A. , Khan, S. , Sharif, W. , Khalid, U. , & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: A cross sectional survey. *Peerj* , 3, e840. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25802809>
15. World Health Organisation. (2004). Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children study: International report from the 2001-2 survey. Denmark

### Formation of the ability to implement anti-stress actions

#### Gayna A. Arsakhanova

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of histology and pathological anatomy

Chechen State University, Grozny, Russia

gaynaab@mail.ru

 0000-0001-5073-2371

Received 11.04.2021

Accepted 1.05.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/n3681-2221-5456-r

#### Abstract

A child, being in a stressful life situation, can break existing habits to a healthy lifestyle, which is manifested in behavior disorders; alcohol consumption; smoking; food excesses; sleep disorders. The frequent impact of stress and the lack of ability to cope with unpleasant situations is also a factor that hinders the health of school-age children. The ability to cope with stressful situations will help students avoid many troubles. Modern conditions of life and activity put forward increased requirements for adaptive mechanisms and the entire potential of the human body. A large number of anthropogenic and natural factors, which are intense stressors, cause various forms of maladaptation, neuropsychiatric and psychosomatic disorders. The impact of extreme circumstances on a person can be so strong that personal characteristics no longer play a decisive role in the development of stress disorder, which can develop in almost every healthy and emotionally stable person.

Taking this into account, our research interests focused on the diagnosis of the frequency of experiencing and staying in states of psychological stress in children aged 10 – 16 years, as well as on determining the regularity of using the relaxation method, namely motor activity.

The factors that provoke a state of emotional distress, shifts in mental health, scientists primarily include the features of disharmonious communication of a person with others and, above all, with the closest people – parents, relatives, friends.

The aim of the study is to study the degree of ability to overcome stress by relaxation, namely motor activity in children aged 10-16 years.

### Keywords

Students, stress, adaptation, violation, psychology.

### References

1. Amaral, A. P. , Soares, M. J. , Pinto, A. M. , Pereira, A. T. , Madeira, N. , Bos, S. C. , ... Macedo, A. (2017). Sleep difficulties in college students: The role of stress, affect and cognitive processes. *Psychiatry Research* , 260, 331–337. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29227897>
2. Bayram, N. , & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* , 43 8, 667–672. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18398558>
3. Bernal-Morales, B. , Rodríguez-Landa, J. F. , & Pulido-Criollo, F. (2015). Impact of anxiety and depression symptoms on scholar performance in high school and university students, a fresh look at anxiety disorders. London, UK: IntechOpen. Retrieved from <https://www.intechopen.com/books/a-fresh-look-at-anxiety-disorders/impact-of-anxiety-and-depression-symptoms-on-scholar-performance-in-high-school-and-university-stude>
4. Bernert, R. A. , Merrill, K. A. , Braithwaite, S. R. , Van Orden, K. A. , & Joiner, T. E., Jr. (2007). Family life stress and insomnia symptoms in a prospective evaluation of young adults. *Journal of Family Psychology* , 21 1, 58–66. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17371110>
5. Domitrovich, C. E. , Bradshaw, C. P. , Poduska, J. M. , Hoagwood, K. , Buckley, J. A. , Olin, S. , ... Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion* , 1(3), 6–28. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27182282>
6. Eisenberg, D. , Gollust, S. E. , Golberstein, E. , & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *The American Journal of Orthopsychiatry* , 77 4, 534–542. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18194033>
7. Fergusson, D. M. , Boden, J. M. , & Horwood, L. J. (2007). Recurrence of major depression in adolescence and early adulthood, and later mental health, educational and economic outcomes. *The British Journal of Psychiatry : the Journal of Mental Science* , 191, 335–342. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17906244>
8. Fröjd, S. A. , Nissinen, E. S. , Pelkonen, M. U. I. , Marttunen, M. J. , Koivisto, A.-M. , & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence* , 31 4, 485–498. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197107000929>
9. Hanson, T. L. , & Austin, G. A. (2002). Health risks, resilience, and the academic performance index (California healthy kids survey factsheet 1). Los Alamitos, CA: WestEd. Retrieved from <http://surveydata.wested.org/resources/factsheet.pdf>
10. Ozen, N. S. , Ercan, I. , Irgil, E. , & Sigirli, D. (2010). Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia-Pacific Journal of Public Health / Asia-Pacific Academic Consortium for Public Health* , 22 1, 127–133. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20032042>
11. Perry, Y. , Werner-Seidler, A. , Calear, A. , Mackinnon, A. , King, C. , Scott, J. , ... Batterham, P. J. (2017). Preventing depression in final year secondary students: school-based randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research* , 19 11, e369. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29097357>
12. Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review* , 42, 28–33. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000337992700004

13. Wallace, D. D. , Boynton, M. H. , & Lytle, L. A. (2017). Multilevel analysis exploring the links between stress, depression, and sleep problems among two-year college students. *Journal of American College Health* , 65 3, 187–196. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27937737>
14. Waqas, A. , Khan, S. , Sharif, W. , Khalid, U. , & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: A cross sectional survey. *Peerj* , 3, e840. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25802809>
15. World Health Organisation. (2004). Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children study: International report from the 2001-2 survey. Denmark

## Гражданская активность подростка как педагогический феномен

**Анастасия Павловна Землянская**

аспирант института детства

Оренбургский государственный педагогический университет

Оренбург, Россия

zemml@mail.ru

 0000-0002-8506-2627

Поступила в редакцию 16.02.2021

Принята 11.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/a5432-6178-1162-i

### Аннотация

На современном этапе развития человечества, под влиянием развития информационных и коммуникационных технологий, глобализации общественных процессов, «активность» как научное понятие, претерпело значительные семантические изменения в том плане, что человеческая деятельность начала осуществляться не только в привычной реальной жизни, но и виртуальном мире, где социальные отношения имеют другие характерные признаки и по-разному влияют на развитие личности. Кроме того, мировой кризис поставил на повестку дня вопрос о гражданской активности, так как развитие социальных инноваций в условиях кризиса является одним из самых оптимальных форм развития социальных инноваций, которое создадут динамику развития политических процессов и приведут к формированию новых условий общественного обустройства. Полярность взглядов относительно утилитарности существования социальных связей и их влияние на положительное развитие личности расширяют научную парадигму исследуемого явления, предоставляя исследователям возможность анализировать ситуацию с различных точек зрения для понимания современных тенденций организации различных процессов, влияющих на формирование личности и его гражданскую активность. В этом аспекте, следует отметить, научное осмысление гражданской активности требует междисциплинарного осмысления, особенно с позиций философии, социологии и психологии, которые помогут нам в полной форме проанализировать данную категорию в рамках педагогической науки

### Ключевые слова

Гражданская активность, общественное обустройство, подростки, активная позиция.

### Введение

Тема гражданской активности привлекала еще философов Древнего мира и описывалась как социальная активность у Аристотеля, Платона, Аквинского, Маккиавелли, Руссо и др. и рассматривалась как форма деятельности, суть которой заключалась в служении государству, и это происходило именно в этой форме потому, что в те времена еще не существовало деления жизни государства на общественную и политическую. В средние века гражданская активность включала такие конституэнты, как равноправие, самоорганизация, мобилизацию всех сил и способностей, которые должны были помочь человеку в средневековье определить функциональные границы гражданской активности.

На пике своего развития в 1960-х годах Движение за гражданские права вовлекло детей, подростков и молодых людей в водоворот митингов, маршей, насилия и в некоторых случаях тюремного заключения. Почему так много молодых людей решили стать активистами за социальную справедливость? Джойс Ладнер отвечает на этот вопрос в своем интервью Проекту Истории гражданских прав, указывая на сильную поддержку старших в формировании ее будущего пути: «Движение было

самым захватывающим, чем можно было заниматься. Я часто говорю, что, на самом деле, я придумал термин "Эмметт-поколения". Я сказал, что не было более захватывающего времени, чтобы родиться в то время и в том месте, и для родителей, для которых родилось движение, молодое движение, люди... Я так ясно помню дядю Арчи, который был на Первой мировой войне, ездил во Францию, и он всегда говорил нам: "Ваше поколение все изменит".

Несколько активистов, опрошенных в рамках проекта по истории гражданских прав, учились в начальной школе, когда присоединились к движению. Фримену Грабовски было 12 лет, когда его вдохновили на участие в Бирмингемском детском крестовом походе 1963 года. Однажды в воскресенье, сидя в задней части церкви, он наострил уши, услышав, как какой-то человек говорит о марше за интегрированные школы. Будучи помешанным на математике, Грабовский был в восторге от возможности соревноваться в учебе с белыми детьми. Проведя много дней в тюрьме после того, как он был арестован на марше, фотографии полиции и собак, нападающих на детей, привлекли внимание всей страны. Грабовский вспоминает, что в тюрьме доктор Кинг сказал ему и другим детям: "То, что вы сделаете в этот день, окажет влияние на еще не родившихся детей." Он продолжает: "Я никогда этого не забуду. Я даже не понимал этого, но я знал, что это было мощно, мощно, очень мощно." Грабовски стал президентом Университета Мэриленда, округ Балтимор, где он добился выдающихся успехов в поддержке афроамериканских студентов, получающих степени по математике и естественным наукам.

### **Материалы и методы исследования**

Ученые уже давно, еще со времен основания государства начали обращаться к вопросу общественной активности. Эта проблема в настоящее время рассматривается в разных научных сферах: философии, социологии, истории, экономике, педагогике, психологии, но, к сожалению, в современной научной практике не существует единого определения этого понятия.

Прежде, чем дать определение общественной активности, обобщая проанализированные определения производных понятий, рассмотрим трактовку этого термина, найденные нами в научной литературе.

Так, общественную активность исследователи трактуют как:

- степень участия человека в решении общественно значимых задач, что проявляется в отношении к обществу, труду и собственности, к другим людям, к самому себе; уважение и принятие прав и обязанностей;
- деятельность индивидов и социальных групп, направленная на изменение и развитие гражданского общества;
- активная реализация своих гражданских прав, то есть активное участие в жизни государства, например, голосование на выборах, членство в любой партии, профсоюзе и тому подобное;
- действия (форма активности), целью которых является решение общественных проблем, смена власти и т.д.

Также считаем необходимым рассмотреть найденные в научной литературе определения близкого по сути понятия «гражданская активность».

Под гражданской активностью понимают как:

- деятельность людей, связанную с осуществлением общественных функций в тех сферах жизни общества, которые не могут регулироваться или реально не регулируются государством;
- внутреннее стремление к деятельности, направленное на осуществление любой общественной цели; важное условие развития государства;
- сложное состояние, и одновременно, качество человека как представителя социального, благодаря которому происходит не только связь человека с окружающей действительностью, но и создание мира отношений, в которых разворачиваются и реализуются особые формы и виды гражданской активности в сложном взаимодействии субъектов;
- накопление опыта реальных социально значимых дел, участие в общественных объединениях и акциях, направленных на защиту прав граждан, укрепление правопорядка;

- способность приобщения личности к преданности общественным делам и гражданской солидарности;
- деятельностная сфера проявления гражданской личности, что составляет комплекс гражданских качеств, которые характеризуют личность человека как гражданина-патриота, гражданина-профессионала и гражданина-демократа.

### **Результаты и обсуждение**

Участвуя в общественной деятельности, подростки могут вступить в контакт со сверстниками-единомышленниками и позитивными взрослыми образцами для подражания, отличными от их родителей. Взаимодействие и сотрудничество с другими взрослыми побуждает подростков видеть мир по-разному.

Например, у семьи могут быть определенные религиозные или духовные убеждения – или вообще никаких, – но когда ваш ребенок работает с другими людьми, которые верят в разные вещи, он может увидеть некоторые новые способы воплощения убеждений в жизнь на благо других.

Молодые люди заняты тем, что выясняют, кто они такие и где они вписываются в мир. Участие в общественной деятельности может дать вашему ребенку позитивный способ понять, кто он такой. В результате она может начать видеть себя полезной, щедрой, политической или просто "хорошим" человеком в целом.

Участие в общественной деятельности также может дать вашему ребенку чувство принадлежности к своей местной общине. И это дает ему возможность завести новые знакомства и связи.

Общественные мероприятия дают подросткам возможность применить навыки, которыми они уже обладают. Например, ваш ребенок может использовать навыки приготовления пищи, которым он научился дома, в общественной колбасной или в столовой.

Волонтерская работа и общественная деятельность также являются отличными возможностями для проявления инициативы и развития навыков, необходимых для получения работы.

Например, шипение колбасы может дать вашему ребенку опыт общения с клиентами и обращения с наличными деньгами. Добровольное питание на колесах может помочь вашему ребенку подготовиться к получению работы официанта на неполный рабочий день. Для ребенка, заинтересованного в том, чтобы стать ветеринаром, помощь в приюте для животных-хороший способ продемонстрировать приверженность и получить рекомендацию.

Умение управлять свободным временем, балансируя между досугом, работой и учебой, является важным жизненным навыком. Участие в общественных мероприятиях может побудить вашего ребенка стать более организованным и начать управлять своим собственным временем.

Общественная деятельность может повысить уверенность подростков в себе и самооценку. Ваш ребенок может научиться справляться с трудностями, общаться с разными людьми и развивать свои жизненные навыки в благоприятной среде.

Это также отличная основа для общего и психического здоровья и благополучия.

Молодые люди часто чувствуют себя хорошо, участвуя в чем-то, где другие ожидают их появления, где они чувствуют себя полезными и ценными, и где их поддерживают в достижении чего-то как часть группы. Эти позитивные чувства могут помочь защитить молодых людей от печали и депрессии.

Таким образом, исследование показывает, что требование к подросткам сообщить родителям, прежде чем они смогут получить доступ к услугам контрацепции, не снижает их сексуальную активность - это просто поставит под угрозу их здоровье и жизнь. Например, в недавнем исследовании, опубликованном в журнале Американской медицинской ассоциации, рассматривалось, что будут делать сексуально активные девочки-подростки, обращающиеся за услугами в клиники планирования семьи в Висконсине, если они не смогут получить контрацептивы по рецепту, если клиника не уведомит их родителей.

Как показывает это исследование, гарантии конфиденциальности являются одним из основных факторов, влияющих на то, будет ли подросток обращаться за жизненно важными медицинскими

услугами. На самом деле, в общенациональном исследовании главной причиной, по которой подростки не получали медицинскую помощь, в которой они знали, что нуждаются, были опасения по поводу конфиденциальности.

Эти группы были ярыми противниками усилий по введению требований об уведомлении родителей или согласия в программах, финансируемых из федерального бюджета. Как объяснили эти эксперты в недавнем письме Конгрессу:

Правительство не может санкционировать здоровое семейное общение. Федеральный закон уже требует, чтобы поставщики медицинских услуг в финансируемых из федерального бюджета клиниках планирования семьи поощряли подростков говорить со своими родителями о своих решениях в области здравоохранения. Однако многие подростки просто не будут искать контрацепцию, если они не могут получить ее конфиденциально. Некоторые обоснованно опасаются, что раскрытие информации их родителям приведет к отказу от них или жестокому обращению. У некоторых просто нет заботливых и ответственных родителей, к которым они могли бы обратиться. Другие живут в семьях, где сексуальность никогда открыто не обсуждается. Как установил Верховный суд Нью-Джерси, законы, обязывающие родителей участвовать в принятии решений о репродуктивном здоровье подростков, "не могут превратить семью с плохими линиями связи в парадигму идеальной американской семьи"<sup>13</sup>. Предотвращение получения подростками контрацепции, если они не поговорят с родителем, волшебным образом не изменит эти семьи; это просто приведет к тому, что подростки будут заниматься незащищенным и небезопасным сексом.

Общественная активность — это качество личности, которое проявляется в ее способности влиять на общественную жизнь; удовлетворять собственные потребности и интересы, реализовывать интересы и цели определенного сообщества, решать общественно значимые задачи, инициировать изменения в процессе отношений с окружающим миром; стремлении действовать на пользу общества; уважать и принять права и обязанности члена общества.

Развитие когнитивного компонента предполагает не только понимание, что такое общественная активность, но и расширение и углубление знаний о нормах и правилах поведения, свои права и обязанности на уровне социума, группы, а также индивидуальной необходимости. Важным является осознание личностью собственных потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, побуждающих к активной деятельности на пользу общества, а также осознание своей способности изменить окружающее к лучшему. Важное значение имеет осознание собственного опыта, уровень социальных притязаний и ожиданий.

Эмоционально-ценностный компонент выявляет субъективное отношение личности к общественно значимой деятельности, а также к окружающей среде, окружающим и к себе, что осуществляется прежде всего через эмоционально позитивное восприятие. Важное значение в развитии эмоционально-ценностного компонента гражданской активности играют эмоции, которые возникают в отношении к другим и составляют основу социально ценностных ориентаций, а именно: эмпатия, доброжелательность; милосердие; готовность защищать слабых; чувство единства с семьей, группой, социумом; солидарность.

Важным является положительное эмоциональное чувство, которое возникает после выполнения общественно значимой деятельности, помощи кому-то или решении какой-то общественной проблемы, и вызывает желание повторить успех, достичь еще лучших результатов, принести еще больше пользы обществу.

Мотивационно-волевой компонент в структуре общественной активности предполагает не только наличие устойчивой системы мотивов, но и указывает на необходимость волевой регуляции и волевой организации личности, наличие у нее целостного мировоззрения и необходимых волевых качеств. Без волевой регуляции превращение знаний в убеждения, а убеждений в поступки и действия невозможно [2].

Мотив — это внутреннее влечение человека к деятельности, личные причины, которые побуждают человека к действиям, поступкам, то, ради чего деятельность происходит. Именно мотивы,

как реальные побуждатели, заставляют человека сделать тот, а не другой выбор. Определяются мотивы потребностями и ценностными ориентациями.

Мотивация — это совокупность побудительных факторов, которые определяют активность личности. Мотивация может быть внутренней или внешней. Внутренняя мотивация побуждает личность к действию на основе ее внутренних убеждений, потребностей, нравственного сознания, то есть обеспечивает добровольность поведения. Внешняя мотивация проявляется в деятельности и поведении личности, вызванной социальными нормами-требованиями, общественным мнением или иным внешним стимулом.

Воля - это психический процесс сознательного управления деятельностью, которая проявляется в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели. Именно благодаря волевым процессам человек осуществляет желаемую или нежелательную для себя деятельность.

Каждая деятельность обусловлена разными мотивами. Основную роль в обеспечении общественной активности играют социально-ценностные и личностно значимые мотивы, потребность в общественно значимой деятельности, стремление изменить окружающую действительность к лучшему, решать социальные проблемы, помогать другим. Если придерживаться классификации [5], это будут просоциальные (общественно значимые) мотивы — мотивы, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственности перед группой и обществом, проявляются в нормативности, лояльности к групповым стандартам, признании и защите групповых ценностей, стремление реализовать групповые цели [1].

Возникновению внутренней мотивации способствуют ощущение компетентности, то есть ощущение полноты своих возможностей, осознание своей возможности что-то изменить или кому-то помочь, а также ощущение самодетерминации, то есть осознание себя как единственную причину своих действий.

Практически-деятельностный компонент предполагает практическую готовность к осуществлению общественно значимой деятельности, к овладению различными видами деятельности, необходимыми жизненными навыками и умениями для выполнения общественно полезной деятельности, помощи другим, внесение позитивных изменений в общество.

Основой практически-деятельностного компонента являются активные действия по созданию условий для выполнения обязанностей, требований, обязательств, отстаивания прав своих и членов сообщества. При этом личность проявляет инициативу, самостоятельность, ответственность, которая раскрывается в каждом поступке, повседневном поведении, во время общественно полезной деятельности, в отношениях к другим и к себе. Практически-деятельностный компонент включает в себя овладение приемами самопознания, саморегуляции и саморазвития, а также способности прогнозировать свои поступки.

Исследовав научную литературу мы убедились, что вопрос общественной активности был актуальным с древних времен и остается актуальным и сейчас.

Понятие общественной активности тесно связано с такими терминами как: гражданин, государство, общественность, активность. Именно на основе указанных понятий и обобщении определений общественной активности, найденных в научной литературе, мы дали определение понятия «общественная активность личности».

В структуре общественной активности можно выделить следующие компоненты: когнитивный; эмоционально-ценностный; мотивационно-волевой, практически-деятельностный.

### **Заключение**

Таким образом, «гражданственность» определяется нами как интегральное качество личности, характеризующееся сознательным отношением к гражданским правам и обязанностям, и определяющее готовность к общественной деятельности с ориентацией на присущие ей нравственные ценности.

Наиболее популярной моделью, описывающей поколенческие архетипы, является американская теория поколений X, Y, Z. Она была выдвинута в 1991 году двумя историками Уильямом Штраусом и

Нилом Хау. В настоящее время в данной теории появилось еще одно поколение, поколение альфа (термин Марка Маккриндала) – это дети, которые родились после 2010 г.

Поколение Z (поколение с 2005 г.) – самостоятельные, свободолюбивые, коммуникабельные личности, которые любят быть лидерами, не боятся проблем, ответственности и стремятся ко всему новому. Лозунг – «Нет ничего невозможного».

Поколение А (поколение с 2010 г.) – свобода выбора и персонализации для них чрезвычайно значимы, альфа эрудированны, быстро соображают, но ни одного термина, ни одной даты не знают. Для них важно знать, где искать нужную информацию, как ее классифицировать и использовать. Альфа готовы к диалогу, но не к нравоучениям. Они обладают чувством собственного достоинства, разговаривают со взрослыми на равных и ждут, что их будут слушать и слышать, но не диктовать, об этом подробно описывает В.Г. Рындак в монографии «Педагогика счастья» [3].

У современной молодежи выше познавательная активность. Если раньше подростки относились к учебе со скукой и стремились больше времени проводить на улицах, то сегодня подростки относятся к образованию очень серьезно.

Таким образом, мы имеем подростков, готовых к проявлению гражданской активности, но это должно быть в другом современном формате, который будет понятен и получит отклик среди подрастающего поколения.

### Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». М.: 2015. 12 с.
2. Войцех А.Е., Войцех Е.В. Основы гражданственности будущего. М.: Спойт, 2012. 13 с.
3. Педагогика счастья: как учить и учиться быть счастливым / В.Г. Рында. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2020. С. 37-41.
4. Круглов М.С. Современные формы гражданской активности в политическом процессе российской Федерации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 10-15.
5. Соколов А.В., Исаева Е.А. Гражданское общество в региональном измерении // Власть. 2015. № 1. С. 56-59.
6. Фролов А.А. Механизмы осуществления гражданской активности // Власть. 2014. № 10. С. 34-37.
7. Ballard, P. J., Caccavale, L., Buchanan, C. M. (2014). Civic orientation in cultures of privilege: What role do schools play? *Youth & Society*, 47, 70-94. doi:10.1177/0044118X14538464
8. Bock, T., Samuelson, P. L. (2014). Educating for moral identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 10, 155-173.
9. Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 172-186. doi:10.1027/1015-5759/a000024
10. Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!" *Journal of Adolescence*, 35, 599-610. doi:10.1016/j.adolescence.2011.09.004
11. Jones, J. N., Warnaar, B. L., Bench, J. H., Stroup, J. (2014). Promoting the development of moral identity, behavior, and commitment in a social action program. *Journal of Peace Education*, 11, 225-245. doi:10.1080/17400201.2014.898626
12. Kinloch, V., Nemeth, E., Patterson, A. (2015). Reframing service-learning as learning and participation with urban youth. *Theory Into Practice*, 54, 39-46. doi:10.1080/00405841.2015.977660
13. Mann, J., Casebeer, D. (2016). Mapping civic engagement: A case study of service-learning in Appalachia. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 85-96. doi:10.1177/1746197915626089
14. Porter, T. J. (2013). Moral and political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42, 239-255.

15. Serek, J. (2016). What's the matter with civil society? The declining effect of civic involvement on civic identity among Czech adolescents. *Youth & Society*. doi:10.1177/0044118X16637883

### Civil activity of a teenager as a pedagogical phenomenon

**Anastasia P. Zemlyanskaya**

Postgraduate student of the Institute of Childhood

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

zemml@mail.ru

 0000-0002-8506-2627

Received 16.02.2021

Accepted 11.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/a5432-6178-1162-i

#### Abstract

At the present stage of human development, under the influence of the development of information and communication technologies, the globalization of social processes, "activity" as a scientific concept has undergone significant semantic changes in the sense that human activity began to be carried out not only in the usual real life, but also in the virtual world, where social relations have other characteristic features and differently affect the development. In addition, the global crisis has put the issue of civic engagement on the agenda, since the development of social innovations in the context of the crisis is one of the most optimal forms of social innovation development, which will create the dynamics of political processes and lead to the formation of new conditions for social development. The polarity of views regarding the utilitarianism of the existence of social ties and their impact on the positive development of the individual expands the scientific paradigm of the phenomenon under study, providing researchers with the opportunity to analyze the situation from different points of view to understand the current trends in the organization of various processes that affect the formation of the individual and his civic activity. In this aspect, it should be noted that the scientific understanding of civic activity requires an interdisciplinary understanding, especially from the standpoint of philosophy, sociology and psychology, which will help us to fully analyze this category within the framework of pedagogical science

#### Keywords

Civil activity, social development, teenagers, active position.

#### References

1. Gosudarstvennaja programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody». M.: 2015. 12 s.
2. Vojceh A.E., Vojceh E.V. Osnovy grazhdanstvennosti budushhego. M.: Spojt, 2012. 13 s.
3. Pedagogika schast'ja: kak učit' i učit'sja byt' schastlivym / V.G. Rynda. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2020. S. 37-41.
4. Kruglov M.S. Sovremennye formy grazhdanskoj aktivnosti v politicheskom processe rossijskoj Federacii // *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija*. 2014. № 3. S. 10-15.
5. Sokolov A.V., Isaeva E.A. Grazhdanskoe obshhestvo v regional'nom izmerenii // *Vlast'*. 2015. № 1. S. 56-59.
6. Frolov A.A. Mehanizmy osushhestvlenija grazhdanskoj aktivnosti // *Vlast'*. 2014. № 10. S. 34-37.

7. Ballard, P. J., Caccavale, L., Buchanan, C. M. (2014). Civic orientation in cultures of privilege: What role do schools play? *Youth & Society*, 47, 70-94. doi:10.1177/0044118X14538464
8. Bock, T., Samuelson, P. L. (2014). Educating for moral identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 10, 155-173.
9. Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 172-186. doi:10.1027/1015-5759/a000024
10. Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!" *Journal of Adolescence*, 35, 599-610. doi:10.1016/j.adolescence.2011.09.004
11. Jones, J. N., Warnaar, B. L., Bench, J. H., Stroup, J. (2014). Promoting the development of moral identity, behavior, and commitment in a social action program. *Journal of Peace Education*, 11, 225-245. doi:10.1080/17400201.2014.898626
12. Kinloch, V., Nemeth, E., Patterson, A. (2015). Reframing service-learning as learning and participation with urban youth. *Theory Into Practice*, 54, 39-46. doi:10.1080/00405841.2015.977660
13. Mann, J., Casebeer, D. (2016). Mapping civic engagement: A case study of service-learning in Appalachia. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 85-96. doi:10.1177/1746197915626089
14. Porter, T. J. (2013). Moral and political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42, 239-255.
15. Serek, J. (2016). What's the matter with civil society? The declining effect of civic involvement on civic identity among Czech adolescents. *Youth & Society*. doi:10.1177/0044118X16637883

## Научное наследие гения. Памяти Владимира Ивановича Вернадского

### Елена Александровна Зевелева

кандидат исторических наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)

Москва, Россия

art696@mail.ru

 0000-0002-9920-5713

### Сергей Владимирович Лепилин

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук

Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)

Москва, Россия

art696@mail.ru

 0000-0002-5617-6756

### Наталья Мезаировна Третьякова

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук

Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)

Москва, Россия

art696@mail.ru

 0000-0002-5617-6756

Поступила в редакцию 12.03.2021

Принята 14.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/e4408-3681-1909-b

### Аннотация

Владимир Иванович Вернадский принадлежит к числу крупнейших ученых XX века, чье имя навсегда вписано в мировую науку. Его научное творчество посвящено самым разнообразным направлениям наук о Земле: геологии, минералогии, геохимии, палеонтологии. Ему также принадлежит создание новой науки - биогеохимии, которая направлена на изучение химического состава живого вещества и геохимических процессов, происходящих в недрах Земли. Помимо уже отмеченных направлений В.И. Вернадский был организатором и историком науки, философом, общественным деятелем. С трудами Вернадского связано и учение о биосфере и ноосфере, ставшее сегодня основой глобальной экологии. В его честь сегодня названы: станция Московского метро, проспект в Киеве, железнодорожный вокзал в центральной России, вершины в Сибири и на Курильских островах, Институт геохимии и аналитической химии Российской академии наук, Музей биосферы (Российская академия наук, Санкт-Петербург). Авторы пытались понять и ответить на вопрос: почему такая огромная дань уважения и беспрецедентное внимание уделяется только одному человеку? В самой же работе приведены краткие сведения о биографии ученого, становлении и развитии его учений.

### Ключевые слова

биогеохимия, биосфера, ноосфера, Вернадский, живое вещество, косное вещество, научная мысль, науки о Земле.

### Введение

Во всемирную летопись истории занесено множество личностей, поразивших и изменивших мир. Немалую часть в ней занимают имена русских ученых и в частности Владимира Ивановича Вернадского, оставившего ярчайший след в отечественной и мировой науке. В 2020 году исполнилось ровно 75 лет, как его не стало. Однако мысли, изыскания и труды В.И. Вернадского не только не забыты, а наоборот набирают популярность, становятся все актуальнее и питают умы новых поколений исследователей.

Прежде чем переходить к описанию значения трудов великого ученого, отметим, что на взгляды самого В.И. Вернадского сильно повлияли работы немецкого естествоиспытателя, географа и путешественника Александра фон Гумбольдта, которые он читал в оригинале, а также университетская среда. В 1881 году он поступил на естественное отделение физико-математических наук Петербургского университета. В эти годы в университете преподавали: знаменитый ученый-энциклопедист Дмитрий Иванович Менделеев, геолог и почвовед Василий Васильевич Докучаев, химик Николай Алексеевич Меншуткин, зоолог Николай Петрович Вагнер и другие известные ученые. По совету

В.В. Докучаева в годы студенчества В.И. Вернадский стал увлекаться минералогией и кристаллографией. После окончания университета он много путешествовал по Европе, посещал с экскурсиями музеи Парижа, Лондона и других европейских городов [10, С.491]. Все это определило энциклопедический склад ума В.И. Вернадского, о котором мы еще не раз будем говорить.

В область его научных интересов входила геология, минералогия, кристаллография, геохимия, почвоведение, палеонтология, история науки. Кроме того он был философом, представителем русского космизма, гуманистом. Его также интересовала область взаимоотношений человека с окружающей средой. Научной заслугой Вернадского является появление биогеохимии, современных представлений о рациональном природопользовании, учений о биосфере и ноосфере. Богатое научное наследие мыслителя порождает интерес к рассмотрению основных аспектов и особенностей его творчества, их значения в формировании мировоззрения людей.

### Материалы и методы исследования

В основу данной работы легли работы самого Владимира Ивановича Вернадского, как опубликованные еще при жизни ученого, так и современные издания, а также воспоминания о нем коллег, оценки ведущих ученых России. Среди методов стоит отметить исторический метод, описательный, и сравнительный.

Главным научным наследием В.И. Вернадского безусловно является учение о биосфере, разрабатываемое им на протяжении всей жизни. Сам естествоиспытатель отмечал, что еще такой ученый как Жан Батист Ламарк в начале XIX века вплотную подошел к понятию биосферы, но не выразил каким-либо понятием свои представления о сфере действия живых существ [11]. В научный же оборот термин "биосфера" был введен в 1875 году известным австрийским геологом Эдуардом Зюссом (1831-1914). "На самом деле, Зюсс буквально отбросил новый термин, всего один раз и без четкого определения, в своей новаторской книге о происхождении Альп (Suess 1875)" (Smil, 2002). В его интерпретации "биосфера" - это оболочка жизни, которая "ограничена определенной зоной на поверхности литосферы". Этому термину никогда не давали определения и не разрабатывали его до Владимира Вернадского. Можно полагать, что они лишь подготавливали почву для будущих исследователей. История же распорядилась так, чтобы именно В.И. Вернадский был тем мыслителем, который смог создать единое и стройное представление о биосфере. Кстати сам термин «биосфера» Вернадский позаимствовал именно у Э. Зюсса.

20-е годы XX века стали для В.И. Вернадского временем оформления контура своего учения. В 1926 году были изданы его первые сочинения, объединенные под названием «Биосфера» [7]. Это был долгожданный труд, над которым В.И. Вернадский работал не один год.

В ходе этой работы Владимир Иванович пришел к выводу, что «все живое представляет собой неразрывное целое, закономерно связанное не только между собой, но и с окружающей косной (т.е. той, в образовании которой не участвует живое вещество) средой биосферы» [7, С.179]. Немаловажным является факт, что в учении о биосфере натуралист В.И. Вернадский высказывал революционную для

того времени мысль о существовании явления переноса живого вещества, энергии и информации между двумя живыми системами, а также о возможности такого же явления между живой и косной системой.

В 30-годы XX века для В.И. Вернадского наступает новый виток развития его учения. Надо полагать, что именно общий прогресс в естественных науках того времени повлиял на воззрения ученого. Особенно стоит отметить влияние теории относительности. Вот как В.И. Вернадский характеризует ее в одной из своих работ: «Теория относительности, разбив ньютоново представление об абсолютном времени, связав его с пространством в единое целое, сразу разбила всё прежнеенаучное построение» [2, С. 327].

В этот период В.И. Вернадский пересмотрел некоторые положения своего учения о биосфере. Так, он отошел от гипотезы шведского физика и химика Сванте Аррениуса о появлении жизни вследствие занесения из космоса (сегодня такая теория известна под названием «теорией панспермии»), а само живое вещество перестал считать неизменным на протяжении всей геологической истории. Вследствие своих изысканий он признал постепенное увеличение массы живого вещества, а также неоднократное изменение его состава [11].

### Результаты и обсуждение

Как можно было обратить внимание ранее, мы упоминаем энциклопедическую широту В.И. Вернадского. Действительно, следующий список его научных интересов и достижений может дать представление о его широте, глубине и эффективности как исследователя и ученого: Из более 416 работ Вернадского, опубликованных при его жизни, 100 были посвящены минералогии, 70 - биохимии, 50 - геохимии, 43 - истории науки, 37 - организации науки, 29 - кристаллографии, 21 - радиогеологии, 14 - почвоведению, а остальные - различным вопросам науки, истории и т.д.

Его исследования варьировались от метеоритов и космической пыли до микробиологии, иммиграции микроэлементов через живые организмы в экосистемах. Многочисленные тома его трудов и материалов были опубликованы после его смерти, и эта работа продолжается до сих пор. Вернадский внес огромный вклад в кристаллографию, генетическую минералогию и геохимию. Он создал радиогеологию, космохимию и биогеохимию, написал прекрасные работы по истории научной мысли, о чем мы также уже упоминали, но хотели бы это еще раз подчеркнуть.

Однако главной причиной высокой оценки его работы является наша настоятельная "необходимость комплексного целостного концептуального подхода" к проблемам все более и более быстро ухудшающейся окружающей среды и надвигающегося глобального экологического кризиса.

Сегодня слово "биосфера" - распространенное слово в нашем языке, оно широко используется средствами массовой информации и обычными людьми. В.И. Вернадский разработал полную теорию о биосфере планеты Земля в двух монографиях и нескольких десятках статей. Он уточнил границы (пределы) биосферы, явно определил разницу, т. е. качества, живого и неживого вещества, определили общую массу живого вещества, рассчитал и количество космической энергии, поглощаемой биосферой за счет улавливания солнечной энергии хлорофиллом зеленых водорослей, разработал математический метод определения давления различных видов живого вещества, определили циклы прохождения химических элементов через живые организмы биосферы и др. Так, например, он выделил четыре геосферы: тропосферу, гидросферу, поверхностную часть суши континентов и островов, а также область подземной жизни [6]. Дальнейшим шагом стало определение ее границ, т.е. области, где возможно существование живого вещества. В ходе своих наблюдений и исследований Вернадский заключил, что биосфера ограничивается максимальными глубинами океана, верхней частью литосферы до глубины 2-3 км., нижней частью тропосферы [10]. Важно отметить, что эти положения Вернадского получили свое подтверждение в ходе современных научных исследований. По его словам: ... определенная геологическая оболочка, заметно отличающаяся от всех других геологических оболочек нашей планеты. Это происходит только потому, что она населена живой материей, которая проявляет себя как геологическая сила огромных масштабов, полностью переделывающая биосферу изменяющая ее физические, химические и механические свойства, но также и потому, что биосфера является

единственной оболочкой планеты, в которую энергия проникает заметным образом, изменяя ее даже больше, чем живую материю.

По определению В.И. Вернадского, Биосфера - это единственная величайшая геологическая сила на Земле, которая перемещает, перерабатывает и перерабатывает несколько миллиардов тонн массы в год.

В тезисе о биосфере Земля представляет себя маленькой частицей в гигантской Вселенной, крошечным оазисом, где по некоторым законам возникли условия для жизни, жизни, которую Земля защищает от проникновения ультрафиолетовых лучей Солнца. (Арбатов и Большаков, 1987). Необходимо отметить, что именно в учении о биосфере был сформулирован и тезис о человеке как новой геологической силе, который сегодня в нашей техногенной цивилизации получил широкое признание. В.И. Вернадский не отделил человека от биосферы, не поставил его выше нее. Он поставил человека с его сознанием, научной мыслью в один ряд с другими живыми организмами, которые также включены в общие процессы переноса и трансформации живого вещества. Подтверждение этому можно найти, в том числе и в его работе «Несколько слов о ноосфере». В ней он пишет: «Человечество, как живое вещество, неразрывно связано с материально-энергетическими процессами определенной геологической оболочки Земли – с ее биосферой. Он не может физически быть от нее независимым ни на одну минуту» [8, С. 476].

Здесь стоит остановиться и на таком моменте, как хронология публикации его идеи о биосфере. Концепция биосферы была изложена ранее в многочисленных и подробных публикациях на русском языке (книга "Биосфера", 1926 и другие), французском ("Биосфера", 1929) и немецком ("Биосфера", 1930), а также во время его исследований, лекций и дискуссий в Западной Европе (1922-1924). Уже после смерти ученого его труды стали активно публиковаться, особенно на английском языке, а постепенно о теории биосферы узнали и американские ученые, которые на ее основе сформулировали идею Геи. Однако многие западные ученые не имели возможности читать полную версию "Биосферы" Вернадского на английском языке до 1986 года (правда, в сокращенном переводе на английский язык она все же была доступна), то есть через 60 лет после первой публикации на русском языке, или на 57 и 56 лет позже, чем на французском и немецком языках. Наконец, первый полный английский перевод «Биосферы» увидел свет только в 1998 году.

Самым удивительным в Вернадском является его подход к биосфере как планетарному и космическому событию - новый взгляд на Землю - как будто он наблюдал Землю из космоса, хотя первый спутник, Спутник (СССР), был запущен только полвека спустя, в 1957 году, а первый космонавт Юрий Гагарин стал первым человеком в истории человечества, который увидел прекрасную планету Земля с орбиты 12 апреля 1961 года.

По словам немецкого философа и педагога Иоганна Готлиба Фихте (1762-1814), "вид философии, который выбирает человек, зависит от того, какой он человек. Философская система-это небезжизненный предмет мебели, который можно принять или отбросить в зависимости от того, что мы чувствуем. Скорее, философия получает свою душу от души человека, который ею владеет" (перевод и личное общение Ленор Бронсон). Эти слова полностью справедливы для Владимира Вернадского, как профессионала, так и личности.

В.И. Вернадский помимо прочего, основываясь на открытиях физики XX века, выделил необратимые процессы, т.е. процессы для которых время течет только в одну сторону. Классическая физика знала лишь обратимые процессы, т.е. такие, описание которых позволяло времени течь не только из прошлого в будущее, но и из будущего в прошлое. В очерке «О жизненном (биологическом) времени» В.И. Вернадский к необратимым процессам отнес радиоактивный распад атомов, эволюцию звезд, историю развития Земли, эволюцию видов живого вещества, смену поколений в пределах одного вида или подвида, исторический процесс изменений в обществе [2, С.367].

Помимо важности идей Вернадского для формирования нового, научного и целостного мировоззрения, а также подходов к решению глобальных проблем, стоящих сегодня перед человечеством, его характер был еще одним важным компонентом, который вызвал такую невероятную оценку со стороны его соотечественников.

При советской власти, где В.И. Вернадский прожил последние 28 лет своей 81-летней жизни, коммунистическая идеология была официальной философией и религией. Почти невозможно было добиться успеха в любой сфере жизни, не став членом Коммунистической партии в СССР. Вернадский так и сделал. Его пример беспрецедентен. Вернадский был одним из немногих ученых высокого уровня, которые сознательно решили остаться в стране, чтобы сохранить академические традиции и науку. Его патриотизм был, по сути, сознательным и добровольным гражданским долгом. Он не покинул родную землю, когда наступили темные времена коммунизма после Октябрьской социалистической революции 1917 года, как это сделали два миллиона самых образованных, умных и культурных людей России того времени. Многие из тех, кто решил остаться, были либо убиты, либо умерли от голода во время Красного террора Гражданской войны, либо были физически уничтожены позже в сталинских тюрьмах или трудовых лагерях. Русский аристократ по происхождению, Вернадский сознательно сделал выбор между эмиграцией за границу, что означало бы продолжение его науки при благоприятных условиях (Британская ассоциация науки устроила так, что один из кораблей Красного Креста ждал его у крымского побережья в 1920 году), и пребыванием в стране. Он остался с благородной целью, хотя и знал, что ему придется столкнуться с тяжелой жизнью (Аксенов, 1993, с. 132). Еще одно заманчивое предложение он получил в 1924 году, когда находился в Париже для научных исследований и читал курс лекций по геохимии (как один из основателей и разработчиков этой молодой в то время дисциплины) по приглашению ректора Сорбонны (Парижского университета).

Позже В.И. Вернадскому предложили постоянную должность преподавателя в Сорбонне. Ему снова пришлось сделать выбор - вернуться в Россию, пережившую действительно тяжелые времена, или остаться на Западе. Здесь стоит также учесть, что И. Сталин уже начал набирать власть в России, и оба ребенка В.И. Вернадского эмигрировали. Он решил вернуться. Каждый преданный своему делу ученый и вообще творческий человек может искренне понять тяготы жертвы Вернадского, когда он отказался от заманчивых предложений работы за границей, которые обеспечили бы ему выдающуюся исследовательскую среду и мирную гражданскую жизнь.

Все это подчеркивает высокий уровень гражданской ответственности и мужества В.И. Вернадского. Невероятно, но, не кланяясь политическим властям, не идя на грязные компромиссы и не теряя человеческого достоинства, он чудесным образом сумел пережить все потрясения и тяготы русской истории, которые произошли при его жизни, начавшейся при царизме и закончившейся ужасами сталинизма. Более того, ему удавалось ни на один день не прерывать свою творческую научную работу и преподавание (размышлять и развивать свои идеи, когда не было возможности проводить исследования, писать или читать лекции). На фоне драматических исторических событий, повлиявших на его повседневную жизнь (три революции в начале XX века, гражданская война, две кровавые мировые войны и смертоносный культ личности), он был занят организацией исследовательских лабораторий и институтов, образованием и библиотеками, основанием Академии наук Украины, созданием новых отраслей науки и популяризацией своих революционных научных взглядов, выступая с речами перед общественностью. Следует признать, что, хотя Вернадский уже был всемирно признанным ученым с конца 19 века, он не был очень хорошо известен в своей собственной стране в коммунистическую эпоху. "После секретной речи Никиты Хрущева от 24-25 февраля 1956 года, в которой он осудил жестокое правление Иосифа Сталина, советские интеллектуалы начали заново открывать и восстанавливать репутацию российских ученых и ученых, которые были забыты или унижены в сталинскую эпоху по политическим причинам. Владимир Иванович Вернадский... был одним из русских мыслителей, чьи работы пропагандировались и популяризировались в 1960-е и 1970-е годы". Сегодня Вернадский широко признан и уважаем в России, как показано выше.

Вся жизнь Вернадского была актом высочайшего гражданского мужества и ответственности не только по отношению к России и русскому народу (поскольку он вложил весь свой талант, силу и возможности в преемственность и преемственность русской дореволюционной академической науки и традиций), но, как показала история, его жизнь на самом деле была непрерывным служением во имя науки и прогресса знания в целом, то есть в международном, глобальном масштабе - потому что наука

и знание - явление, свойственное всему человечеству. Ибо не может быть национальной науки – наука всегда интернациональна.

В наши дни Владимира Вернадского часто сравнивают с Альбертом Эйнштейном: "Его имя так же неразрывно связано с биосферой, как имя Альберта Эйнштейна с теорией относительности". Примечательно, что на Земле одновременно жили два гиганта научной мысли XX века- Владимир Вернадский (1863-1945) и Альберт Эйнштейн (1879-1955). Невероятно, но на самом деле случилось так, что Вернадский и Эйнштейн однажды встретились. Это было в 1927 году, когда Вернадский остался в Германии для своих исследований в то же время, когда в Берлине проходила неделя русской науки, в которой он участвовал. Эйнштейн руководил группой немецких ученых для этого мероприятия. По словам Аксенова (1993, с. 161), есть старая фотография с этого научного мероприятия, на которой оба они находятся среди других членов российской и немецкой делегаций. Интересно, у них была возможность поговорить?

Перейти теперь необходимо еще и к такому немаловажному аспекту, как учение В.И. Вернадского о ноосфере, которое явилось логическим продолжением и развитием его учения о биосфере. Для великого мыслителя ноосфера закономерный этап эволюции биосферы, отдельные проявления которого стали видны еще в первой половине XX века. Завершение этой эволюции ученый видел делом далекого будущего. Говоря о пути развития мировой философской мысли в своем известном очерке «О жизненном (биологическом) времени» (1931 г.) В.И. Вернадский отмечал, что вплоть до XX века существовали три независимых центра мышления: европейский, индийский и китайский. Каждый из них представлял собой особую философскую систему. По наблюдениям ученого лишь в XIX веке начиналось их более глубокое взаимодействие, которое усилилось в XX веке. Он утверждал, что существование обособленных мыслительных центров лишь временное явление, на смену которому придут новые системы, объединяющие самые разные культуры [2, С.314-315].

В тоже время, еще в 20-е годы XX века, В.И. Вернадский ставил вопросы об ответственности ученых за свою деятельность, о путях развития научного прогресса. Известны его слова о том, что «недалеко время, когда человек получит в свои руки атомную энергию, такой источник силы, который даст ему возможность строить свою жизнь, как он захочет. Это может случиться в ближайшие годы, может случиться через столетие... Сумеет ли человек воспользоваться этой силой, направить ее на добро, а не самоуничтожение?» [3, С.395]. Можно только догадываться, как бы отнесся великий ученый к событиям, произошедшим через несколько месяцев после его смерти: атомной бомбардировке Хиросимы и Нагасаки (6 и 9 августа 1945 года), ядерным испытаниям на Семипалатинском полигоне (начавшимся в 1949 году), Карибскому кризису (1962 года), поставившему мир на грань мировой войны. Но стоит признать, что научная интуиция его не обманула, а вопрос, им поставленный, актуален уже на протяжении 75 лет. Многие утверждения и догадки В.И. Вернадского находят сегодня полное подтверждение.

В науке и философии все меньшую роль играют административные и географические границы. Ради получения новых знаний формируются коллаборации ученых из самых разных стран, а само научное знание становится все более междисциплинарным. Современные глобальные вызовы, стоящие перед человечеством (проблемы загрязнения окружающей среды, применения искусственного интеллекта, деструктивные социальные явления и т.д.), диктуют необходимость научной открытости. Именно объединение людей вокруг науки и ради науки было одним из желаний В.И. Вернадского. Он верил в ее созидательную силу, способную изменить мир к лучшему и именно это он вкладывал в свое учение о ноосфере.

### **Заключение**

В завершении обозначим еще одну грань В.И. Вернадского. Как философ и натуралист он задавался вопросами понимания пространства и времени, хода человеческой истории, социального устройства общества, роли ученых в приумножении новых знаний и т.д. В.И. Вернадский поставил важнейшие философские вопросы, но, пожалуй, главный из них – это проблема связи, взаимодействия научной мысли и природной стихии, сознания и бытия, включения человеческого целеполагания в

систему социоприродных связей, проблема связи наблюдателя, субъекта и того, что принято называть объектом, природным целым, бытием. Это те вопросы, над которыми бьется и современная философская мысль. В своих рассуждениях он обрисовывал также контуры будущего. Однако не менее интересны общественно-политические воззрения ученого.

В одной из своих дневниковых записей от 1884 года он писал, что «чем глубже в массу будут распространяться сведения, приобретенные наукой, тем лучше... Общей идеей нашей должно быть то, что народ должен понимать свои силы и права, должно быть то, чтобы приводить народ к осознанию, что надо ему самому управлять собой... Государство и правительство существуют для народа, а не народ для государства и правительства» [4, С. 396]. Подобные мысли если и нельзя назвать слишком революционными, то, по крайней мере, прогрессивными их можно считать точно.

Наверное, именно в желании постичь суть явлений, умении видеть их гораздо шире и глубже чем все остальные, находить связи там, где на первый взгляд их быть не может, кроется успех В.И. Вернадского. Можно смело утверждать, что такая черта характера как научная прозорливость позволили совершить ему открытия, до которых остальным было еще далеко.

Обстоятельства в жизни великого деятеля науки сложились так, что он не успел завершить все, что наметил. Наверно так происходит со всеми гениям, где бы и когда бы они ни жили. Уже в конце XX века мир увидел его сочинения «Химическое строение биосферы Земли и ее окружения», «Научная мысль как планетное явление», собрание работ озаглавленное «Философские мысли натуралиста», «Труды по всеобщей истории науки» и прочие. Именно благодаря ним можно видеть, как обогатил мировую науку человек, который когда-то решил сделать эту самую науку делом и смыслом своей жизни.

#### **Список литературы**

1. Ахмадиев А.К., Зевелева Е.А., Казакова Л.К., Лепилин С.В., Третьякова Н.М. Глобализация: опыты прошлого и настоящего (новый взгляд на историю проблемы) // История и педагогика естествознания. 2019. № 4. С. 22–25
2. Вернадский В.И. О жизненном (биологическом) времени. В. кн.: Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. С. 297-381.
3. Вернадский В.И. Об ответственности ученых. В. кн.: Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. С.395.
4. Вернадский В.И. Из дневника. В. кн.: Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. М.: Наука, 1988. С.396.
5. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. 271 с.
6. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. М.: Наука, 2001. 376 с. (Серия «Библиотека трудов академика В.И. Вернадского»).
7. Вернадский В.И. Биосфера. В кн.: Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / Предисловие Р.К. Баландина. М.: Айрис – пресс, 2004. С.32-101.
8. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере. В кн.: Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / Предисловие Р.К. Баландина. М.: Айрис – пресс, 2004. С. 470-482.
9. Микулинский С.Р. О понятии ноосферы. В. кн.: Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. М.: Наука, 1988. С. 481–488.
10. Яншин А.Л. Учение В.И. Вернадского и биосфере и переходе ее в ноосферу. В кн.: Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. С. 489-502.
11. Яншина Ф.Т. Значение учения о биосфере в творчестве В.И. Вернадского // Биосфера. 2011. т.3. №1. С. 18-26.
12. Klyve et al., 2014. D. Klyve, L. Stemkoski, E. Tou (Eds.), The Euler Archive, The St. Petersburg Academy (2014) (<<http://eulerarchive.maa.org/historica/places/stpetersburg.html>> Accessed February 5 2014)
13. Mochalov, 2009. Vladimir Vernadsky: cosmos, Earth, life, man, reason — from biosphere to noosphere Earth System: History and Natural Variability, EOLSS Publishers Co. (2009), pp. 384-434

14. Vernadsky and Chlopin, 1932. Ob isledovany na radij v neftjanoich mjestoroshdjenij Soyusa [Exploration of radium in oil deposits of the Soviet Union] Doklady Akademii Nauk SSSR N9/3 (1932), pp. 55-59 (in Russian)
15. von Groth, 1906–1919. P. von Groth. Chemische Kristallographie [Chemical crystallography] five volumes, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig (1906–1919) (in German)

### Scientific heritage of a genius. Of the memory of Vladimir Ivanovich Vernadsky

#### **Elena A. Zeveleva**

Candidate of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Humanities  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-9920-5713

#### **Sergey V. Lepilin**

Senior Lecturer at the Department of Humanities  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-5617-6756

#### **Natalia M. Tretyakova**

Senior Lecturer at the Department of Humanities  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-5617-6756

Received 12.03.2021

Accepted 14.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/e4408-3681-1909-b

#### **Abstract**

Vladimir Ivanovich Vernadsky is one of the greatest scientists of the XX century, whose name is forever inscribed in the world science. His scientific work is devoted to the most diverse areas of Earth sciences: geology, mineralogy, geochemistry, paleontology. He also created a new science biogeochemistry, which is aimed at studying the chemical composition of living matter and geochemical processes occurring in the bowels of the Earth. In addition to the already mentioned areas, V. I. Vernadsky was an organizer and historian of science, a philosopher, and a public figure. The doctrine of the biosphere and the noosphere, which has become the basis of global ecology, is also connected with the works of Vernadsky. The paper provides brief information about the biography of the scientist, the formation and development of his teachings. The world chronicle of history contains many personalities who have amazed and changed the world. A considerable part of it is occupied by the names of Russian scientists, and in particular Vladimir Ivanovich Vernadsky, who left the brightest mark in Russian and world science. In 2020, it will be exactly 75 years since he died. However, the thoughts, research and works of V. I. Vernadsky are not only not forgotten, but on the contrary are gaining popularity, becoming more relevant and feeding the minds of new generations of researchers.

### Keywords

biogeochemistry, biosphere, noosphere, Vernadsky, living matter, cosmic matter, scientific thought, Earth sciences.

### References

1. Ahmadiev A.K., Zeveleva E.A., Kazakova L.K., Lepilin S.V., Tret'jakova N.M. Globalizacija: opyty proshlogo i nastojashhego (novyj vzgljad na istoriju problemy) // Istorija i pedagogika estestvoznaniya. 2019. № 4. S. 22–25
2. Vernadskij V.I. O zhiznennom (biologicheskom) vremeni. V. kn.: Filosofskie mysli naturalista. M.: Nauka, 1988. S. 297-381.
3. Vernadskij V.I. Ob otvetstvennosti uchenyh. V. kn.: Filosofskie mysli naturalista. M.: Nauka, 1988. S.395.
4. Vernadskij V.I. Iz dnevnika. V. kn.: Filosofskie mysli naturalista / V.I. Vernadskij. M.: Nauka, 1988. S.396.
5. Vernadskij V.I. Nauchnaja mysl' kak planetnoe javlenie. M.: Nauka, 1991. 271 s.
6. Vernadskij V.I. Himicheskoe stroenie biosfery Zemli i ee okruzenija. M.: Nauka, 2001. 376 s. (Serija «Biblioteka trudov akademika V.I. Vernadskogo»).
7. Vernadskij V.I. Biosfera. V kn.: Vernadskij V.I. Biosfera i noosfera / Predislovie R.K. Balandina. M.: Ajris – press, 2004. S.32-101.
8. Vernadskij V.I. Neskol'ko slov o noosfere. V kn.: Vernadskij V.I. Biosfera i noosfera / Predislovie R.K. Balandina. M.: Ajris – press, 2004. S. 470-482.
9. Mikulinskij S.R. O ponjatii noosfery. V. kn.: Filosofskie mysli naturalista / V.I. Vernadskij. M.: Nauka, 1988. S. 481–488.
10. Janshin A.L. Uchenie V.I. Vernadskogo i biosfere i perehode ee v noosferu. V kn.: Filosofskie mysli naturalista. M.: Nauka, 1988. S. 489-502.
11. Janshina F.T. Znachenie uchenija o biosfere v tvorchestve V.I. Vernadskogo // Biosfera. 2011. t.3. №1. S. 18-26.
12. Klyve et al., 2014. D. Klyve, L. Stemkoski, E. Tou (Eds.), The Euler Archive, The St. Petersburg Academy (2014) (<<http://eulerarchive.maa.org/historica/places/stpetersburg.html>> Accessed February 5 2014)
13. Mochalov, 2009. Vladimir Vernadsky: cosmos, Earth, life, man, reason — from biosphere to noosphere Earth System: History and Natural Variability, EOLSS Publishers Co. (2009), pp. 384-434
14. Vernadsky and Chlopin, 1932. Ob isledovany na radij v neftjanoich mjestoroshdjenij Soyusa [Exploration of radium in oil deposits of the Soviet Union] Doklady Akademii Nauk SSSR N9/3 (1932), pp. 55-59 (in Russian)
15. von Groth, 1906–1919. P. von Groth. Chemische Kristallographie [Chemical crystallography] five volumes, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig (1906–1919) (in German)

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Предикторы школьного буллинга

#### Людмила Федоровна Чекина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»  
Тольяттинский государственный университет  
Тольятти, Россия  
checkina@tltsu.ru  
 0000-0002-0918-186X

#### Юлия Николаевна Оболенская

старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»  
Тольяттинский государственный университет  
Тольятти, Россия  
knjzhna1@mail.ru  
 0000-0003-2276-571X

Поступила в редакцию 12.12.2020  
Принята 15.01.2021  
Опубликована 15.05.2021

 10.25726/n4843-0253-1941-c

#### Аннотация

Буллинг делится на два вида: физический и психологический. Первый проявляется в ударах, побоях, драках со злым умыслом. Второй – оказание психологического давления или эмоционального насилия путем словесного оскорбления, угроз, преследований, которые негативно влияют на психику ребенка. Психологическое давление является наиболее распространённым случаем в школе. Необходимо указать, что буллинг отличается от других понятий таких как «конфликт», «агрессия», «насилие». Ученые подчёркивают особенности этого явления: оно выражается в неравенстве сил агрессора и жертвы; действие происходит преднамеренно; психологическое давление, которое приводит к снижению значимости, самооценки жертвы; наличие групповой динамики; повторяемость события. Статья посвящена исследованию предикторов возникновения буллинга в школьной жизни учащихся. Автором рассматривается степень изученности темы исследования, проводится краткий терминологический анализ. Аргументируется позиция об ошибочности мнения о том, что проблема буллинга имеет отношение только к жертве и агрессору. Доказывает, что буллинг – это групповое явление, которое непосредственно негативно влияет на всех участников школьной травли. Автором детально рассмотрен каждый участник, а именно «жертва», «агрессор», «наблюдатели», «последователи» и «защитники», причины и последствия процесса травли на психологическом уровне.

#### Ключевые слова

буллинг, школьная травля, подростки, жертва, агрессор

#### Введение

Буллинг – это массовое явление, в которое входит несколько категорий детей: агрессор, жертва, последователи, наблюдатели, защитники. Нельзя отрицать, что данное событие в дальнейшем негативно повлияет не только на жертву, но и на остальных участников буллинга. Даже пассивное наблюдение со стороны сформировывает чувство беспомощности, что вызывает негативные

последствия, связанные со снижением самооценки и ее влияние на дальнейшую жизнь [3]. Рассмотрим каждую сторону этого феномена детально.

Первым является объект травли, т.е. жертва, которым может стать абсолютно любой ребенок, имеющий какие-либо отличительные черты или особенности, не вписывающиеся по меркам большинства учащихся. Исходя из материала изученной литературы на тему исследования, можно выделить несколько предпосылок, которые могут стать возможными катализаторами направленной на него травли со стороны окружающих сверстников. Так, одной из возможных причин может стать антисоциальное поведение ребенка. Из-за дефицита внимания в семье, в будущем у него развивается неадекватное понимание его роли в обществе. Ущемление в выражении своего мнения, игнорирование интересов со стороны родителей неблагоприятно влияют на социализацию среди сверстников [9].

Тот факт, что буллинг является перманентным событием, с течением времени жертва адаптируется под стрессовую ситуацию, что в последствие может закрепиться как форма поведения, отражающая состояние характера, а позже и стать образом жизни. Постоянное негативное влияние на психику вырабатывает самоуничтожение, ущемление личности, приводящее к готовности жертвовать своими интересами ради других. Также это способствует формированию толерантности и терпимости к своим обидчикам – в его сознании события, происходящие в семье и обществе, ассимилируются в устойчивую и стандартную модель социального взаимодействия. То есть происходит нарушение функции «Эго» [10].

Кроме того, более очевидными причинами «особого» внимания со стороны агрессора – это, либо какие-то внешние факторы, например, специфичная одежда, нестандартная внешность, либо случай, когда тот или иной ребенок поступает или попадает в такую ситуацию, которая выходит за рамки понимания «нормального», по мнению других детей.

Будь то физическое или психологическое насилие, ребенок, на которого направлено негативное воздействие, переживает отрицательные изменения в физическом, репродуктивном и психологическом здоровье [12]. На психологическом уровне последствиями могут быть: посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия, повышенная тревожность, снижение самооценки, чувства вины и стыда, нарушения в межличностных отношениях, суицидальное поведение, риск развития химических зависимостей [13].

Далее рассмотрим следующего участника буллинга – агрессора, т.е. инициатора издевательств над одним или группой учеников. В подростковом возрасте дети особенно остро требуют признания со стороны окружающих людей. Необходимость поставить себя лидером, чтобы привлечь к себе внимание, порой переходит моральные или этические границы, забывая о сочувствии к окружающим. Чаще всего агрессоры выбирают в качестве жертв более слабого ребенка, учитывая тот факт, что он не сможет противостоять ему. Таким образом, у инициатора появляется возможность за счет него повысить свой статус и авторитет перед своими сверстниками. Агрессия, которая появляется в подростковом возрасте, обусловлена перестройкой организма из ребенка в более взрослого человека; этот возраст определяется как период полового созревания. Биологические и физические изменения во многом управляют эмоциональной составляющей подростка, от этого происходят различные скачки в настроении. В этом плане происходит соотношение внутренних процессов развития и внешних факторов и условий, которое создает социальные адаптированные, а именно все это влияет на психику подрастающего человека. Но как было отмечено ранее, семья практически всегда является основополагающим фундаментом социализации. Внутренние конфликты, происходящие дома бесконтрольно или автоматически переносятся на окружающий мир. Дети, которые становятся агрессорами, таким образом, пытаются компенсировать собственные проблемы. Получается так, что внутренние обиды, вызванные происходящим в семье, очень часто становятся причинами буллинга, находя свое выражение в отношении со сверстниками [2, 11, 5]. Следовательно, происходит вымещение злости на более слабых, а также «бонусом» является становление главным центром происходящего события, что дает подростку-инициатору чувствовать себя уверенней.

Кроме того, ребенок в этом возрасте впитывает в себя огромное количество информации и, конечно, смотря на своих родителей, делает выводы о том, как необходимо взаимодействовать с

окружающим его миром. Если, например, мама бьет папу или наоборот, ребенок, видя такое поведение, будет закреплять в сознании это как пример и вести себя по отношению к другим также. То есть происходит своего рода проекция модели поведения взрослых, которое является авторитетом или примером для подрастающего человека, а, следовательно, закрепляется в сознании ребенка как способ существования и выживание вне дома.

Инициатор травли подстрекает ребят также оказывать давление на жертву. Последователи активно вовлекаются в процесс, видя в агрессоре авторитет. Помощники чаще всего учувствуют в этом мероприятии из-за страха оказаться на месте жертвы, а также, чтобы лидер в последствие стал их «броней» и смог защитить их от разного рода агрессий по отношению к ним. Эта группа ребят зависима, чаще всего они выполняют основные действия: обзывают, бьют, а сам инициатор лишь выбирает цель и придумывает планы, что создает у них внутренний дискомфорт.

### **Материалы и методы исследования**

В последние десятилетия школьные издевательства и виктимизация, которые продолжают оставаться серьезной социальной и медицинской проблемой в Соединенных Штатах, получили чрезвычайный уровень внимания со стороны общественности, практиков уголовного правосудия, академиков и педагогов. Значительное число эмпирических исследований указывает на то, что издевательства и виктимизация являются растущей проблемой на школьной территории и имеют негативные последствия как для хулиганов, так и для их жертв. Многочисленные исследования также подтверждают, что школьные издевательства наносят физический и психологический ущерб жертвам.

Методы исследования: психоневрологические и эпидемиологические (анкетирование взрослых по методике S. Georgiades с некоторыми нашими изменениями и дополнениями для оценки осведомленности населения о проблеме насилия в семье, а также анкетирование детей с использованием анкеты, разработанной Центром в Тринитиколледж Дублина (Ирландия), относительно проблемы школьного буллинга); методы медико-статистического анализа.

### **Результаты и обсуждение**

Школа является ключевым контекстом для хулиганского поведения в детстве [2], и недавние эмпирические исследования начали признавать важную роль, которую играет специфический школьный контекст ребенка для прогнозирования хулиганского поведения [5].

В связи с хулиганством можно рассмотреть целый ряд характеристик школьного уровня, включая состав школы, школьный климат и наличие стратегий профилактики хулиганства и поддержки жертв. Первый и второй из этих аспектов будут в центре внимания текущего исследования, и их последствия для вмешательств будут обсуждаться.

Наиболее часто изучаемые факторы школьного состава, которые предсказывают издевательства, включают следующее: гендерное распределение, размер класса или школы, доля учащихся из числа этнических меньшинств и социально-экономические показатели [15]. Однако результаты этих исследований оказались противоречивыми. Например, в то время как некоторые исследования показали, что большая доля мальчиков в школе связана с большей травлей [11, 14], другие исследования не обнаружили такого эффекта [13]. Аналогичные расхождения в дошедшей до нас литературе наблюдаются также в отношении размера класса или школы, причем различные исследования показывают преимущество больших или меньших школ (или классов) для запугивания [11]. Что касается состава этнических меньшинств, то некоторые исследования не обнаружили связи между долей учащихся из числа этнических меньшинств [9], в то время как другие обнаружили взаимосвязь между классным составом этнических меньшинств и статусом меньшинства отдельных детей как предиктора издевательства [7].

Наконец, было обнаружено, что учащиеся школ с низким социально-экономическим статусом (SES) сообщают о большей степени запугивания [6], в то время как другие не обнаружили такой ассоциации [3]. Таким образом, из дошедшей до нас литературы ясно, что предсказание запугивания на основе демографических переменных школьного уровня привело к различным результатам. Эти

различия могут быть обусловлены различиями в измерении издевательств в разных исследованиях, различиями в контроле предикторов уровня ребенка и возрастной группой участников (начальная или средняя школа). Кроме того, немногие исследования включают большое количество школ, а это означает, что они, вероятно, не имеют возможности обнаружить различия между школами.

Вопреки выводам о демографических факторах школьного уровня, школьный климат, часто операционализируемый как степень, в которой учащиеся в среднем чувствуют связь со своей школой и имеют позитивное восприятие школы (и своих учителей), по-видимому, последовательно ассоциируется с хулиганским поведением [6-9]. Например, в школах, где виктимизация является проблемой, дети, как правило, сообщают о менее позитивном восприятии своего школьного климата [3]. Кроме того, дети, которые сообщают об издевательствах над другими, также сообщают о значительно более негативном восприятии и чувствуют себя менее связанными со своей школой [4]. Следует отметить, что большая часть этой работы проводилась в Северной Америке, и неясно, в какой степени она будет применяться в других школьных контекстах, например в Европе. Эти выводы, однако, обнадеживают, поскольку они предполагают, что податливый фактор школьного климата играет определенную роль в степени, в которой школы испытывают издевательства, подразумевая, что предоставление школам поддержки для улучшения их школьного климата также окажет положительное влияние на поведение издевательств.

Можно провести важное различие между школьным составом и школьным климатом как предикторами хулиганского поведения. Школьный состав относится к характеристикам и составу учащихся в данной школе и как таковой является нематериальной характеристикой школы. Хотя важно понять влияние этих переменных на поведение хулиганов, они не подлежат прямому вмешательству. Тем не менее, изучение влияния школьного состава дает представление об окружающей среде, которая способствует хулиганскому поведению и где вмешательство может быть целенаправленным. Школьный климат, обычно представляющий собой агрегированное индивидуальное восприятие детьми своей школы, напротив, является динамическим аспектом школ, который поддается вмешательству [8], а вмешательства, направленные на улучшение общешкольной культуры, как было показано, снижают частоту проблем поведения [11].

#### Предикторы на уровне ребенка

При рассмотрении характеристик школьного уровня важно понять, оказывают ли эти факторы школьного уровня влияние за пределами индивидов, составляющих школу. Многие демографические факторы детей были вовлечены в хулиганское поведение. Наиболее последовательно было показано, что пол связан с хулиганским поведением, причем мальчики участвуют в более высоком количестве хулиганского поведения, чем девочки [13]. Было также обнаружено, что социально-экономический статус детей связан с хулиганским поведением, хотя этот результат не всегда согласуется [6], что подчеркивает необходимость дальнейшего изучения этого результата и изучения того, является ли недостаток на уровне ребенка или школы более тесно связан с хулиганским поведением. Точно так же иногда было показано, что этническая принадлежность также связана с хулиганским поведением, хотя опять же этот вывод не всегда последователен [5]. Таким образом, необходима также большая ясность в отношении индивидуальных демографических характеристик, которые подвергают детей риску проявления хулиганского поведения.

Учитывая ограниченность существующей литературы, описанной выше, нынешнее исследование было направлено на достижение двух успехов: (1) изучение влияния школьного уровня на поведение издевательств в большой когорте начальных школ (648 школ), что дает возможность выявлять эффекты школьного уровня, и (2) изучение взаимодействия между влияниями детского и школьного уровня. В частности, мы исследовали роль размера школы, гендерного баланса школы, доли детей из этнических меньшинств, школьной депривации и школьного климата как предикторов хулиганского поведения сверх индивидуальных демографических характеристик ребенка (пол, депривация, этническая принадлежность, статус особых образовательных потребностей, английский как дополнительный язык и годичная группа). Учитывая широкий характер школьного климата, мы специально сосредоточились на школьной поддержке и школьной связанности, которые чаще всего рассматриваются в литературе по запугиванию. Используя многоуровневый подход к моделированию и

одновременно включая факторы как детского, так и школьного уровня, настоящее исследование позволяет оценить относительное независимое и комбинированное влияние каждого из них на поведение издевательств. Понимание уникального вклада факторов школьного уровня, влияющих на издеательства, имеет далеко идущие последствия для школьных мероприятий, направленных на сокращение издевательств в школах и содействие более позитивной школьной среде, а также может, кроме того, служить руководством для нацеливания мероприятий по издеательствам на те школы, которые в них больше всего нуждаются.

Хулиганское поведение. Участники сообщили о своем собственном запугивающем поведении, указав никогда, иногда или всегда в ответ на пункт "Я запугиваю других." Этот единственный пункт был включен в набор мер. Учитывая, что только 2% детей всегда отвечали на этот пункт, ответы на иногда и всегда были свернуты для всех анализов (12%). Таким образом, эта мера указывает на самоотчет о любом хулиганском поведении, а не на частоту хулиганского поведения.

Для проверки обоснованности единого глобального пункта о запугивании были проведены два набора анализов. Во-первых, самоотчет детей об издеательствах в текущем исследовании (12% детей сообщают о том, что они хотя бы иногда участвуют в издеательствах) сопоставим с частотой самоотчетов об издеательствах, описанных в литературе (от 8% до 15% у учащихся младших классов начальной школы/средней школы. Во - вторых, хорошо задокументировано, что дети, которые занимаются запугиванием, также с большей вероятностью набирают высокие баллы по показателям оценки экстернализирующего поведения.

Ограниченные эмпирические исследования [13-17] изучали предикторы виктимизации издеательств, и лишь немногие из них были сосредоточены на индивидуальных и школьных факторах. Тем не менее, эти исследования показали, что индивидуальные демографические факторы (например, возраст, пол и раса) и школьные характеристики (например, присутствие банд в школе и надзор со стороны полиции/школьного персонала) в значительной степени связаны с виктимизацией. Например, исследование [17] показало, что жертвы школьных издеательств чаще бывают моложе и сообщают о присутствии банд в своих школах.

Однако большинство предыдущих исследований, посвященных запугиванию, страдает рядом ограничений. Во-первых, большинство предыдущих исследований было сосредоточено на хулиганах, типах хулиганства и связанных с ними стратегиях профилактики/вмешательства. Во-вторых, многие исследования были сосредоточены на физически агрессивных издеательствах и виктимизации, игнорируя при этом психологически/эмоционально агрессивную виктимизацию, несмотря на то, что многие дети, как известно, подвергаются издеательствам не только физически, но и психологически/эмоционально [3]. В-третьих, в то время как школы пытались создать более безопасную среду, реализуя различные превентивные стратегии и программы, такие как использование технологий школьной безопасности (например, металлоискателей и камер наблюдения), школьных охранников и программ борьбы со школьными издеательствами в течение последнего десятилетия, лишь немногие исследования изучали, оказывают ли эти превентивные стратегии и технологии какое-либо существенное влияние на снижение виктимизации издеательств [17].

В настоящем исследовании используется более целостный подход и рассматриваются эти ограничения. Прежде всего, основное внимание в настоящем исследовании уделяется определению того, имеют ли различные стратегии безопасности школы, школьная среда и индивидуальные социально-демографические факторы существенную связь с каждой из категорий виктимизации школьного хулиганства. Предполагается, что учащиеся, посещающие школы с повышенным уровнем безопасности (включая стратегии школьной безопасности для более безопасной и защищенной школьной среды/климата), будут иметь меньше случаев виктимизации, чем школы, в которых такой среды нет. Кроме того, в этом исследовании будут рассмотрены три различные категории виктимизации школьного хулиганства (физическая, психологическая и как физическая, так и психологическая виктимизация хулиганства), чтобы помочь школам разработать более стратегические планы по снижению уровня хулиганства и виктимизации.

1. Виктимизация школьного хулиганства и негативные последствия.

Согласно [13], школьная травля определяется как физический и/или эмоциональный вред, причиняемый учащимися в пределах географических границ школьного кампуса. Чаще всего буллинг включает в себя повторяющиеся инциденты причинения вреда, как правило, характеризуется дисбалансом власти и/или асимметричными отношениями между учащимися [7, 13], а вред направлен на конкретных учащихся (или цели) [4]. Таким образом, виктимизация (издевательство) школьного хулиганства определяется как повторное воздействие психофизического и эмоционального давления на более сильных студентов в кампусе [13].

Хотя распространенность виктимизации школьного хулиганства варьируется в эмпирических исследованиях, предыдущие исследования показали, что значительное число детей стали жертвами школьного хулиганства [13]. Например, исследование Silvernail et al. [6], проведенное на выборке из 4496 молодых людей в государственных школах, показало, что 41 процент учащихся сообщили, что их дразнили, а 38 процентов сообщили, что они стали жертвами физического издевательства (то есть, когда их били, пинали и/или толкали). Другие ученые [5-8] обнаружили, что почти половина учащихся в выборке были жертвами физического издевательства, и аналогичное число подвергалось эмоциональному и/или словесному издевательству в школе.

В целом результаты неизменно свидетельствуют о том, что наши дети становятся жертвами других учеников на школьной территории.

Ряд эмпирических исследований показал, что школьное запугивание оказывает пагубное воздействие на физическое и психологическое благополучие жертвы, а также на ее академическую успеваемость [7]. Например, жертвы школьных издевательств чаще страдают серьезными психическими расстройствами, такими как депрессия, тревога, одиночество и несчастье, и подвергаются большему риску совершения самоубийства [8].

Кроме того, жертвы издевательств чаще испытывают проблемы в отношениях со своими школьными сверстниками, отвергаются сверстниками, не любят школу и имеют более низкие оценки [7]. Эти результаты ясно показывают, что виктимизация школьного хулиганства является серьезной проблемой, которая требует изменений в школьной среде с целью повышения безопасности среди учащихся.

## 2. Предикторы виктимизации школьного хулиганства.

Исследование [9] показывает, что риск быть запуганным уменьшается с возрастом. Исследователи также обнаружили, что 14 процентов 6-классников в выборке были виктимизированы, в то время как только 2% 12-классников были жертвами школьных издевательств. Точно так же обнаружено [13], что учащиеся начальной и средней школы были более уязвимы для виктимизации, чем старшеклассники. Что касается взаимосвязи между расовой принадлежностью и виктимизацией школьных издевательств, то полученные результаты неоднозначны.

Предыдущие эмпирические исследования также показывают, что негативное взаимодействие с родителями и домашней средой, в которой присутствует насилие в семье, в значительной степени связано с виктимизацией в школе.

Другие исследования [6-9] показали, что школьные характеристики и климат (например, школьное поведение/дисциплина, отношение учителей, поддержка учителей, ясность правил/соблюдение правил и уважение учащихся) являются значимыми предикторами школьной виктимизации. Напротив, подростки, посещающие школы, где учителя обращали внимание на издевательства и вмешивались в проблемы издевательств или прекращали их, были менее склонны к виктимизации [8].

Кроме того, исследования показывают значительную связь между школьной безопасностью/надзором взрослых и виктимизацией издевательств в школе [9]. Эти исследования показали, что учащиеся с меньшей вероятностью становились жертвами, когда школы усиливали надзор персонала за деятельностью учащихся в коридорах и в кафетерии. Кроме того, учащиеся, посещающие школы, в которых учителя были осведомлены о школьной политике в отношении издевательств и в которых школьные специалисты адекватно решали проблемы виктимизации, как правило, подвергались виктимизации реже [5]. Напротив, более низкий уровень вовлеченности учителей в разработку и

реализацию политики агрессивного поведения учащихся был связан с более высокими показателями запугивания и виктимизации [5].

Сообщается о многоуровневом исследовании влияния школьного климата на виктимизацию учащихся с использованием большой национальной выборки средних школ из Национального исследования профилактики преступности в школах. Исследователи предсказали, что лучшее управление дисциплиной (то есть восприятие справедливости школьных правил/соблюдения правил и восприятие ясности правил) связано с более низким уровнем виктимизации учащихся. Результаты другого исследования, посвященного влиянию школьной безопасности и связанных с ней вопросов на степень виктимизации школьных издевательств, были неоднозначными. Исследователи [8] не нашли никаких доказательств того, что школьная опека, такая как школьные охранники/надзор за коридорами, металлодетекторы и протоколы входа посетителей, влияла на общие показатели виктимизации учащихся в школе, как только индивидуальные и школьные характеристики контролировались. Однако они обнаружили, что учащиеся школ с проверкой шкафчиков и политикой телесных наказаний испытывают меньше виктимизации.

### **Заключение**

Последствия буллинга напрямую влияют на атмосферу в школе и непосредственно в коллективе. Так как данное явление становится все более характерным и присущим в детской и подростковой среде, то оставить его без должного внимания недопустимо.

Поэтому необходимо стараться предотвращать данное социальное явления. В первую очередь стоит обучить классных руководителей, прежде всего к раннему распознаванию проблемы и правильной нейтрализации негативной обстановки в классе. Часто, учителя становятся свидетелями буллинга, однако принимают позицию нейтралитета и просто наблюдает за процессом травли.

Также необходимо организовывать беседы с родителями, где показываются практические навыки и приемы в разрешении конфликтов в системе детско-родительских отношений и супружеских. Именно построения отношений в семье служит своеобразной моделью для детей и подростков, и переносятся в сферу взаимоотношений ребенка со сверстниками.

На наш взгляд, стоит создать отдельные внеклассные мероприятия, ориентированные на конкретных подростков – агрессоров, чтобы происходила работа с профессиональными психологами.

Очень важно стремиться к тому, чтобы буллинг не становился стандартным явлением в школьных организациях, а агрессия не позиционировалась как норма поведения. Еще пластичная психика ребенка должна сформировываться в нормальных и здоровых условиях, которую необходимо организовывать там, где он проводит основное свое время – школа и дом.

### **Список литературы**

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
2. Воликова С.В., Калинкина Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138–161.
3. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159-165.
4. Глазырина Л.А., Костенко М.А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников. – М.: БЭСТ-принт, 2015. – 145 с.
5. Гришина Т.Г. Исследование буллинга среди школьников: обзор зарубежных исследований // Сб. ст. межд. науч.-практ. конф. «Современная прикладная психология: теория и практика» (19-20 апреля 2017 г., Москва). – М: Московский государственный областной университет, 2017. Т. 2. - С. 14–17.
6. Гришина Т.Г. Исследование буллинга среди школьников: обзор зарубежных исследований // Современная прикладная психология: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. Т. 2. – С. 14–17.

7. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // *Семья и школа*. 2006. №11. С. 15–18.
8. Кривцова С.В., Белевич А.А., Шапкина А.Н. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России // *Образовательная политика*. 2016. Т. 3. № 73. С. 2–25.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 431 с.
10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 225 с.
11. Нестерова А.А. Психологические особенности детей, склонных к виктимности в ситуации школьной травли // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*. 2015. № 5. С. 277–285.
12. Петровский А. В., Ярошевский М.Г. Психология: Словарь. – 2е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 479 с.
14. Руланн Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. – М.: Генезис, 2012. – 264 с.
15. Собкин В.С., Смылова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // *Социальная психология и общество*. 2014. № 2. С. 71–86.
16. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб: Речь, 2007. – 480 с.
17. Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Залыгаева С. А. Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2019. № 3. С. 126–138.

### Predictors of school bullying

#### **Lyudmila F. Chekina**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department "Preschool Pedagogy, Applied Psychology"  
Togliatti State University  
Togliatti, Russia  
checkina@tlttsu.ru  
 0000-0002-0918-186X

#### **Yulia N. Obolenskaya**

Senior Lecturer of the Department "Preschool Pedagogy, Applied Psychology"  
Togliatti State University  
Togliatti, Russia  
knjzhna1@mail.ru  
 0000-0003-2276-571X

Received 12.12.2020

Accepted 15.01.2021

Published 15.05.2021

 10.25726/n4843-0253-1941-c

### Abstract

Bullying is divided into two types: physical and psychological. The first is manifested in blows, beatings, fights with malicious intent. The second is the provision of psychological pressure or emotional violence through verbal abuse, threats, harassment, which negatively affect the child's psyche. Psychological pressure is the most common case in school. It should be noted that bullying is different from other concepts such as "conflict", "aggression", "violence". Scientists emphasize the features of this phenomenon: it is expressed in the inequality of forces of the aggressor and the victim; the action is deliberate; psychological pressure that leads to a decrease in the significance, self-esteem of the victim; the presence of group dynamics; the repeatability of the event. The article is devoted to the study of predictors of the occurrence of bullying in the school life of students. The author considers the degree of study of the research topic, and provides a brief terminological analysis. The author argues for the fallacy of the opinion that the problem of bullying is related only to the victim and the aggressor. It proves that bullying is a group phenomenon that directly negatively affects all participants in school bullying. The author considers in detail each participant, namely "victim", "aggressor", "observers", "followers" and "defenders", the causes and consequences of the process of harassment at the psychological level.

### Keywords

bullying, school bullying, teenagers, victim, aggressor.

### References

1. Bochaver A. A., Khlomov K. D. Bulling as an object of research and a cultural phenomenon. *Journal of the Higher School of Economics*. 2013. Vol. 10. No. 3. pp. 149-159.
2. Volikova S. V., Kalinkina E. A. Child-parent relations as a factor of school bullying // *Consultative psychology and psychotherapy*. 2015. No. 4 (88). pp. 138-161.
3. Glazman O. L. Psychological features of bullying participants // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. a.I. Herzen*. 2009. No. 105. pp. 159-165.
4. Glazyrina L. A., Kostenko M. A. Prevention of violence in educational institutions. *Methodological guide for teaching staff*. - M.: BEST-print, 2015. - 145 p.
5. Grishina T. G. The study of bullying among schoolchildren: a review of foreign studies. "Modern Applied Psychology: Theory and Practice" (April 19-20, 2017, Moscow). - Moscow: Moscow State Regional University, 2017. Vol. 2. - p. 14-17.
6. Grishina T. G. The study of bullying among schoolchildren: a review of foreign studies // *Modern applied psychology: theory and practice: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference*. - Moscow: IIU MSOU, 2017. Vol. 2. - p. 14-17.
7. Kon I. S. What is bullying and how to deal with it // *Family and school*. 2006. No. 11. pp. 15-18.
8. Krivtsova S. V., Belevich A. A., Shapkina A. N. School bullying: on the experience of research on the prevalence of bullying in schools in Germany, Austria, and Russia. 2016. Vol. 3. No. 73. pp. 2-25.
9. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. - Moscow: Smysl; Akademiya, 2005 -- - 431 p.
10. Lichko A. E. *Psychopathies and character accentuation in adolescents*. - ed. 2nd supplement and pererab. - L.: Meditsina, 1983 -- - 225 p.
11. Nesterova A. A. Psychological features of children prone to victimization in the situation of school bullying // *Personality in extreme conditions and crisis situations of life*. 2015. No. 5. pp. 277-285.
12. Petrovsky A.V., Yaroshevsky M. G. *Psychology: Dictionary*. - 2nd ed., ispr. and add. - M.: Politizdat, 1990. - 494 p.
13. Rogers K. *A look at psychotherapy. The formation of a person*: Trans. from English-M.: Progress: Univers, 1994. - 479 p.
14. Rulann E. *How to stop bullying at school: The psychology of mobbing*. - M.: Genesis, 2012. - 264 p.

15. Sobkin V. S., Smyslova M. M. Bullying in the walls of the school: the influence of the socio-cultural context (based on the materials of cross-cultural research) // Social Psychology and Society. 2014. No. 2. pp. 71-86.
16. Furmanov I. A. Aggression and violence: diagnostics, prevention and correction. - St. Petersburg: Rech, 2007. - 480 p.
17. Shalaginova K. S., Kulikova T. I., Zalygaeva S. A. Gender and age characteristics of schoolchildren as predictors of bullying risk. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Series: Psychological Sciences. 2019. No. 3. pp. 126-138.

## Реализация «экологического императива» в рамках воспитательной работы в вузе

**Наталья Игоревна Ильинская**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы  
Московский гуманитарный университет

Москва, Россия

ilynskaya@mail.ru

 0000-0001-6480-0611

Поступила в редакцию 12.01.2021

Принята 23.03.2021

Опубликована 15.05.2021

 10.25726/i7009-0546-7685-y

### Аннотация

Стремительное разрушение экологии в XXI веке стало одной из наиболее опасных тенденций, обсуждаемых на уровне мирового сообщества. Изменение климата и вызванные этим фактором наводнения, засухи и иные природные катаклизмы, истощение почв, дефицит воды, угроза голода – всё это говорит о том, что естественная среда обитания человека стремительно разрушается. Неблагоприятные условия, связанные с деформацией естественной эко-системы, загрязнением природной среды и истощением ресурсов, становятся фактором выживания человека и осложняют условия его жизнедеятельности. Статья посвящена проблеме экологического воспитания студентов вуза как неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки. Представлены результаты шестилетней работы автора по экологическому воспитанию в рамках проекта «Зелёный университет», реализуемого в Московском гуманитарном университете. Показаны дидактические принципы этой работы - социальности, научности, субъектности, диалогичности, проблемности, единства существования, познания, действия, обязательности, комплексности, равнозначности, - отражаемые в соответствующем содержании и организационных формах; определены методологические основания данной работы, изложенные в педагогических концепциях, теориях и подходах; выделены и содержательно представлены ее уровни - организационный, образовательный, воспитательный, социальный, научный, просветительский; показано влияние на экологическое воспитание эколого-ориентированной образовательной среды вуза, выделены ее элементы: научно-педагогические традиции вуза, его профессорско-преподавательский состав, инфраструктура.

### Ключевые слова

экологическое воспитание, экологическая культура, нравственно-экологические нормы, экологическое сознание, профессиональная подготовка, вуз.

### Введение

На законодательном уровне проблемам экологии в России уделяется значительное внимание. Уже в 1971 г. был принят Закон «Об охране окружающей среды», в 2002 г. – Закон «Об охране окружающей природой среды», Федеральная целевая программа «Экологическое образование населения России», Национальная доктрина экологического образования в Российской Федерации, в 2012 г. – «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года». 2017 год указом Президента России был объявлен Годом экологии, что привлекло к проблемам защиты окружающей среды внимание правительства, общественности, бизнес-структур. Одновременно стало очевидно – и это показал V Всероссийский съезд по охране окружающей среды (Москва, 12-14 декабря 2017 г.), где были подведены итоги Года экологии, – что экологическую

ситуацию могут изменить не столько мероприятия, проекты, законодательные акты, сколько изменение экологического сознания граждан.

С этим связано то внимание, которое уделяется экологическому воспитанию в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и в Федеральном законе «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся».

Всё это свидетельствует о том, что экологическое воспитание – одна из первостепенных задач современного педагогического процесса.

### **Материалы и методы исследования**

В педагогике, начиная с 80-х гг. XX в. стали широко распространенными такие понятия, как «экологическое образование» [3], «экологическое воспитание» [10]. На основе подхода Н.Н. Моисеева обосновывалась целесообразность введения термина «ноосферное воспитание» [8].

В современных педагогических исследованиях понятие «экологическое воспитание» рассматривается в соотносительности с такими компонентами структуры личностного и профессионального развития обучающегося, как мотивационный, ориентационный, психофизиологический, оценивающий, ценностно-мировоззренческий, когнитивно-познавательный, волевой, эмоционально-эстетический, деятельностно-поведенческий [4]. Опора на эти уровни позволяет включить в определение эколого-ориентированной личности такие характеристики, как «устойчивую систему взглядов и убеждений, ответственное отношение к природной среде», способность соотносить «свои поступки и действия с природными законами и нравственно-экологическими нормами» [5].

В данной статье экологическое воспитание рассматривается как деятельность, направленная на формирование у школьников и студентов мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения, включающего бережное отношение к природе и являющегося неотъемлемой составляющей нравственной позиции, опирающегося на чувство ответственности за состояние природной среды и предполагающего «нетерпимое отношение к действиям, приносящим вред экологии». Экологическое воспитание своей основной целью имеет формирование развитой экологической культуры учащихся и осуществляется с учетом современных достижений педагогической науки и на основе отечественных традиций. В педагогической литературе экологическая культура определяется, как «опыт жизнедеятельности человека в его взаимодействии с окружающей природной средой, способствующий здоровому образу жизни, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности страны и каждого человека», включающий эмоционально-нравственное отношение к природе и основанный на осмыслении общечеловеческих ценностей. Особую значимость в экологическом воспитании имеет эколого-личностный компонент.

### **Результаты и обсуждение**

На основе методологических принципов, изложенных в концепциях устойчивого развития (А.Д. Урсул, А.И. Субетто) и коэволюции (Н.Н. Моисеев), теориях выживания в эпоху кризисов (В. Вернадский, М. Мамардашвили, Д.С. Лихачев, К. Лоренц, С. Капица, П. Тейяр де Шарден и др.), с опорой на положения субъект-субъектного педагогического подхода (Е.П. Белозерцев, В.Г. Воронцова, Е.И. Рогов, В.В. Сериков, Я.С. Турбовской), педагогической теории о факторе ответственности человека за самого себя и совершаемые действия (С.И. Рубинштейн, Е.В. Бондаревская, А.А. Бодалев), педагогических концепций гуманизации и гуманитаризации в обучении (Н.С. Пряжников, Д.И. Фельдштейн), в Московском гуманитарном университете (МосГУ) с 2015 г. по настоящее время осуществляется научно-образовательный проект «Зелёный университет», инициированный автором настоящей статьи и реализуемый под его руководством.

Официальным лицом проекта является Герой России, космонавт-испытатель Сергей Николаевич Ревин – выпускник аспирантуры МосГУ, кандидат педагогических наук. Научная работа С.Н. Ревина посвящена педагогическим аспектам изучения экосистемы космической станции как образца экологического существования человека в обитаемой среде и одновременно - как обучающей модели,

дидактические возможности которой направлены на формирование экологического сознания студентов. С.Н. Ревин ведет важную работу со студентами – выступает с лекциями и дискуссиями, комментирует авторские материалы, связанные с экологическими принципами жизни на космической станции.

Научно-образовательный проект «Зелёный университет», осуществляемый в рамках внеучебной работы и дополняет экологическое образование в МосГУ в рамках дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Основы экологии», включенных практически во все образовательные программы вуза.

Работа в рамках проекта осуществляется на нескольких уровнях:

- организационном, включающем обеспечение экологичности самого вуза как организации, снижение «экологического следа» вуза, создание на его базе модели «зелёной» экономики;
- образовательном, обеспечивающем передачу обучающимся знаний об окружающем мире и человеке как его составляющей;
- воспитательном, направленном на формирование у молодежи гуманистического мировоззрения и таких ценностей, как любовь к Родине и бережное отношение к природе;
- социальном, предполагающем развитие студенческих инициатив и студенческих добровольческих движений в целях защиты природы, ответственного потребления, здорового образа жизни;
- научном, обеспечивающем осуществление научно-исследовательской деятельности Университета в сфере экологической проблематики;
- просветительском, направленном на осуществление экологического просвещения в образовательных организациях Москвы и Московской области в «Школе юного эколога» МосГУ.

Работа в Школе направлена на воспитание экологической культуры и экологического сознания детей и подростков, на их информирование о существовании экологических проблем и путей их решения, пробуждение их заинтересованности в эколого-направленной деятельности и вовлечение в неё через их участие в мастер-классах студентов-эко волонтеров. Тематика подобных мастер-классов разнообразна - загрязнение океанов, истощение запасов пресной воды, защита природы, уменьшение потребления. Формы таких мероприятий включают изготовление учащимися школы вместе со студентами поделок из отходов (пластиковых бутылок, крышек и пр.), природных и перерабатываемых материалов (шишек, желудей, бечёвки, тканей). Выступления перед школьниками студентов – эковолонтеров и приглашенных специалистов перерастают в обсуждения и дискуссии. Обмен мнениями происходит и в формах круглых столов, где выступают с презентациями о своем вкладе в экологическую деятельность как студенты, так и школьники.

Среди педагогических задач, которые позволяет реализовать данный проект, наиболее значимыми являются следующие: формирование эколого-ориентированного сознания, опирающегося на современную научную картину мира, и мышления, способного к интеграции различной информации об окружающем мире в целях понимания процессов его развития; расширение знаний об основных проблемах глобального мира, имеющих экологический характер; выработка навыков рационального отношения к миру и умения в профессиональной деятельности опираться на эколого-сообразные решения.

Реализация этих воспитательных и образовательных задач, осуществляющихся в рамках проекта «Зелёный университет», соответствует ряду дидактических принципов – социальности, научности, субъектности, диалогичности, проблемности, единства существования, познания, действия, обязательности, комплексности, равнозначности. Эта работа представляет собой систему, где каждому дидактическому принципу соответствует определенное содержание и организационные формы:

1. Дидактический принцип: социальность.

Содержание: включение студентов в совместную деятельность со студентами вузов России.

Организационные формы: общероссийские мероприятия - ВузЭкоФест, Кубок экологических квестов (участие на регулярной основе).

2. Дидактический принцип: научность.

Содержание: обеспечение научного осмысления проблем экологического развития.

Организационные формы: Международная научная студенческая конференция «Мир вокруг нас: Человек. – Общество. - Природа», студенческая секция на общероссийской конференции «Моисеевские чтения» (ежегодно); студенческие круглые столы, дебаты (на регулярной основе).

3. Дидактический принцип: субъектность.

Содержание: формирование экологической составляющей в системе индивидуальных ценностей.

Организационные формы: конкурс «Экология моими глазами», победители которого награждаются недельной поездкой с эко-миссией на озеро Байкал и в Кроноцкий заповедник.

4. Дидактический принцип: диалогичность.

Содержание: создание ситуаций, предполагающих обсуждение вопросов безопасности окружающей среды.

Организационные формы: научно-популярный лекторий EcoTalks (на регулярной основе); функционирование Зоны зелёного детокса и Зелёной станции как рекреационных зон и как центров экологического просвещения (постоянно).

5. Дидактический принцип: проблемность.

Содержание: постановка вопросов, связанных с сохранением эко-систем в целях осознания их значимости обучающимися.

Организационные формы: комплекс мероприятий «Зелёная неделя» (дважды в год).

6. Дидактический принцип: единство существования, познания, действия.

Содержание: переход от осознания экологической проблематики как связанной с безопасностью жизнедеятельности к ее научному пониманию и эколого-сберегающей деятельности.

Организационные формы: конкурс «Бумажный бум» и сбор макулатуры; Нескучный субботник (на регулярной основе); Благотворительная Пасхальная Ярмарка «3D: Дари Добро Друзьям» (ежегодно); мероприятия Большой эко-кухни с изданием книги советов по правильному питанию (дважды в год); раздельный сбор мусора (на постоянной основе); работа «Школы юного эколога» МосГУ.

7. Дидактический принцип: обязательность.

Содержание: обеспечение обязательности выполнения требований, связанных с экологически-ориентированным поведением студентов на территории Университета.

Организационные формы: комплекс мероприятий «МосГУ не курит».

8. Дидактические принципы: комплексность и равнозначность.

Содержание: формирование экологического воспитания как системы принципов и установок; восприятие всех принципов экологического воспитания, находящихся выражение в различных организационных действиях, как равнозначных.

Организационные формы: вся система научно-образовательного проекта «Зелёный университет».

Экологическое воспитание в любом образовательном учреждении – как дошкольного уровня, так и уровня высшего образования - осуществляется в соответствии с особенностями образовательно-воспитательной системы вуза и его эколого-ориентированной образовательной среды, создающей условия формирования экологической культуры детей и юношества. Опыт воспитательной работы в Университете, направленной на формирование у студентов экологического сознания и экологической культуры, позволяет выделить ведущие элементы этой среды:

1) научно-педагогические традиции вуза;

2) профессорско-преподавательский состав, обладающий собственной экологической культурой и обеспечивающий формирование экологической культуры студентов и достижение ими высокого уровня духовно-нравственного развития;

3) инфраструктура вуза.

Научно-педагогические традиции Московского гуманитарного университета находят свое воплощение в проектах, реализуемых в вузе и направленных на осмысление актуальных проблем современного общественного развития, в том числе, экологических, имеющих глобальный масштаб и первостепенную значимость для человечества.

На воспитание молодежи в духе культуры мира и в соответствии с идеей устойчивого развития направлена деятельность Международного института «Молодежь за культуру мира и демократии». Институт создан в Университете в 1997 г. по совместной инициативе Генерального директора ЮНЕСКО тех лет Федерико Майора и ректора Университета И.М. Ильинского и действует под патронажем Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО и Московского бюро ЮНЕСКО.

С трибуны Открытой кафедры Университета, созданной в 1994 г. в целях общения студентов и преподавателей вуза с ведущими политическими и государственными деятелями, представителями науки, культуры, образования и действующей по настоящее время, выступали: президент АН СССР Г.И. Марчук; академики РАН Н.Н. Моисеев, М.Л. Титаренко, Г.А. Месяц, А.Д. Некипелов [2].

Осмысление образования в качестве источника позитивных изменений в мире осуществляется на Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века», ставшей признанным форумом в научном и образовательном сообществе. В конференции с 2004 г. по 2020 г. приняло участие более восьми с половиной тысяч ученых и преподавателей, представителей федерального и московского правительства, руководителей научных институтов, вузов и школ, факультетов и кафедр из 35 стран мира.

С 1999 г. в МосГУ на регулярной основе ведет работу Русский интеллектуальный клуб, созданный по инициативе ректора Московского гуманитарного университета профессора И.М. Ильинского, активно поддержанной академиком Н.Н. Моисеевым. В организации клуба принимал участие известный русский философ и социолог А.А. Зиновьев. Проведено 32 заседания Клуба, издано 10 томов стенограмм его заседаний, а также четырехтомное издание, обобщающее опыт работы Русского интеллектуального клуба. Идеи Н.Н. Моисеева находят продолжение и развитие в докладах ученых на ежегодной общероссийской научной конференции «Моисеевские чтения», впервые проведенной в Университете в 2018 г.

Во всех этих проектах участвуют ученые, преподаватели, аспиранты и студенты Университета, разделяющие принципы устойчивого развития ООН, идеи коэволюции человека и биосферы Н.Н. Моисеева, рассматривающие эколого-ориентированную деятельность как ответ на глобальные экологические вызовы [8].

Одним из факторов, оказывающих влияние на экологическую культуру студентов вуза, является его инфраструктура, где сам Университет функционирует, в определенном смысле, как мини-экосистема. Территория МосГУ – это студенческий городок с учебными корпусами, отвечающими всем необходимым требованиям и имеющими развитую электронную информационно-образовательную среду, современными общежитиями, спорткомплексом с бассейном и легкоатлетическим стадионом. Университетский кампус расположен на 55 гектарах земель, включающих парковые зоны, старинный яблоневый сад, ухоженные аллеи. Эта уникальная природная среда является местом обитания белок и целого семейства таких редких птиц, как гоголь, тетеревиный, коростель, кукушка, дятел, неясыть, щегол, дрозд, соловей. Деятельность по сохранению этой среды для преподавателей и студентов вуза становится основанием для формирования экологической культуры Университета [7].

Система экологического воспитания в рамках проекта «Зелёный университет» позволяет сформировать также его экономическую культуру как эколого-сберегающую. Усилия Университета по экологическому воспитанию студентов и сотрудников, включающие, среди прочего, введение с 2015 г. раздельного сбора мусора и экономию ресурсов на рабочих местах, были отмечены дипломом Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы за «самый высокий уровень экосознательности» сотрудников и студентов [9].

### **Заключение**

Подводя итоги отметим, что экологическое воспитание в любом образовательном учреждении направлено на формирование и развитие духовной сферы личности, на гармонизацию ее отношений с обществом и природой, на ее эмоциональное обогащение – в целях сохранения той естественной среды, в границах которой только и может развиваться человек. Это важное положение, оно показывает, как изменилось восприятие окружающего мира человеком. Только в XX веке он начал ощущать себя частью

природы, а не мастером, для которого природа – кладовая с неисчислимыми запасами, используемыми для любых практических нужд и в любых количествах – как это представлялось мыслителям эпохи Нового времени. Умение жить в согласии с природой, готовность принять законы ее развития – это главный принцип экологического сознания, который необходимо воспитывать у современной молодежи. Как писал Н.Н. Моисеев, «новая цивилизация должна начаться даже не с новой экономики, а с новых научных знаний и новых образовательных программ», с формирования стратегии «sustainable development» (устойчивого развития).

Экологическое воспитание не ограничивается рамками высшей школы, эта деятельность носит системный характер, ее целенаправленное осуществление начинается с дошкольного образования, затем продолжается в школе, в колледже, вузе. Подобная системность и целенаправленность экологического воспитания может обеспечить и перестройку сознания ребенка, а затем – молодого человека, и изменение его менталитета, и коррекцию шкалы его ценностей, где в качестве одного из приоритетов будет выступать стремление сохранить мир вокруг в его целостности.

Кроме того, экологическая компетентность в современных условиях выступает как необходимая составляющая подготовки молодого специалиста, который должен обладать способностью не только решать профессиональные задачи, но также учитывать нравственные и экологические последствия принимаемых производственных и управленческих решений. Формирование способности человека действовать в соответствии с «экологическим императивом» как условием стабильности развития человечества является одной из самых сложных, но актуальных задач современности.

В этом смысле «экологический императив» Н.Н. Моисеева имеет сходство с «категорическим императивом» И. Канта. Способность относиться к человечеству как к цели, и никогда – только как к средству так же сложно воспитать в человеке, как способность принять ограничения, направленные на сохранение экосистемы Земли для будущих поколений. Преодоление эгоизма и настроенности на избыточное потребление – ресурсов, вещей, продуктов, отчасти естественное для человека, – требует воли, высокой сознательности и, как говорил об этом академик Н.Н. Моисеев, устремленности к «преодолению генетического атавизма и принятию новой нравственности, способной сохранить человека на Земле».

Именно образовательная среда школы и вуза, обеспечивающая «преемственность и внутреннюю согласованность содержания ... образования на всех его уровнях и во всех его звеньях», как отмечают педагоги-исследователи, продуктивна с точки зрения экологического воспитания – она направлена на формирование:

- научных знаний о взаимодействии человека с миром природы, об особенностях развития природы как глобальной системы (М.Н. Маркова);
- междисциплинарного мышления, так как именно вуз может «перебросить мост» через пропасть, разделяющую естественные и гуманитарные науки (Н.Н. Моисеев, Ч.П. Сноу);
- способности предвидеть экологические последствия деятельности, в том числе, собственной профессиональной (экологическая компетентность в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования учитывается в качестве необходимого профессионального навыка в ряду универсальных компетенций – как способность «создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе, при возникновении чрезвычайных ситуаций»);
- правового экологического сознания, направленного на «обеспечение профессиональной деятельности в соответствии с правовыми нормами и требованиями социально-культурной среды» (В.Д. Пономарев, А.В. Шунков);
- на воспитание нравственных экологических идеалов, на формирование потребностей, «не противостоящих миру природы» (Н.С. Назарова).

Таким образом, структура экологического воспитания включает когнитивный, деятельностный, правовой, аксиологический, эстетический, праксиологический, рефлексивный компоненты. Это позволяет рассматривать экологическое воспитание на любом уровне образования как процесс формирования всесторонне развитой личности, обладающей научным мышлением, знаниями,

экологической культурой и этикой. Все эти принципы учитываются в научно-образовательном экологическом проекте «Зелёный университет», направленном на воспитание рационального и бережного отношения молодежи к природе, на формирование ее экологического сознания и экологической культуры.

### Список литературы

1. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 30.12.2020) «Об охране окружающей среды» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) // КонсультантПлюс. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34823/1ebe1ae0326a8d353aaca601ee8fb927f82dc79d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/1ebe1ae0326a8d353aaca601ee8fb927f82dc79d/) (дата обращения: 10.01.2021).
2. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г. (утв. Президентом Российской Федерации 30 апреля 2012 г.). [https://www.lawtek.ru/news/77628/d\\_medvedev\\_utverdil\\_osnovy\\_gospolitiki\\_v\\_oblasti\\_ekologicheskogo\\_razvitiya\\_do\\_2030\\_g](https://www.lawtek.ru/news/77628/d_medvedev_utverdil_osnovy_gospolitiki_v_oblasti_ekologicheskogo_razvitiya_do_2030_g) (дата обращения: 10.01.2021).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) (дата обращения: 10.01.2021).
4. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 10.01.2021).
5. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы: Эколого-политологический анализ // Вопросы философии. 1995. №1. С. 3—30.
6. Казначеев В.П. Очерки теории и практики экологии человека. М.: Наука, 1983. 260 с.
7. Андреева, Е.К. От экологического воспитания к пониманию ноосферы: к изучению педагогического наследия В.А. Сухомлинского // Сов. педагогика. 1988. № 9. С. 23-28.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во: Институт практической психологии, 2006. 380 с.
9. Астраханцева И.В. Воспитание эколого-ориентированной личности студентов педагогического вуза как активных носителей экологической культуры. Автореф. дисс. на соиск. уч.ст. канд. пед. наук. Ульяновск, 2017.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) (дата обращения: 18.01.2021).
11. Марфенин Н. Н. Устойчивое развитие человечества: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 2006. 624 с.
12. Международный институт ЮНЕСКО // Официальный сайт Московского гуманитарного университета. <https://mosgu.ru/about/unesco/> (дата обращения: 18.01.2021).
13. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Языки русской культуры, 2000. 224 с.
14. Человек века. <https://zen.yandex.ru/media/id/5e274bc843863f00acd7ed97/russkie-ekonomike-22-chelovek-veka-5ed492ac26b1a86663cd51dd> (дата обращения 18.12.2016).
15. Калининкова М.В. Роль вузовского образования в формировании экологической культуры // Вестник РУДН, серия Социология. 2003. № 4-5. С. 223-227.
16. Маркова М.Н. Роль экологического воспитания и образования в формировании экологического мышления. Вестник Поволжского института управления (ПАГС). 2011. № 2. С. 199-203.
17. Моисеев Н.Н. В раздумьях о будущем. М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. 54 с.
18. Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция // Сноу Ч.П. Портреты и размышления : эссе, интервью, выступления : художественная публицистика : перевод с английского / Чарлз Перси Сноу ; [сост. и авт. предисл. С. Бэлза]. Москва : Прогресс, 1985. 368 с.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.01 – «Культурология» (уровень бакалавриата). Утвержден Приказом Минобрнауки России от 6 декабря 2017 г. № 1177 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. <http://fgosvo.ru/news/2/1573> (дата обращения 18.01.2021).

20. Пономарев В.Д., Шунков А.В. Социально-культурная деятельность: государственная культурная политика и качество профессионального образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 37. С. 175-184.

### **Implementation of the "environmental imperative" in the framework of educational work at the university**

**Natalia I. Ilyinskaya**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Higher Education

Moscow University for the Humanities

Moscow, Russia

[ilynskaya@mail.ru](mailto:ilynskaya@mail.ru)

 0000-0001-6480-0611

Received 12.01.2021

Accepted 23.03.2021

Published 15.05.2021

 10.25726/i7009-0546-7685-y

#### **Abstract**

The rapid destruction of the environment in the XXI century has become one of the most dangerous trends discussed at the level of the world community. Climate change and the floods, droughts and other natural disasters caused by this factor, soil depletion, water scarcity, and the threat of famine-all this suggests that the natural habitat of man is rapidly being destroyed. Unfavorable conditions associated with the deformation of the natural eco-system, pollution of the natural environment and depletion of resources become a factor of human survival and complicate the conditions of his life. The article is devoted to the problem of environmental education of university students as an integral part of their professional training. The results of the author's six-year work on environmental education in the framework of the project "Green University", implemented at the Moscow University for the Humanities, are presented. The didactic principles of this work - sociality, scientific character, subjectivity, dialogicality, problemativeness, unity of existence, cognition, action, obligation, complexity, equivalence-are shown, which are reflected in the corresponding content and organizational forms; the methodological foundations of this work, set out in pedagogical concepts, theories and approaches, are determined; its levels - organizational, educational, educational, social, scientific, educational-are highlighted and presented in a meaningful way; the influence of the eco-oriented educational environment of the university on environmental education is shown, its elements are highlighted: the scientific and pedagogical traditions of the university, its teaching staff, infrastructure.

#### **Keywords**

ecological education, ecological culture, moral and ecological norms, ecological consciousness, professional training, university.

## References

1. Federal'nyj zakon ot 10.01.2002 N 7-FZ (red. ot 30.12.2020) «Ob ohrane okružhajushhej sredy» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2021) // Konsul'tantPljus. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34823/1ebe1ae0326a8d353aaca601ee8fb927f82dc79d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/1ebe1ae0326a8d353aaca601ee8fb927f82dc79d/) (data obrashhenija: 10.01.2021).
2. Osnovy gosudarstvennoj politiki v oblasti jekologicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 g. (utv. Prezidentom Rossijskoj Federacii 30 aprelja 2012 g.). [https://www.lawtek.ru/news/77628/d\\_medvedev\\_utverdil\\_osnovy\\_gospolitiki\\_v\\_oblasti\\_ekologicheskogo\\_razvitiya\\_do\\_2030\\_g](https://www.lawtek.ru/news/77628/d_medvedev_utverdil_osnovy_gospolitiki_v_oblasti_ekologicheskogo_razvitiya_do_2030_g) (data obrashhenija: 10.01.2021).
3. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maja 2015 g. № 996-r. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) (data obrashhenija: 10.01.2021).
4. Federal'nyj zakon ot 31 ijulja 2020 g. N 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitanija obučajushhihsja». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (data obrashhenija: 10.01.2021).
5. Moiseev N.N. Sovremennyy antropogenez i civilizacionnye razlomy: Jekologo-politologičeskij analiz // Voprosy filosofii. 1995. №1. S. 3—30.
6. Kaznacheev V.P. Očerki teorii i praktiki jekologii čeloveka. M. : Nauka, 1983. 260 s.
7. Andreeva, E.K. Ot jekologičeskogo vospitanija k ponimaniju noosfery: k izucheniju pedagogičeskogo nasledija V.A. Suhomlinskogo // Sov. pedagogika. 1988. № 9. S. 23-28.
8. Prjazhnikov N.S. Professional'noe i ličnostnoe samoopredelenie. M.: Izd-vo: Institut praktičeskoj psihologii, 2006. 380 s.
9. Astrahanceva I.V. Vospitanie jekologo-orientirovannoj ličnosti studentov pedagogičeskogo vuza kak aktivnyh nositelej jekologičeskoj kul'tury. Avtoref. diss. na soisk. uch.st. kand. ped. nauk. Ul'janovsk, 2017.
10. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maja 2015 g. № 996-r. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) (data obrashhenija: 18.01.2021).
11. Marfenin N. N. Ustojčivoe razvitie čelovečestva: Učebnik. M.: Izd-vo MGU, 2006. 624 s.
12. Mezhdunarodnyj institut JuNESKO // Oficial'nyj sajt Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. <https://mosgu.ru/about/unesco/> (data obrashhenija: 18.01.2021).
13. Moiseev N.N. Sud'ba civilizacii. Puť razuma. M.: Jazyki rusškoj kul'tury, 2000. 224 s.
14. Čelovek veka. <https://zen.yandex.ru/media/id/5e274bc843863f00acd7ed97/russkie-ekonomike-22-čelovek-veka-5ed492ac26b1a86663cd51dd> (data obrashhenija 18.12.2016).
15. Kalinnikova M.V. Rol' vuzovskogo obrazovanija v formirovanii jekologičeskoj kul'tury // Vestnik RUDN, serija Sociologija. 2003. № 4-5. S. 223-227.
16. Markova M.N. Rol' jekologičeskogo vospitanija i obrazovanija v formirovanii jekologičeskogo myshlenija. Vestnik Povolzhskogo instituta upravlenija (PAGS). 2011. № 2. S. 199-203.
17. Moiseev N.N. V razdum'jah o budushhem. M.: Izd-vo MNJePU, 1998. 54 s.
18. Snou Ch.P. Dve kul'tury i nauchnaja revoljucija // Snou Ch.P. Portrety i razmyshlenija : jesse, interv'ju, vystuplenija : hudožhestvennaja publicistika : perevod s anglijskogo / Charlz Persi Siou ; [sost. i avt. predisl. S. Bjelza]. Moskva : Progress, 1985. 368 s.
19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 51.03.01 – «Kul'turologija» (uroven' bakalavriata). Utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 dekabrja 2017 g. № 1177 // Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija. <http://fgosvo.ru/news/2/1573> (data obrashhenija 18.01.2021).
20. Ponomarev V.D., Shunkov A.V. Social'no-kul'turnaja dejatel'nost': gosudarstvennaja kul'turnaja politika i kachestvo professional'nogo obrazovanija // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2016. № 37. S. 175-184.

## ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

### Диагностика гражданской активности подростка

**Анастасия Павловна Землянская**

аспирант института детства

Оренбургский государственный педагогический университет

Оренбург, Россия

zemml@mail.ru

 0000-0002-8506-2627

Поступила в редакцию 16.02.2021

Принята 11.04.2021

Опубликована 11.05.2021

 10.25726/k9572-2580-2592-t

#### Аннотация

Вопросы формирования гражданских качеств, активной гражданской позиции современной учащейся молодежи приобретают особую значимость в отношении воспитанников, обучающихся в учреждениях интернатного типа. Специфика указанного воспитательного процесса связана с особенностями воспитанников школ-интернатов и среды учебного заведения. Противоречие между объективной потребностью современного общества в молодых людях с высоким уровнем чувства патриотизма, преданности Родине и одновременно чувством принадлежности к мировому сообществу обусловили необходимость определения и обоснования педагогических условий формирования гражданских качеств воспитанников интернатных учреждений. На современном этапе развития демократического правового общества особую актуальность приобретает формирование у молодого поколения ответственной гражданской позиции. Основываясь на теоретических принципах гражданского воспитания в процессе нашей научно-исследовательской работы раскрыты особенности формирования ответственной гражданской позиции школьников. Основная работа будет связана с подростками и будет заключаться в подготовке молодой личности к жизни в демократическом обществе, признании и принятии ценностей, которые являются определяющими для общества, реализации личностных ценностей, собственных прав, свобод и обязанностей, способности к социальному взаимодействию в соответствии с моделью организации Социально-педагогического сопровождения детей, которая будет разработана.

#### Ключевые слова

Диагностика, гражданская активность, позиция, воспитание, школа.

#### Введение

Определяя педагогические условия, способные обеспечить достижение воспитанниками интернатных заведений необходимого уровня сформированности гражданских качеств мы обращали внимание на то, что их соблюдение должно составлять некий комплекс, поскольку случайные условия не способствуют достижению предполагаемого результата.

В справочной литературе предоставляются различные толкования понятия "условие", хотя содержание этого понятия в основном общее и взаимоувязанное. С точки зрения философского понимания категория «условие» имеет в виду общенаучные подходы к ее трактовке. Педагогическая составляющая касается собственно тех условий, в которых функционирует педагогическая

действительность (образовательная среда). Третий касается условий организационно-педагогических, отражающих специфику организации процессов, влияющих на сферу образования.

Эффективность функционирования педагогической системы зависит от четко определенных задач, содержания, форм и методов воспитательной работы. Дельным, на наш взгляд, является мнение, что только при создании определенных педагогических условий может реализоваться потенциальная возможность педагогических факторов [5].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем условия как некая среда, в которой осуществляются причинно-следственные взаимосвязи между отдельными явлениями, процессами и т. п, без которых не может существовать образовательная деятельность любого учреждения образования. Специфика педагогических условий детерминирована не только сущностью и содержанием образовательной деятельности интернатных учреждений, но и особенностями профилизации (направления) учреждения, что в свою очередь требует новых подходов к организации деятельности в них.

Так, педагогические условия формирования гражданских качеств у подростков интернатных учреждений мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных элементов, которые способствуют активизации таких факторов как воспитательная среда интернатного учреждения, компетентность педагогов школ-интернатов, личностные и возрастные особенности подростков.

Учитывая специфику интернатного учреждения, можем сделать вывод, что на эффективность организации его образовательной деятельности влияют несколько основных условий.

Подготовка педагогов школ-интернатов к формированию гражданских качеств у воспитанников интернатных учреждений – обусловлена результатами констатирующего этапа исследования, которые показали, что уровень подготовленности педагогов интернатных учреждений к соответствующей воспитательной деятельности недостаточен. Педагоги не всегда осознают ценностное содержание и задачи формирования гражданских качеств подростков, не достаточно владеют интерактивными методами воспитания.

Основными чертами характера воспитателя школы-интерната должны быть: любовь к детям, коммуникабельность, эмпатийность, терпимость, оптимизм и настойчивость, доброта и искренность. Главным качеством выступает эмпатийность как способность воспитателя понимать эмоциональное и духовное состояние воспитанника школе-интерната, его мотивы, действия, поступки, переживания.

Сильная воля и умение регулировать эмоции, педагогический оптимизм, любовь, сочетается с требовательностью, помогут работать воспитателю с воспитанниками школ-интернатов, для которых часто не существует никаких авторитетов, либо они ориентируются на примеры негативного характера. Пути завоевания авторитета и установления взаимопонимания с питомцем здесь решаются только на индивидуальном уровне и требуют от воспитателя умения импровизировать, контролировать свои чувства и многое другое.

В процессе подготовки воспитателей общеобразовательных школ-интернатов по формированию у юношей готовности к исполнению роли будущего семьянина ориентировались на такие характеристики личности воспитателя:

- осознание актуальности, значимости формирования готовности юношей общеобразовательных школ-интернатов к роли будущего семьянина;
- обоснование своих действий, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации;
- постоянный поиск альтернатив существующей практике воспитания;
- рефлексия собственного и профессионального поведения;
- ориентация на диалог и коммуникацию в процессе педагогического общения и тому подобное.

В школе-интернате педагогическое воздействие на воспитанников осуществляется систематически. Центральным лицом внеурочной развивающей, воспитательной и образовательной деятельности является воспитатель. Воспитатель школы-интерната организует жизнедеятельность воспитанников, создает ситуацию психологического комфорта и безопасности их жизни в быту и досуге

деятельности; изучает индивидуальные и возрастные особенности учеников и строит на этой основе систему воспитательной работы; устанавливает и поддерживает тесные контакты с педагогами, психологом, врачом, родителями, опекунами; способствует созданию дружного и работоспособного детского коллектива; прививает воспитанникам любовь к труду, навыки и привычки самообслуживания; руководит ими во время самоподготовки, прививает ребятам навыки самостоятельной работы, организует помощь тем, кто не успевает в учебе; воспитывает бережное отношение к вещам, прививает навыки правильного пользования ими; воспитывает чувство ответственности, позитивное отношение к труду [5].

Исходя из этих положений, реализацию педагогических задач по формированию готовности юношей к выполнению роли будущего семьянина в внеурочной деятельности общеобразовательных школ-интернатов мы начали с организации целенаправленной работы с воспитателями с целью придания им необходимых знаний по теории и методике подготовки юношей к выполнению роли будущего семьянина.

### **Материалы и методы исследования**

Во время проведения констатирующего этапа эксперимента был использован адаптированный тест Куна «Кто я?» [2]. Респондентам предлагается дать ответы на этот вопрос в течение ограниченного времени, затем опрашиваемые должны пронумеровать свои ответы в зависимости от степени важности.

Анкета «Гражданская позиция школьников». По результатам анкетирования были определены уровни сформированности гражданского сознания школьников, их отношения к гражданским обязанностям и степень гражданской ответственности.

Метод незаконченных предложений. Авторские анкеты для учителей и учеников.

Критериями и показателями сформированности гражданской позиции учащихся были избраны:

- 1) Когнитивно-ценностный (знание о гражданственности и гражданской позиции; отношение к Родине; правовая культура);
- 2) Эмоционально-мотивационный (интерес к социально-политической жизни школы, города, страны; отношение к себе как к гражданину; потребность в позитивной самореализации);
- 3) Поведенческо-деятельностный (соблюдение социальных и правовых норм поведения; участие в общественной деятельности различного уровня; самостоятельность и инициативность в осуществлении социально-значимой деятельности).

Экспериментальной работой было охвачено 125 учеников 7,8,10 классов учреждений общего среднего образования г. Москвы.

### **Результаты и обсуждение**

Сегодня понятие "гражданственности" рассматривают различные науки, в частности, правоведение, психология, педагогика, история и социология. В педагогику термин «гражданственность», «гражданский» пришли из общественных наук, где так определено проявление патриотизма к государству, к своему народу: «Гражданственность - это готовность и способность человека, гражданина к активному участию в делах общества и государства на основе глубокого осознания своих прав и обязанностей. Понимание гражданской ответственности как совокупности высокоразвитых качеств субъекта предполагает: зрелость политического и правового сознания, чувства патриотизма, причастности к исторической судьбе своей родины и ее народа, осознание себя как полноправного члена социальной общности, гражданина своей страны» [3]. Гражданские ценности как составляющую национальных духовных ценностей определяет [4]. В целом подход педагогов к определению личностных качеств гражданина сформировался на основе национальной идеи. В частности, ученые указывали на обязательность национального самосознания, ценностных ориентаций своей национальной общности, осознание себя как субъекта государствообразующего процесса и осознание себя в нем [5].

Британский исследователь Джейсон Вуд (2009) в своем диссертационном исследовании "молодежь и активная гражданская позиция" ведущей средой формирования гражданской позиции

определяет общину. Именно она должна оказывать положительное влияние на формирование активной гражданской позиции, корректировать возможные негативные ее проявления из-за низкого уровня моральной и социальной ответственности и отсутствия политической грамотности. В то же время на сегодня отсутствует целостное исследование по формированию ответственной гражданской позиции подростков с позиций социальной педагогики [6]. Голландские исследователи изучали влияние уровня учебного заведения и в целом уровня образования на формирование у подростков гражданственности. В своей работе ученые отмечают, что подростки, которые учатся в высших учебных заведениях, с возрастом развивают более сильные политические ориентации, но также постепенно сосредотачиваются на конкуренции между перспективами и на формальных процедурах при решении социальных вопросов. Их взгляды на гражданство становятся более одномерными. Те, кто находится на более низком пути, в обоих веках, оставались достаточно незаинтересованными в политике, но придерживались своего акцента на сотрудничестве, согласии и инклюзивности при решении вопросов, которые затрагивают все сообщество [7]. Американские ученые считают, что программы поощрения позитивной гражданской позиции должны начинаться с предоставления подросткам возможности участвовать в гражданской деятельности, такой, как общественные работы или политическое волонтерство. Нужен системный подход, в котором гражданский контекст разрабатывается для продвижения гражданства, предполагают, что жизнь в постоянном гражданском контексте ведет к гражданской активности в позднем подростковом возрасте и в молодом взрослом возрасте. Исследователи обнаружили, что социальное взаимодействие со сверстниками, моделирование родителями гражданского поведения и культурные факторы, такие как этнические практики, приводят к более высокому уровню гражданской активности среди молодежи и непрерывный контекст, который включает эти факторы, приводит к более высокому уровню гражданской активности во взрослом возрасте [8].

В отличие от других развитых стран, где гражданское воспитание почти полностью базируется на политической и правовой сфере деятельности гражданского общества, в России на современном этапе ее развития гражданское воспитание за отсутствия соответствующей правовой и юридической базы или ее недееспособности, почти полностью базируется на нравственно-этических началах, то есть морально-этические императивы и ценности выступают главным критерием эффективности гражданского воспитания [1].

Таким образом, по результатам анализа научных источников в своем исследовании мы рассматриваем ответственную гражданскую позицию как интегративное качество личности, которое характеризуется высокой степенью гражданственности и правовой культуры, проявляется в сочетании гражданского сознания, стремлении к позитивной самореализации, морально-волевых качеств и чувств, а также гражданских поступках, действиях, поведении.

Разработка методики констатирующего эксперимента происходило исходя из определения ключевого понятия.

Методика «кто я?» нами была использована с целью определения соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, на основании которых можно понять насколько подросток осознает и принимает свою уникальность, а также насколько ему важна принадлежность к той или иной группе людей. Среди опрошенных нами подростков в ответах преобладали социальные характеристики - сын/дочь (30,4%), внук (20%), брат/сестра (30,4%), ученик/ученица (35,2%). 80% опрошенных отметили свою тендерную принадлежность. Среди индивидуальных характеристик преобладали такие: веселый (10,4%), умный (25,6), добрый (6,4), творческая личность (12,8%). Из всех опрошенных лишь 2,4 % охарактеризовали себя как гражданина государства и 1,6% назвали себя ответственными.

Таким образом, можно говорить о том, что в самоидентификации преобладают социальные роли, связанные с семьей и характеристики собственных личностных качеств и очень низкий уровень восприятия себя через призму своей значимости для общества.

Отвечая на вопрос «нужно ли в наше время защищать родину? Кто это должен делать?» 96% учащихся ответили, что защищать Родину необходимо; из них 12% считают, что должны это делать только мужчины; 18% придерживаются мнения, что это должны делать исключительно добровольцы,

контрактники или профессиональные военные; 10% считает, что это должны делать политики и власти, в частности, президент. По 2% не определились с ответом на вопрос или считают, что защищать нужно.

Гражданами страны считают себя 74% опрошенных; 10% подростков не считают себя гражданами; 16% учащихся не смогли ответить. Службу в армии считают гражданской обязанностью, в частности, своим считают 12% опрошенных; не считают 80%, не определились 8%.

Знают свои права и обязанности 99,2%, такое же количество респондентов считают, что всегда придерживаются норм и правил поведения. Такие результаты опроса могут говорить о стремлении подростков соответствовать ожиданиям других относительно их поведения. Именно с целью получения объективной информации в анкеты были заложены такие вопросы: ты нарушаешь дисциплину на уроке («да» ответили 2,4%, «иногда» - 8,8%); всегда ли ты добросовестно выполняешь поручения и домашние задания («да» -25,6%, «иногда» - 46,4%, «нет» -28%). Охотно выполняют поручения в классе 25,6% учеников.

Оценивая уровень сформированности системы ценностей у учащихся старшего подросткового возраста нами была использована методика «Ценностные ориентации» [9].

Преобладающими в системе терминальных и инструментальных ценностей оказались личностные ценности: жизненная мудрость, здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, развитие, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, ответственность, смелость, честность, отзывчивость. Среди не слишком важных ценностей преобладают профессиональные: интересная работа, материально обеспеченная жизнь, продуктивная жизнь, творчество, образованность, терпимость, твердая воля, эффективность в делах и часть общественных независимость, терпимость к взглядам и мнениям других, широта взглядов. К индифферентных принадлежат практически все общественные ценности: активная жизнь, общественное призвание, красота природы и искусства, развлечения, свобода, счастье других, непримиримость к недостаткам в себе и других.

Учащимся было предложено выбрать из предложенных вариантов или дать свое определение понятия «патриотизм» (количество выборов не ограничивалось). По результатам, составляющими патриотизма считают «любовь к родному дому, городу, стране, верность традициям и национальной культуре» 70,4%, «национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народа» 49,6%, «стремление трудиться для процветания Родины», «интернационализм, готовность к сотрудничеству с представителями других наций и народов в интересах своей Родины» 37,6%. Патриотизм романтическим образом или литературным вымыслом назвали 4% опрошенных, такое же количество считает патриотизм не современным, не для сегодняшней молодежи» 4%. Непримиримость к представителям других наций и народов составляет 1,6%. Один из учеников выразил свое отношение к патриотизму таким образом: «я считаю патриотизм способом управления людьми».

Полученные результаты дают возможность говорить о сформированности у подростков системы ценностей, в которой преобладают личностные ценности, а другие недостаточно развиты.

В целом среди учащихся экспериментальных школ распределение по уровням сформированности ответственной гражданской позиции определен такой: высокий уровень имеют - 24% учащихся; средний уровень - 48% и низкий уровень - 28% подростков.

По результатам анкетирования учителей нами было определено, что большинство из них считает, что наибольшее влияние на формирование гражданской позиции имеют родители (96%), учителя (32%), СМИ (28%), друзья (12%), а ее формирование начинается в дошкольном возрасте и продолжается всю жизнь. Опрашиваемые также отметили, что действенными методами по формированию гражданской позиции являются беседы, воспитательные часы, привлечения детей к проектам и общешкольных мероприятий, а также работа на уроках и личный пример. Обобщая результаты исследования можно говорить о том, что основное внимание в воспитательной работе уделяется коллективным методам работы с учащимися, асоциально-педагогическое сопровождение формирования ответственной гражданской позиции учителями не осуществляется.

Такая ориентация на государство позволила автору сделать вывод о низком уровне личной ответственности россиян за развитие страны: "Легко продемонстрировать чувство принадлежности и

ответственности за страну в целом. Гораздо труднее взять на себя ответственность за то, что происходит в вашем собственном дворе, доме или подъезде" [12]. Интересно, что Россия находится на последнем месте из четырех стран, желающих служить в армии и защищать свою Родину. В то время как основной акцент российского государственного патриотизма делается на военно-патриотическом воспитании.

Основные постулаты, которые декларируются от программы к программе в России, не решают актуальных проблем формирования толерантности, развития гражданского общества, повышения ответственности граждан за свою страну [9].

Соответственно, понимание государственного патриотизма фокусируется на особой эмоциональной связи с государством и ее проявлении в некоторой экзальтации, отсутствии ответственности и нетерпимости к чужому мнению. На данный момент частично формируется только эмоциональная составляющая патриотизма, которая во многом зависит от внешних событий, а не от систематических мероприятий по патриотическому воспитанию. Более того, понимание патриотизма как исключительно "государственного" изначально ошибочно и не может привести к конструктивному взаимодействию человека и государства.

Так, обсуждая тему патриотизма, эксперты-участники фокус-группы подчеркивают: "В нашей стране нет четкого осознания того, что такое "патриотизм". Существует набор государственных требований к патриотическому поведению, считает представитель Общественной палаты Свердловской области И. Кадочников: "Патриотизм - это выполнение государственных функций. Например, задача состоит в том, чтобы служить в армии. Или задача состоит в том, чтобы быть хорошей матерью. Является ли это государственной функцией? Да, это так. Это государственный идеологический заказ, который существует, и его реализация на практике. Дело в том, что любовь к Родине-понятие эфемерное, должно быть понимание, как и что делать. И это вопрос идеологии, которой у нас нет".

Участники фокус-группы сравнили советскую систему патриотического воспитания и современную и пришли к выводу, что достойной альтернативы советской системе на данный момент не существует. Патриотизм должен объединять всю страну, должны быть вещи, которыми все люди могут гордиться, но, согласно исследованиям, многие люди считают себя патриотами, но не могут назвать ничего, чем можно гордиться.

Ю. Добровольская, руководитель молодежных проектов Свердловского областного медицинского колледжа, говорит, что патриотизм сейчас понимается очень формально, все сводится к символам и лозунгам, но он должен воспитывать личную ответственность: "Патриотизм-болезненная тема для меня, потому что меня отталкивает идея всеобщего объединения каких-то патриотических настроений. Теперь де-факто патриотизм понимается с двух сторон. С одной стороны, патриотизм-это определенный долг и государственный заказ, например, служить в армии. С другой стороны, это попытка повлиять на умы молодых людей с помощью каких-то символических действий, которые ничего не стоят. Это вместо того, чтобы воспитывать личную ответственность, личное понимание своего отношения к своей стране и своим близким. Кроме того, у людей нужно формировать критическое мышление, а это не всегда необходимо нашему государству" [11].

В рамках второго подхода, где патриотизм понимается как национальная идея единства и уникальности данного народа, система патриотического воспитания сможет воспитывать личную ответственность, личное отношение к собственной нации и стране. На это единство и уникальность каждого народа влияет история, культура, обычаи, традиции, менталитет, стереотипы и так далее. В рамках индивидуального сознания любви к Родине проявляется как гордость за нее, стремление узнать, понять и улучшить свое отечество. В то же время существует разница в потребностях и интересах различных социальных групп, в том числе в патриотической составляющей. Возможно иное понимание и проявление патриотизма, которое отражается в различных формах, таких как мораль, идеология, художественное творчество и религия. Допускается и поддерживается понимание и проявление патриотизма как любви к малой Родине, к семье, друзьям, родственникам, к месту, где вы родились и выросли, к дому, двору и городу, в котором вы живете.

Этот вывод подтверждается мнением экспертов фокус-группы. По мнению Е. Зверевой (председатель Свердловского областного комитета Российского Союза молодежи), патриотизм

включает в себя много составляющих – это любовь к своей семье и месту, где вы родились и выросли, передача этой любви своим детям, забота о пожилых людях, ответственное отношение к своей работе. [12]

Наиболее современным и продуктивным подходом к содержанию категории "патриотизм" является ее определение конструктивной любви к своей стране, своему народу, истории и культуре. Патриотическое воспитание должно быть направлено на развитие любознательности при изучении истории, литературы, культуры вашей страны и региона. Также необходимо сформировать чувство единства и любви к ближнему, начиная с семьи, друзей, соседей и, как следствие, всей страны. Это единство должно формироваться на выделении общего в частном, то есть с уважением к индивидуальности каждого, все люди имеют одинаковые базовые ценности.

Патриотическое воспитание, основанное на положениях второго подхода, должно быть ориентировано на развитие гармоничной личности, обладающей критическим мышлением, знающей и понимающей сильные и слабые стороны своего города, региона и страны, готовой нести ответственность и делать все возможное для улучшения ситуации в них.

Кроме того, необходимо повышать уровень и качество жизни населения, с детства формировать чувство собственного достоинства и собственной значимости. Необходимо возродить дружбу народов (которая была очень хорошо развита в Советском Союзе), сделать акцент на развитии общечеловеческих ценностей, актуальных для людей во всем мире.

Возможно, тогда отпадет необходимость воспитывать "патриотов" отдельно взятой страны и можно будет говорить о "гражданине вселенной" – человеке, который воспринимает планету Земля как свою родину и чувствует свою ответственность за нее. В эпоху глобальных катастроф такой патриотизм был бы наиболее уместен.

### **Заключение**

Проблема формирования гражданственности и гражданской позиции нашла свое отражение в современной педагогической науке. В частности, определяя гражданскую позицию как важную ценность личности, ученые рассматривают ее как деятельностно-поведенческий аспект гражданственности; систему ценностных и социальных ориентаций и аттитюдов, которые характеризуют человека как гражданина страны и общества; проявление гражданской направленности; состояние, интегрированную качество личности, отношения субъекта к внешнему миру, деятельности, окружающих людей и самого себя; как условие собственного развития личности и результат воспитательных усилий. В то же время на сегодня отсутствуют исследования, которые бы содержали целостное социально-педагогическое обеспечение формирования ответственной гражданской позиции.

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать выводы о том, что формирование ответственной гражданской позиции у учащихся старшего подросткового возраста в учреждениях среднего образования происходит в основном в процессе изучения дисциплин общественно-гуманитарного цикла и в процессе опосредованного влияния со стороны родителей, учителей, ровесников и СМИ. Именно из-за отсутствия непосредственного целенаправленного социально-педагогического влияния зафиксировано такое распределение по уровням сформированности гражданской позиции. Таким образом, дальнейшая научно-исследовательская работа будет направлена на разработку программы социально-педагогического сопровождения, ее апробацию и внедрение в практику работы учреждений среднего образования.

### **Список литературы**

1. Ainley, J., and Schulz, W. (2011). Expected participation in protest activities among lower secondary students in 38 countries. In Annual Meetings of the American Educational Research Association in New Orleans, 8–12 April 2011. Retrieved from [https://iccs.acer.org/files/AERA-ICCS-Protest-Activities\(NewOrleans2011\).pdf](https://iccs.acer.org/files/AERA-ICCS-Protest-Activities(NewOrleans2011).pdf)

2. André, S., Dronkers, J., and Need, A. (2014). To vote or not to vote? A macro perspective: electoral participation by immigrants from different countries of origin in 24 European countries of destination. *Research on Finnish Society*, 7, 7–20.
3. Caro, D. H., and Schulz, W. (2012). Ten hypotheses about tolerance toward minorities among Latin American adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>
4. De Groof, S., Elchardus, M., Franck, E., and Kavadias, D. (2008). The influence of civic knowledge versus democratic school experiences on ethnic tolerance of adolescents: a multilevel analysis. Retrieved from [http://www.iea.nl/sites/default/files/irc/IRC2008\\_DeGroof\\_Elchardus\\_etal.pdf](http://www.iea.nl/sites/default/files/irc/IRC2008_DeGroof_Elchardus_etal.pdf)
5. Diazgranados, S., and Sandoval-Hernández, A. (2015). Young people's attitudes toward equal rights for ethnic/racial minorities and immigrants: the effect of contact and supportive school environments in the European Union. In M. M. Isaac (ed.), *Tolerance through education: mapping the determinants of young people's attitudes towards equal rights for immigrants and ethnic/racial minorities in Europe*. pp. 74-110 Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. Eckstein, K., Noack, P., and Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>
7. Eidhof, B. B., ten Dam, G. T., Dijkstra, A. B., and van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114–129.
8. Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.
9. Hooghe, M., and Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge: a two year panel survey among Belgian adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), 321–339. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9131-5>
10. Hoskins, B., Saisana, M., and Villalba, C. M. H. (2015). Civic competence of youth in Europe: measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>
11. Isac, M. M., Maslowski, R., and van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School*
12. Keating, A., and Benton, T. (2013). Creating cohesive citizens in England? Exploring the role of diversity, deprivation and democratic climate at school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 165–184. <https://doi.org/10.1177/1746197913483682>
13. Prokic, T., and Dronkers, J. (2010). The differences in attitudes about their society between 14 year old pupils with and without an immigration background: a crossnational comparison. MPRA Paper No. 21637, Maastricht. Retrieved from <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/21637/>
14. Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>
15. Petrova, E.A.: Education of patriotism and civic position in the collectives of junior schoolchildren. In: *Pedagogical Culture «Schools of Practical Humanism»*, pp. 217-230. Moscow (2008).

### **Diagnostics of a teenager's civic activity**

#### **Anastasia P. Zemlyanskaya**

Postgraduate student of the Institute of Childhood

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

[zemml@mail.ru](mailto:zemml@mail.ru)

 0000-0002-8506-2627

Received 16.02.2021

Accepted 11.04.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/k9572-2580-2592-t

### Abstract

The issues of the formation of civic qualities, active citizenship of modern students are of particular importance in relation to pupils studying in residential institutions. The specifics of this educational process are related to the characteristics of the pupils of boarding schools and the environment of the educational institution. The contradiction between the objective need of modern society for young people with a high level of patriotism, loyalty to the Motherland and at the same time a sense of belonging to the world community has led to the need to determine and justify the pedagogical conditions for the formation of civic qualities of boarding school students. At the present stage of the development of a democratic legal society, the formation of a responsible civil position among the young generation is of particular relevance. Based on the theoretical principles of civic education in the course of our research work, the features of the formation of a responsible civic position of schoolchildren are revealed. The main work will be related to adolescents and will consist in preparing a young person for life in a democratic society, recognizing and accepting the values that are decisive for society, realizing personal values, their own rights, freedoms and duties, and the ability to social interaction in accordance with the model of organizing Social and pedagogical support for children, which will be developed.

### Keywords

Diagnosis, civic engagement, attitude, education, school.

### References

1. Ainley, J., and Schulz, W. (2011). Expected participation in protest activities among lower secondary students in 38 countries. In Annual Meetings of the American Educational Research Association in New Orleans, 8–12 April 2011. Retrieved from [https://iccs.acer.org/files/AERA-ICCS-Protest-Activities\(NewOrleans2011\).pdf](https://iccs.acer.org/files/AERA-ICCS-Protest-Activities(NewOrleans2011).pdf)
2. André, S., Dronkers, J., and Need, A. (2014). To vote or not to vote? A macro perspective: electoral participation by immigrants from different countries of origin in 24 European countries of destination. *Research on Finnish Society*, 7, 7–20.
3. Caro, D. H., and Schulz, W. (2012). Ten hypotheses about tolerance toward minorities among Latin American adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>
4. De Groof, S., Elchardus, M., Franck, E., and Kavadias, D. (2008). The influence of civic knowledge versus democratic school experiences on ethnic tolerance of adolescents: a multilevel analysis. Retrieved from [http://www.iea.nl/sites/default/files/irc/IRC2008\\_DeGroof\\_Elchardus\\_etal.pdf](http://www.iea.nl/sites/default/files/irc/IRC2008_DeGroof_Elchardus_etal.pdf)
5. Diazgranados, S., and Sandoval-Hernández, A. (2015). Young people's attitudes toward equal rights for ethnic/racial minorities and immigrants: the effect of contact and supportive school environments in the European Union. In M. M. Isaac (ed.), *Tolerance through education: mapping the determinants of young people's attitudes towards equal rights for immigrants and ethnic/racial minorities in Europe*. pp. 74-110 Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. Eckstein, K., Noack, P., and Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>
7. Eidhof, B. B., ten Dam, G. T., Dijkstra, A. B., and van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114–129.

8. Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.
9. Hooghe, M., and Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge: a two year panel survey among Belgian adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), 321–339. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9131-5>
10. Hoskins, B., Saisana, M., and Villalba, C. M. H. (2015). Civic competence of youth in Europe: measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>
11. Isac, M. M., Maslowski, R., and van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School*
12. Keating, A., and Benton, T. (2013). Creating cohesive citizens in England? Exploring the role of diversity, deprivation and democratic climate at school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 165–184. <https://doi.org/10.1177/1746197913483682>
13. Prokic, T., and Dronkers, J. (2010). The differences in attitudes about their society between 14 year old pupils with and without an immigration background: a crossnational comparison. MPRA Paper No. 21637, Maastricht. Retrieved from <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/21637/>
14. Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>
15. Petrova, E.A.: Education of patriotism and civic position in the collectives of junior schoolchildren. In: *Pedagogical Culture «Schools of Practical Humanism»*, pp. 217-230. Moscow (2008).

## Интерпретация преподавания культурологических дисциплин в новейший период исторического развития

**Татьяна Сергеевна Карандаева**

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и права  
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе  
Москва, Россия  
tkarandaeva@yandex.ru  
 0000-0002-4116-7654

Поступила в редакцию 1.03.2021

Принята 23.03.2021

Опубликована 15.05.2021

 10.25726/b1325-3018-3514-d

### Аннотация

В России периодически появляются публикации, посвященные определению предметного поля культурологии, ее междисциплинарным связям, нерешенным проблемам научного становления культурологии. Новые способы интерпретации истории, которые предложили французские исследователи, сначала вызвали почти паническое утверждение о том, что как наука «история исчезает», но впоследствии пришли к переходу от «истории-события» к «истории-проблеме», к появлению и успешному развитию истории ментальности, микроистории, исторической антропологии, истории повседневной жизни и др. История мировой художественной культуры, история искусств, история художественной культуры, история мировых религий как учебные дисциплины сегодня в России сохраняются только на узкоспециализированных факультетах. На протяжении нескольких десятилетий кардинально изменился сам характер общекультурной эрудиции более или менее образованного человека. Традиционная устоявшаяся совокупность знаний, которая была обязательной для гуманитария или негуманитария, существенно трансформировалась за счет сокращения собственно гуманитарной, художественной сферы. Хотя ради справедливости стоит заметить, что современные технологии значительно упростили доступ к культурным достижениям. Каждый раз увеличивается и количество, и качество интернет-ресурсов мировых музеев, библиотек, архивов. В последнее время начали проводить конференции и публиковать итоговые коллективные монографии, цель которых – практически продемонстрировать современный профессиональный уровень культурологических исследований. Одним из последних примеров является коллективная монография (скорее сборник статей) 2019 г. «Наука о культуре: культурология, культуроведение, Cultural Studies, culturology». Безусловно, в сборнике есть хорошие, профессиональные научные публикации, которые заслуживают отдельного обстоятельного рецензирования.

### Ключевые слова

преподавание, культурология, Конституция, развитие, педагогика.

### Введение

Ситуация на предметном поле искусствоведения не такая «горячая» и конфликтная, как в культурологии. Сказывается, прежде всего, историческая традиция, в том числе и этническая, в развитии искусствоведения как науки. Относительная малочисленность корпуса искусствоведов способствует их «монолитности» и «сплоченности». Дискуссии возникают преимущественно вокруг проблемы научного анализа актуального искусства. Ведь методология и терминология традиционного академического искусствоведения уже не могут быть инструментами познания и понимания постмодерного Contemporary

art. Искусствоведы сосредоточены прежде всего на очень многих нераскрытых в национальной историографии вопросам истории искусства, прежде всего России.

Ведь фактологически полная, структурированная история искусства России еще далека от завершения. Теория искусства, искусствоведение, интегрированное с другими социогуманитарными науками, к сожалению, не является приоритетом ни у отдельных авторов, ни в научных институтах. Незначительное исключение создает деятельность Института проблем современного искусства НАН РФ.

Интеллектуально мощная дискуссия вокруг разграничения предметного поля культурологии и искусствоведения развернулась на страницах российского журнала «Культура культуры» в течение 2015-2018 гг. Апеллирование к западному опыту трактовки науки о культуре и науки об искусстве считаем предметом отдельного детального исследования, поэтому сознательно избегаем ссылок на исследования западноевропейских или североамериканских авторов.

### **Материалы и методы исследования**

Проблема определения и разграничения предметных полей между академическими гуманитарными науками не нова. Особенно остро эта проблема встает во время формирования новых историософских и методологических подходов к изучению, казалось бы, уже известных процессов, событий, явлений, отдельных личностей. Классическим и чрезвычайно ярким является пример трансформации гуманитарных исследований в середине XX в. в связи с появлением научно мощной школы «Анналов».

В Западной гуманитаристике изучение культуры в разных измерениях приобретало каждый раз более важное значение. Трактовка культуры кардинально менялась на протяжении XX – XXI вв. Эти изменения в интерпретации культуры происходили примерно таким путем: от первоначального определения культуры как важного, но все же «приложения» к экономике, политике, социальным структурам и институтам исследователи постепенно пришли к констатации феномена культуры, что «пронизывает» буквально все проявления (индивидуальные и коллективные) общественного развития. Формула «социум творит культуру» была заменена новой – «культура творит социум» и определяет его характер. Изучение феномена культуры получило новые ракурсы в связи с увеличением «междисциплинарных» исследований, в частности на грани культурологии (собственно истории культуры) и социологии, истории, лингвистики, искусствоведения, семиотики, психологии, психоанализа. Исключительное значение приобретает множественность взглядов на культуру, многочисленные методологические и методические подходы к изучению самых разнообразных аспектов культуры. Именно такого типа разведки постепенно стали приоритетными у ученых и привлекательными для читателя.

Вступая в 21 век, наука и техника развиваются с высокой скоростью. Появляется много нового, и старые идеи и концепции не могут вписаться в основное русло общества. Новые технологии основательно изменили мир. Великая наука и технологии способствовали социальному развитию и повышению уровня жизни людей. Интернет стал неотъемлемой частью современной жизни.

Современная российская культура в настоящее время сталкивается с проблемой выбора правильного пути развития. Под влиянием великой мощи Интернета многие новые вещи бросили вызов традиционным идеям в российской культуре. Но российская культура все еще сохраняет свои существенные черты.

Как сказал профессор Рэймонд Уильямс, английский историк культуры, «Культура была одним из самых трудных терминов для определения.» Существует множество определений культуры, данных предыдущими исследованиями в области культуры.

Э. А. Хебель и Э. Л. Фрост рассматривают культуру как «интегрированную систему» «усвоенных» моделей поведения. Культура определяется как «интегрированная система усвоенных моделей поведения, которые характерны для членов общества и которые не являются результатом биологического наследования» (Се Юйчунь, 2002) [2, с. 4-5]

Приведенное выше определение описывает культуру более подробно. Можно обнаружить, что культура-это образ жизни определенных членов общества. В нем содержится вся информация о том, как

участники справляются со своим миром, с другими и даже с самими собой. Все это нематериально, их нельзя увидеть или потрогать. Таким образом, культура-это не какое-то материальное определение, а духовное явление. Чтобы обсудить российскую культуру, следует обсудить духовные основы.

### Результаты и обсуждение

Одной из основных социокультурных тенденций развития современных постмодернистских обществ является технологизация и дегуманизация, которые длятся не одно десятилетие и уже имеют собственную историю. Очевидно, что эти процессы оставили свой след и в учебных практиках высшей школы. Интенсивно происходит сокращение гуманитарных дисциплин, в частности на постсоветском пространстве. Массовая культура на своем уровне и в свой специфический способ интегрирует и тиражирует немало артефактов мировой культуры. В конце концов, частью массового туризма является посещение музеев, знакомство с разного типа достопримечательностями.

Эти процессы якобы «приближают» к нам культурные достижения и имели бы положительно повлиять на характер эрудиции и художественные вкусы. Хотя определенный кризис гуманитарного знания почти тотально охватил Высшую школу, как и общество в целом. Эти кризисные явления невозможно преодолеть без ответа на вопрос – «какие учебные дисциплины преподавать?», «что учить?» в конце концов, «как учить?». Очевидно, что ответов может быть немало и очень разных по характеру.

Осмелюсь поделиться отдельными рассуждениями о культурологии и искусствоведении как об учебных специализации.

В России долгое время, вплоть до начала 1990-х годов, изучение феноменов культурного развития, культуры как совокупности отдельных составных частей было «поделено» между социогуманитарными науками (между историей, социологией, филологией, искусствоведением, этнологией и др.). Философы предпринимали лишь определенные попытки очертить и проанализировать проблемы теории культуры. Прочные советские идеологические ограничения, зацементированные самоцензурой гуманитариев, сделали науки о культуре тематически прогнозируемыми.

Смысловое наполнение, очевидно, тоже регламентировалось и делались всевозможные препятствия перед эвристическими неожиданностями. Хотя, ради объективности, стоит сказать, что стена между западным и восточноевропейским научным миром не была сплошным монолитным железобетоном. Научные идеи, методологии, конкретные исследования, хоть и дозированно, но проникали в пространство советских гуманитариев, в частности, в Москве или Ленинграде.

Политическо-идеологическая ситуация второй половины 1980-х гг. в СССР, вызвав шквал «новой публицистики», постепенно меняла характер научных исследований истории и истории культуры. Проблемы тогдашнего развития культуры, то есть анализ того, что происходило в культуре «здесь и сегодня», артикулировались и выяснялись в основном на уровне публицистики, которая преимущественно и не претендовала на аналитическую глубину или научную аргументацию. Лишь частично отдельные вопросы тогдашнего развития культуры, собственно с точки зрения научного анализа, пытались освещать социологи.

Наука о культуре в разных ее измерениях институционально оформилась в Высшей школе России тогда, когда закрыли кафедры, связанные с историческим материализмом, атеизмом, научным коммунизмом. Соответствующие кафедры были переименованы в кафедры культурологии. Не стоит демонизировать кадровый состав этих вновь созданных кафедр. Попутно замечу, что, несмотря на в целом очень консервативную среду новоиспеченных культурологов, часть из них продемонстрировала чудеса достойную жажду научной деятельности и умение приспособливаться. Именно преподаватели этих кафедр подготовили и издали первые учебники по дисциплинам «История мировой и российской культуры», «Культурология». Казалось бы, прошло более 20 лет со времени создания кафедр культурологии и должны были бы уже забыться начальные, «стартовые» условия. К тому же, уже завершается смена поколений. Но значительное «высокомерие» к культурологам и их «научной неполноценности» среди научного сообщества все же сохранилась и сегодня. Собственно, эти

обстоятельства вызвали негативные тенденции в развитии культурологии, о которых неоднократно уже писали и говорили на разных уровнях [1].

Из приведенных выше определений культуры автор приходит к выводу, что культура связана с людьми, обществом и нацией. Поскольку культура духовна, она должна цепляться за материальную основу-людей. Таким образом, люди играют важную роль в развитии культуры, особенно в России.

Поскольку существует такое большое количество людей, вносящих свой вклад в развитие современной российской культуры, они должны следовать некоторым определенным правилам. Если нет, то все будет в беспорядке. По мнению профессора, культура-это своего рода формализованная и систематизированная социальная структура. Все социальные классы являются рамками социальной структуры. Однако люди, принадлежащие к разным социальным классам, живут в разных условиях. Они ведут разный образ жизни, получают разный уровень образования и сталкиваются с разными проблемами и препятствиями. Поэтому их отношение к культуре должно быть разным. Даже в некоторых развитых странах существует огромный культурный разрыв между элитным классом, занимающим руководящее положение, и широкой общественностью [4].

Под влиянием Интернета в России появляется много новых явлений. Активное участие всех социальных классов-это лишь один из новых аспектов в современной российской культуре. С помощью Интернета создается все больше и больше новых вещей. Интернет также помогает сформировать некоторые новые привычки. Это новые выставки российской культуры. Таким образом, для развития культуры Интернет вносит большой вклад в качестве основной внешней силы. Хотя Интернет является таким большим стимулом, в этой статье не рассматривается, что он может заменить эффект самой культуры [1].

Российская цивилизация глубока и имеет долгую историю, переживая взлеты и падения. Культура-это дух нации и движущая сила национального развития. Поэтому развитие современной российской культуры играет неотъемлемую часть процесса развития России. Чтобы иметь правильное представление о развитии современной российской культуры, автор приводит основные факторы, которые сильно влияют на современную российскую культуру.

С окончанием холодной войны тенденции к многополярному миру получили более глубокое развитие, и мир и развитие стали двумя основными проблемами в мире. Глобальные условия были относительно безопасными и стабильными, что обеспечило очаг для развития науки и техники. Растущая научная и промышленная революция полностью изменила жизнь людей.

Появление Интернета изменило расположение мировых ресурсов. С дальнейшим применением Интернета образ жизни людей сильно изменился. Интернет способствует межкультурной коммуникации и развитию культуры, что оказывает глубокое влияние на современную российскую культуру [11].

Глобализация-это процесс международной интеграции, возникающий в результате обмена мировоззрениями, идеями, концепциями и другими аспектами культуры. В последние годы глобализация значительно увеличила частоту международных обменов. Благодаря политическому и экономическому развитию мир превратился в глобальную деревню. Западные культуры предоставляют нам богатый справочный опыт, который помогает нам повысить конкурентоспособность естественной промышленности. Неизбежно, что развитие современной российской культуры находится под влиянием других культурных систем.

Культура великолепна, но хрупка. Российская культура является сокровищем в истории мировой цивилизации, но с 19 века столкнулась с многочисленными проблемами. В современном обществе появление новой волны увлечения российской классикой свидетельствует о возрождении традиционной российской культуры, что является хорошим знаком. Российские институты по всему миру занимаются распространением признательности за российскую культуру и язык. Кроме того, с популяризацией правительствами важности традиционной российской культуры все больше и больше русских ценят традиционные фестивали и обычаи.

Чрезвычайно негативно повлияло на развитие культурологии то обстоятельство, что учебная дисциплина, а соответственно – публикация учебников и пособий, предшествовали глубоким и всесторонним научным академическим работам. Хотя логика научного познания предполагает

собственно обратный путь – от научных монографических исследований до лекционных курсов, хрестоматий, пособий и учебников. Несмотря на длительное существование образовательного проекта под названием «Культурология», ситуация практически не изменилась. Перечень нужных, но отсутствующих в монографическом исполнении тем мог бы занять не одну страницу. Зато учебников и пособий (под названиями «Культурология», «История и теория культуры», «История зарубежной и российской культуры», «История российской культуры») появляется все больше. Очевидно желание чуть ли не каждой кафедры, преподаватели которой читают соответствующий курс, издать отдельный учебник или хотя бы пособие. Качество этих изданий, к сожалению, невысокое. Большинство из них являются «авторскими» повторами работ прошлого. Их однотипность не является уже таким изъяном, зато многочисленные фактологические ошибки [3] дискредитируют не только авторов, но и учебную дисциплину в целом.

Еще одно чрезвычайно важное соображение. Культурология как научная и учебная дисциплина, несмотря на американское происхождение (концепция Л. Уайта, середина XX века), поддержки в западных научных кругах не находит. Собственно, западные исследователи говорят о культурологии как о странной и непонятной науке [6, с. 17]. Эту мысль повторяют и российские интеллектуалы, трактуя культурологию в «модусе несуществования» [5, с. 29], или же как «идеологический мегапроект».

Очевидно, что культурология – это, прежде всего, «произведение» пост советского гуманитарного пространства. Объективно культурологические исследования в России и количественно, и качественно несопоставимы между собой. И хотя в России еще и сегодня продолжаются дискуссии вокруг самого факта «легитимности» культурологии как научной дисциплины, доработок наших северных соседей в разы больше, чем аналогичные издания в России. И дело не только в количестве изданий, а прежде всего в стремлении четко структурировать новую науку [7], развить научные институты, использовать различные формы научного процесса (семинары, конференции, разнородное информационное обеспечение). Ярким образцом сравнения наследия российских исследователей могут быть два, казалось бы, однотипных издания «Культурология. XX век. Энциклопедия в двух томах» (1998) и «Культурология: энциклопедический словарь». Но по подбору и содержанию статей львовское издание определенно проигрывает.

К очевидным "сильным" сторонам развития культурологии в России относится интенсивная интеграция достижений западной культурологической мысли на протяжении 1990-2000-х годов. Мощные западные грантовые программы способствовали появлению достаточно большого корпуса переводной литературы, мировых интеллектуальных первоисточников, консолидации довольно значительной группы профессиональных российских исследователей, непосредственно приобщенных к процессу «интеллектуальных обменов», а также изданию многочисленных хрестоматий, словарей, энциклопедий, учебников и монографий очевидной «прозападной» историософской и методологической ориентации.

Для части исследователей знакомство с этим сегментом российской культурологической мысли творило иллюзию «вхождения» в европейское или североамериканское гуманитарное пространство. К сожалению, «прозападная» либеральная российская культурология в связи с трансформацией современной государственной гуманитарной политики в России приостановила свое развитие.

Объективно культурология как вузовская учебная дисциплина выполняет несколько разные задачи. Российский вариант имеет задачу – обеспечить научно-идеологическое обоснование официальной государственной политики в отношении особого пути развития культуры России, ее особой духовности с акцентом на православную религиозность, культурную и ментальную антиевропейскости и антиамериканизму. В российской высшей школе произошли изменения преподавания дисциплин культурологического характера. «История мировой и российской культуры» была заменена на «Культурологию», трансформировавшись в «Историю российской культуры», которая за «духом» является преимущественно исторической дисциплиной. Этот учебный курс призван, кроме всего прочего, обосновать типологически европейский характер и истории, и современности российской культуры. Но, несмотря на различные фундаментальные историософские наставления, многие исследователи находятся под прессом научного «москвоцентризма». Еще одна, чрезвычайно «больная»

нерешенная проблема, прежде всего теоретической и концептуальной культурологии, — научная вторичность исследований авторов, которая очень тесно «граничит» с откровенным плагиатом.

### Заключение

Очевидно, что ситуация с признанием (или не выполнением, как в случае с искусствоведением) места специальности «культурология» в общей структуре знаний, в рамках которых осуществляется подготовка специалистов в высшей школе, обусловлена, прежде всего, состоянием в этих науках, их «статусом» в сообществе гуманитариев. Видимо, культурологам и искусствоведам не хватило убедительных аргументов и организационного таланта лоббистов для донесения своего видения учебной структуры гуманитарных и, в частности, художественно-культурологических дисциплин.

Сегодняшняя трактовка культурологии лишь в структуре гуманитарных наук имеет, бесспорно, ряд положительных моментов. Прежде всего, культурология попадает в так называемую университетскую науку как "равная" и "полноправная" наука наряду с религиоведением, историей и археологией, филологией и философией. Это в идеале соответственно предполагает усиление (кадровое прежде всего) этой науки. Но есть много непреодолимых препятствий. Прежде всего, это «признание» сообществом гуманитариев абсолютной «полноценности» этой науки. Достичь этого можно лишь одним путем – профессиональным трудом тех, кто идентифицирует себя как культурологов. Еще раз стоит вернуться к вопросу о внутренней структуре культурологии. Выяснить, какую же модель развития этой науки выберут сами культурологи, эксперты, в конце концов, министерские организаторы процесса образования и науки. Очевидно, что можно взять к дальнейшей реализации постсоветскую модель, условно говоря, «русский» вариант внутреннего структурирования культурологии. Или еще раз обсудить возможность внедрения «западной» модели с разделением на культурную и социальную антропологию, культурные студии (аналог Cultural Studies). При выборе модели развития культурологии важно обойти искушение принять какой-то гибридный вариант (понемногу из каждой модели).

Учитывая чрезвычайно важные задачи искусствоведения, в том числе и в общегосударственном масштабе, стоит восстановить полноценную отдельную специальность «искусствоведение». Как вариант можно переформатировать специальность «музееведение, памятниковедение» в «музееведение, искусствознание, памятниковедение». Но искусствоведение как специальность должна быть "видимой", должна присутствовать на российской научной карте.

Большую надежду вселяет убеждение, что нормативные документы, даже очень высоких инстанций, – величина очень изменчивая и переходящая. Зато индивидуальность исследователей культуры и искусства, их талант, вдохновение, трудолюбие будут залогом появления исследований глубоких и профессиональных, тех исследований, которые реально представляют науку

### Список литературы

1. Астафьева О.Н., Разлогов К.Э. Культурология: предмет и структура // Социокультурная антропология: история, теория и методология : энциклопедический словарь / под ред. Ю.М. Резника. М., 2012. 1000 с.
2. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. М., 2000. 240 с.
3. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историкокультурном пространстве: Дис.... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
4. Выжлецов П.Г. Основные положения культурного эволюционизма Л. Уайта // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2014. № 3 (5). С. 79-93.
5. Выжлецова Н.В. Сопоставление предметов социокультурной антропологии и культурологии // Философия и культура информационного общества : тезисы докладов Шестой Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 16-17 нояб. 2018 г.). СПб., 2018. С. 139-143.
6. Зборовский Е. Г. Социологическое и социальное знание: сравнительный анализ: Материалы XV Международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире:

методология, опыт эмпирического исследования». Памяти профессора Л. Н. Когана. Екатеринбург: УФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. 2012.

7. Ладыжец Н. С. Философия и практика университетского образования. Ижевск, 1995.
8. Маркарян Э.С. О значении разработки основ общей культурологической теории для формирования идеологии самосохранения человечества // Культурология и глобальные вызовы современности: к разработке гуманистической идеологии самосохранения человечества / под ред. Л.М. Мосоловой. СПб., 2010. С. 25-37.
9. Разлогов К.Э. Предисловие // Теоретическая культурология / А.В. Ахутин, В.П. Визгин [и др.]; отв. ред. О.К. Румянцев. М.; Екатеринбург, 2005. 624 с.
10. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей. М., 2010.
11. Маркарян Э.С. О значении разработки основ общей культурологической теории для формирования идеологии самосохранения человечества // Культурология и глобальные вызовы современности: к разработке гуманистической идеологии самосохранения человечества / под ред. Л.М. Мосоловой. СПб., 2010. С. 25-37.
12. Выжлецова Н.В. Сопоставление предметов социокультурной антропологии и культурологии // Философия и культура информационного общества : тезисы докладов Шестой Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 16-17 нояб. 2018 г.). СПб., 2018. С. 139-143.
13. Алиева, 2007 - Алиева Е. Исторические этапы развития культурологической мысли в Азербайджане. Диссертация. Баку, 2007. (Oliyeva Y. Azarbaycanda kulturoloji fikrinin tarixi inkişaf marhalasi. Disertasiya. Baki, 2007).
14. Gusejnov, Efendiev, 2012 - Gusejnov I., Efendiev T. Istoriya kul'turologii, uchebnik. Baku, 2012. (in Russian) Gusejnova, 2007 - Gusejnova F. Kul'turologicheskie aspekty Azerbajdzhano-tureckih otnoshenij v period nezavisimosti. Dissertaciya. Baku, 2007. (in Russian)
15. Zarganaeva, 2007 - Zarganaeva I. Z. Filososko-eticheskie vzglyady Abu Gamida Gazali. Baku, 2007. (in Russian)

### Interpretation of the teaching of cultural disciplines in the recent period of historical development

**Tatiana S. Karandaeva**

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Law  
Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze  
Moscow, Russia

tkarandaeva@yandex.ru

 0000-0002-4116-7654

Received 1.03.2021

Accepted 23.03.2021

Published 15.05.2021

 10.25726/b1325-3018-3514-d

#### Abstract

In Russia, there are periodically published publications devoted to the definition of the subject field of cultural studies, its interdisciplinary connections, and unresolved problems of the scientific formation of cultural studies. The new ways of interpreting history proposed by the French researchers first caused an almost panicked statement that as a science "history disappears", but later came to the transition from "history-event" to "history-problem", to the emergence and successful development of the history of mentality, microhistory,

historical anthropology, the history of everyday life, etc. The history of world art culture, the history of art, the history of art culture, the history of world religions as academic disciplines today in Russia are preserved only in highly specialized faculties. Over the course of several decades, the very nature of the general cultural erudition of a more or less educated person has changed dramatically. The traditional, well-established body of knowledge, which was mandatory for the humanities or non-humanitarians, was significantly transformed by reducing the actual humanitarian, artistic sphere. Although for the sake of justice, it is worth noting that modern technologies have greatly simplified access to cultural achievements. Each time, the number and quality of Internet resources of world museums, libraries, and archives increases. Recently, we have started to hold conferences and publish final collective monographs, the purpose of which is to practically demonstrate the modern professional level of cultural studies. One recent example is a collective monograph (rather a collection of articles) two thousand nineteen "The science of culture: cultural Studies, cultural Studies, cultural Studies". Of course, there are good, professional scientific publications in the collection that deserve a separate thorough review.

### Keywords

teaching, cultural studies, constitution, development, pedagogy.

### Reference

1. Astafeva O.N., Razlogov K.Je. Kul'turologija: predmet i struktura // Sociokul'turnaja antropologija: istorija, teorija i metodologija : jenciklopedicheski slovar' / pod red. Ju.M. Reznika. M., 2012. 1000 s.
2. Belik A.A. Kul'turologija. Antropologicheskie teorii kul'tur. M., 2000. 240 s.
3. Vidt I. E. Obrazovanie kak fenomen kul'tury: jevoljucija obrazovatel'nyh modelej v istorikokul'turnom prostranstve: Dis.... d-ra ped. nauk. Tjumen', 2003.
4. Vyzhlecov P.G. Osnovnye polozhenija kul'turnogo jevoljucionizma L. Uajta // Filosofija i gumanitarnye nauki v informacionnom obshhestve. 2014. № 3 (5). S. 79-93.
5. Vyzhleцова N.V. Sopostavlenie predmetov sociokul'turnoj antropologii i kul'turologii // Filosofija i kul'tura informacionnogo obshhestva : tezis dokladov Shestoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Sankt-Peterburg, 16-17 nojab. 2018 g.). SPb., 2018. S. 139-143.
6. Zborovskij E. G. Sociologicheskoe i social'noe znanie: sravnitel'nyj analiz: Materialy XV Mezhdunarodnoj konferencii «Kul'tura, lichnost', obshhestvo v sovremennom mire: metodologija, opyt jempiricheskogo issledovanija». Pamjati professora L. N. Kogana. Ekaterinburg: UFU im. pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'cina. 2012.
7. Ladyzhec N. S. Filosofija i praktika universitetskogo obrazovanija. Izhevsk, 1995.
8. Markarjan Je.S. O znachenii razrabotki osnov obshhej kul'turologicheskoj teorii dlja formirovanija ideologii samosohranenija chelovechestva // Kul'turologija i global'nye vyzovy sovremennosti: k razrabotke gumanisticheskoj ideologii samosohranenija chelovechestva / pod red. L.M. Mosolovoj. SPb., 2010. S. 25-37.
9. Razlogov K.Je. Predislovie // Teoreticheskaja kul'turologija / A.V. Ahutin, V.P. Vizgin [i dr.] ; otv. red. O.K. Rumjancev. M. ; Ekaterinburg, 2005. 624 s.
10. Flier A. Ja. Kul'turologija dlja kul'turologov: Uchebnoe posobie dlja magistrantov, aspirantov i soiskatelej. M., 2010.
11. Markarjan Je.S. O znachenii razrabotki osnov obshhej kul'turologicheskoj teorii dlja formirovanija ideologii samosohranenija chelovechestva // Kul'turologija i global'nye vyzovy sovremennosti: k razrabotke gumanisticheskoj ideologii samosohranenija chelovechestva / pod red. L.M. Mosolovoj. SPb., 2010. S. 25-37.
12. Vyzhleцова N.V. Sopostavlenie predmetov sociokul'turnoj antropologii i kul'turologii // Filosofija i kul'tura informacionnogo obshhestva : tezis dokladov Shestoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Sankt-Peterburg, 16-17 nojab. 2018 g.). SPb., 2018. S. 139-143.

13. Alieva, 2007 - Alieva E. Istoricheskie jetapy razvitija kul'turologičeskoj mysli v Azerbajdzhane. Dissertacija. Baku, 2007. (Oliyeva Y. Azarbaycanda kulturoloji fikrinin tarixi inkişaf marhalasi. Disertasiya. Baki, 2007).
14. Gusejnov, Efendiev, 2012 - Gusejnov I., Efendiev T. Istoriya kul'turologii, uchebnik. Baku, 2012. (in Russian) Gusejnova, 2007 - Gusejnova F. Kul'turologičeskie aspekty Azerbajdzhano-tureckih otnoshenij v period nezavisimosti. Dissertaciya. Baku, 2007. (in Russian)
15. Zarganaeva, 2007 - Zarganaeva I. Z. Filosofsko-eticheskie vzglyady Abu Gamida Gazali. Baku, 2007. (in Russian)

## Преподавание культурологии в свете изменений в Конституции Российской Федерации

### **Артур Константинович Ахмадиев**

инженер, преподаватель кафедры экологии и природопользования  
Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)  
Москва, Россия  
art696@mail.ru  
 0000-0002-3388-4354

### **Елена Александровна Зевелева**

кандидат исторических наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)  
Москва, Россия  
art696@mail.ru  
 0000-0002-9920-5713

### **Сергей Владимирович Лепилин**

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)  
Москва, Россия  
art696@mail.ru  
 0000-0002-5617-6756

### **Наталья Мезаировна Третьякова**

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ)  
Москва, Россия  
art696@mail.ru  
 0000-0002-2629-329X

Поступила в редакцию 22.10.2020

Принята 12.01.2021

Опубликована 15.05.2021

 10.25726/m8412-8918-8407-z

### **Аннотация**

В статье предпринимается попытка осмысления принятых в результате всенародного голосования изменений в действующей Конституции Российской Федерации с точки зрения их влияния на развитие российской культуры. Анализируются конкретные конституционные положения, делается вывод, о том, что новые конституционные требования предполагают значительные изменения в структуре и содержании преподавания многих гуманитарных дисциплин. При этом акцент в статье делается на новых задачах, которые возникают в преподавании учебной дисциплины «Культурология». Но говоря о культурной самобытности российской культуры не следует ограничиваться этническими и этнографическими аспектами. Важно подняться на общенациональный уровень, осмыслить общероссийские культурные традиции и особенности. Именно русской культуре свойственны такие черты как космизм (отсюда возникло такое направление в русской философии как русский космизм, свойственный многим российским философам и ученым), соборность и общинность русского самосознания, взаимопомощь, стремление жить по правде, поиск правды, а также стремление во всем быть первопроходцами.

### **Ключевые слова**

Конституция, культурология, русская культура, экологическая культура, цифровое общество, мозаичная культура, Мюнхенская конференция по безопасности, беззападность, русский космизм, конституционные требования, экспедиции Пржевальского, самобытность, культурная уникальность.

### **Введение**

Одобрённые в 2020 году всенародным голосованием изменения в действующей Конституции РФ [1] предполагают значительные изменения в структуре и содержании многих гуманитарных дисциплин, в том числе в академическом курсе «Культурология». Конечно, глубокое осознание этого исторического решения российского общества, принятого по инициативе Президента России, потребует гораздо больше времени и усилий, чем это можно сделать в одной статье. Но задачи реального учебного процесса диктуют необходимость начать осмысление принятых концептуальных изменений в Российской Конституции незамедлительно.

Важнейшее значение для понимания новых требований, предъявляемых к преподаваемым дисциплинам социально-гуманитарного цикла играет Статья 67.1 Конституции, в которой говорится о том, что «Российская Федерация является правопреемником Союза ССР на своей территории». В рассматриваемом в данной работе аспекте это означает, что советская культура вновь должна глубоко исследоваться учеными культурологами и изучаться студенческой молодежью. С изучения советской культуры должно быть снято негласное табу, наложенное либеральной интеллигенцией в эпоху господства неолиберализма в нашей стране. И это важно, в частности, в свете того, что советская культура – это культура, связанная с прогрессом в области науки и техники, с индустриальным развитием.

### **Материалы и методы исследования**

Культурология выступает важным инструментом поддержания, охраны и защиты российской культуры со стороны Российского государства, а также обеспечивает культурную социализацию молодого поколения. Для решения этих задач, в курсе культурологии следует изменить акценты с изучения европейской культуры на изучение отечественной культуры, обращая внимание не столько на ее общие черты с европейской культурой, сколько на осознание уникальности российской культуры, её самобытности, особенностей и отличий от других культур. Прежде всего, речь, конечно, идет об изучении культуры русского народа, но Конституция требует защиты, а следовательно и изучения культурной самобытности всех народов, проживающих в Российской Федерации.

Об этом подробно говорится в Статье 69, где раскрывается содержание этой поддержки российской культуры со стороны Российского государства: «Государство защищает культурную самобытность всех народов и этнических общностей Российской Федерации, гарантирует сохранение этнокультурного и языкового многообразия...оказывает поддержку соотечественникам, проживающим за рубежом, в осуществлении их прав, обеспечении защиты их интересов и сохранении общероссийской культурной идентичности».

В качестве примера, остановимся на последнем. В университетских курсах по культурологии и истории практически не уделяется внимания такой теме как Великие русские географические открытия. Стоит признать, что данная тема либо игнорировалась, либо не получала широкого освещения. А ведь это особый феномен в истории и культуре нашей страны. Чтобы прояснить масштаб и значимость данной темы приведем несколько примеров. Открытие Новой Гвинеи и многих островов Тихого океана принадлежит знаменитому путешественнику, антропологу, биологу, исследователю Николаю Миклухо-Маклаю (1846-1888). Именно благодаря ему мир узнал о народах, живущих в Индонезии, Меланезии, Полинезии, Микронезии. Не меньшую роль сыграли и многочисленные экспедиции в Центральную Азию русского географа и натуралиста Николая экспедиций Пржевальского (1839-1888). В ходе данных экспедиций когда – то скрытые территории Монголии, Китая, Тибета появились на картах мира. А его ученик, географ, археолог и путешественник Петр Козлов (1863-1935) в ходе одной из своих экспедиций в Центральную Азию совершил открытие всеобщего значения. Ему принадлежит находка руин Хара-

Хото. Обнаружение древнего тангутского города явило свету богатства культуры, которую считали уничтоженной. Открытие Антарктиды также является достижением русских географов и исследователей, а именно Фаддея Беллинсгаузена (1778-1852) и Михаила Лазарева (1788-1851). Это только малая часть примеров открытий мирового масштаба, о которых следует знать молодым людям. Исходя из того, что тема Великих русских географических открытий имеет важное историческое, этнографическое, культурное и воспитательное значение можно говорить о необходимости ее включения в тематическое содержание курсов истории и культурологии.

### **Результаты и обсуждение**

Культурология начала формироваться во второй половине XX в. как реакция на цивилизационные трансформации, детерминированные переориентацией мировоззрения на глобализационную модель общества, которая базируется на принципе мультикультурализма. Смена вектора общественного развития определила направление мировых социогуманитарных исследований, ориентирован на представление о культурном разнообразии и межкультурную коммуникацию. Следует отметить, что в либеральных и коммунистических доктринах модель мультикультурализма приобретает неодинакового толкования. В либеральном мировоззрении доминирует идея примата человека и его индивидуальной свободы. Для классического либерализма характерно понимание человека как автономного и свободного субъекта, и культура интерпретируется как одна из форм проявления его свободы, что составило основу парадигмальной европейско-американской социокультурной антропологии второй половины XX века.

Однако принципы либерализма не вписывались в идеологические рамки коммунистической доктрины, которая опиралась на идею коллективных ценностей. По сути, речь идет о конфликте традиций, которые относятся к аксиологично разным социокультурным средам. Именно идеологические разногласия, касающиеся моделирования культурного процесса в пространстве глобализации, стали модератором формирования культуро-центристской направленности культурологии. Либеральному индивидуалистскому представлению о человеческой природе в культурологии противопоставляется концепт человека как носителя культурных ценностей, как субъекта, идеалы которого выкристализовывались в условиях доминирования коллективного компонента над индивидуальным в общественном мировоззрении. Парадигмальной основой культурологии как новой конфигурации знания становятся принципы культуроцентризма и плюрализма культур.

Глобализационные процессы обозначили целый комплекс проблем, выходящих за теоретико-методологические пределы отдельных исторически сложившихся наук о культуре. Со временем оказалось, что в современных условиях, существующие схемы дифференциации и классификации научных знаний не срабатывают. Это детерминировало культурологический сдвиг в сторону неклассической модели, в основу архитектоники которой был положен принцип интегративности знания. Такая модель отмечается системностью, относительной автономностью ее составляющих, центрированных вокруг феномена культуры.

Предметным полем культурологии становится синтез различных сфер гуманитарного и социального знания о культуре с прозрачными демаркационными границами. Определение культуры как конституционной основы культурологии обеспечило взаимодействие системно расчлененных наук. Базой для формирования парадигм и методологических технологий становится комплекс концептов и методов дисциплин, интегрированных в культурологическую систему. Следует обратить внимание на контекстуальность культурологического знания: культурный текст изучается в ценностно-содержательном пространстве своей эпохи и переосмысливается в контексте современных реалий. Тем самым возникает определенный диалог культур, в пределах которого текст обретает свой смысл, приобретая новое измерение.

Постепенно культурология перерастает из перспективного поля междисциплинарных исследований, которые сложились на пересечении идей и методов гуманитарных и общественных наук, в научную дисциплину – систему социального и гуманитарного знания о сущности, функции, структуру и закономерности развития культуры как способа существования человеческого бытия. Гетерогенность

поля детерминировала выработку Имманентного терминологического и теоретико-методологического инструментария культурологии, centered around феномена культура.

В результате трансформации экономической и политической моделей развития постсоветского общества, происходит реструктурирование его культурной среды, что вносит вариативность в содержание культурологической системы. Важными катализаторами “большого взрыва” (the Big Bang) в развитии новой отрасли знания становится падение “железного занавеса” и бифуркационный всплеск в сфере информационных технологий, обусловили интенсивный обмен научной информацией в мировом масштабе. Это положило начало современному этапу развития науки о культуре.

Таким образом, если на этапе становления культурологии как науки применялась тактика дисциплинарного разграничения от существующих отраслей научного знания на рубеже XX–XXI вв. при выполнении исследовательских программ преимущество получили стратегии, ориентированные на интеграцию теоретического аппарата социогуманитарных дисциплин.

Архитектоника культурологии. В процессе генезиса культурологии происходил активный поиск парадигм структурализации этой новой науки. Ее современная архитектура содержит теоретическую, историческую и практическую культурологию, объектом исследования которых является культура в ее поливариантных проявлениях. Такая демаркация была детерминирована целями, содержанием и исследовательскими технологиями каждой из структурных составляющих.

Предметное поле теоретической культурологии содержит систему научных идей, теорий, концепций, гипотез, принципов, категорий, методов относительно возникновения, бытия и развития культуры, ее взаимодействия с природой, человеком и обществом. Магистральным направлением на современном историческом этапе является теоретическое осмысление концепции мультикультурализма, а также разработка стратегий и тактик в сфере обеспечения культурного плюрализма и межкультурной коммуникации на всех ее уровнях – международном, национальном, этническом и региональном.

Феномен культурного многообразия становится отправной точкой для изучения проблем локальных культур и разработки государственной политики в отношении этнических меньшинств – сохранения их культуры в условиях межкультурного взаимодействия. Актуализируется проблематика, связанная с мировой миграцией, идентичностью и социализацией человека, его прав и свобод. В этом контексте получают развитие такие научные направления как социальная культурология, психология культуры, этнопсихология, этнолингвистика. Следует также отметить научную сферу по охране материального и нематериального культурного наследия, мемориализации и забвения в культуре, урбанизации и традиционной культуры. Разрабатываются методологические аспекты теоретической культурологии, уточняется терминологический инструментарий.

Предметом исторической культурологии является история культуры, закономерности и тенденции историко-культурного процесса, исторические исследования теоретической рефлексии по анализу культурных феноменов, методология исторического анализа. В структуре исторической культурологии развиваются такие направления как: историография культурологии; история культурологических учений; культурогенез и типология культур и цивилизаций; моделирование историко-культурных трансформаций общества и др.

В рамках практической культурологии исследуются ее прикладные аспекты, связанные с институциональной деятельностью в области культуры. Разрабатывается методология регулирования, управления социокультурными процессами и их прогнозирования, анализируется алгоритм деятельности различных институтов культуры и методы их взаимодействия. Вобрав в себя результаты разработок теоретической и исторической культурологии, практическая культурология транспонирует их на матрицу таких областей знания, как культурная политика, менеджмент культуры, экономика культуры, культурное проектирование, музееведение, библиотековедение.

Эволюция парадигмальной основы культурологии. Культурология соединила в своем проблемном поле идеи, концепты как классической, так и современной философской мысли. Главным императивом эпохи становится обращение к человеку как субъекту в его взаимосвязи с природой и обществом. Геополитический кризис, разразившийся после Первой мировой войны, остро поставил

вопрос: в чем смысл человеческой жизни? Эти размышления отразились в одном из базовых философских концептов – экзистенциализме – учении о бытии и человеческом существовании. Актуализируя проблему осмысления внутреннего мира человека, его переживания, экзистенциалисты (А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, К. Ясперс и др) вместе с этим обнажили и определили те противоречия, с которыми человек встречается в этом многомерном мире.

Человеческое я и место человека в обществе становится ключевым вопросом психологии и социологии. З. Фрейд формулирует психоаналитическую концепцию в отношении личности и ее защитных механизмов [8-10]. Формируются новые направления в психологии – гештальтпсихология; кросс-культурная психология, ориентированные на изучение закономерностей развития и функционирования психики в контексте обусловленности ее формирования социальными, культурными и экологическими факторами.

Осложнения взаимоотношений человека и общества на изломы XX–XXI вв. чрезвычайно актуализировало проблему социализации и социальной идентификации человека, детерминировало поиск путей оптимизации процесса координации личности в социуме, а также механизмов воспроизводства стабильной структуры общества. Растущая конфликтогенность в мировом сообществе, распространение энтропийных процессов в социуме, привели к потере человеком ценностной системы координат и как следствие – к кризису идентичности. Сегодня ее метастазами пронизаны как отдельные личности, так и общество в целом. Поэтому феномен идентичности, резистентный потенциал человека становятся предметом изучения современной культурологии.

Расширяется и совершенствуется теоретико-методологический аппарат культурологии (феноменология, герменевтика, структурализм, пост-структурализм, постмодернизм, after-postmodernism тому подобное).

Лингвистический поворот в конце 60-х годов XX в. отразил переход классической философии (с ее акцентом на сознание как исходную точку философствования) к философии неклассической, обращенной к языку. Культурные феномены начинают рассматриваться сквозь призму лингвистики с использованием ее категориальных и методологических средств. Это детерминировало формирование новой области исследования-лингвокультурологии, использующей лингвистические модели для описания и анализа культуры. В рамках этого философского направления формируется структурализм, ориентированный на структурный анализ в различных областях науки о человеке.

Несмотря на гетерогенность поля структурного анализа, общим для структурализма являются: представление о культуре как совокупность знаковых систем и культурных текстов; представление о возможности выявления и научного познания путем сравнительного и структурного анализа. В 1970-х годах структурализм постепенно трансформируется в постструктурализм (неоструктурализм). В отличие от структурализма, постструктурализм принадлежит другой эпохе – эпохе постмодерна, что детерминировало его характеристики. Сохраняя Языково-знаковый взгляд на мир, постструктуралисты отказываются от структуралистского универсализма и сциентизма.

Культурология складывалась во время кризиса философии модерна, важным симптомом которой является осознание несостоятельности наукоцентрической парадигмы, что оттеснила с авансцены системообразующее культурное начало, оставив за культурой только социально-прагматическую функцию поддержания уровня морали в обществе. Кризис модерна, который был воспринят многими учеными как упадок европейской культуры Нового времени, обусловил формирование нового направления в философии – постмодернизма. Его реформистская позиция сводится к отказу от презумпции построения универсально-рациональной модели мира и переосмыслению феномена причинности.

Постмодернизм изменил модернистскую оппозицию субъект–объект на бинарность субъект–текст; его фундаментальной категорией становится “хаос”, который интерпретируется в аспекте своей креативности. Идеал необходимости, доминирующий в организованном мире, сменяется абсолютом случайности. Универсальным принципом организации культурного пространства становится плюральность, коллажность. Гетерогенность ценностных ориентиров в социуме как следствие нового мировоззренческого мышления привела к кризису идентификации (индивидуальной и групповой),

которая спровоцировала трансформации постмодернистского деконструктивизма в концепции after-postmodernism, ориентированная на “воскрешение субъекта”.

Постмодернистская программа изменила направление анализа динамических социокультурных систем. В европейской традиции на протяжении долгого времени акцентировалось внимание на линейной модели динамических процессов, что нашло отражение в эволюционизме и идеи прогресса. В начале XX в. фокус исследования сместился в сторону нелинейных моделей – циклических (концепции О. Шпенглера, А. Тойнби), волновых. С развитием постмодернизма, в поле культурологической аналитики начинают проникать идеи синергетики, что позволило осмыслить закономерности процессов перехода социокультурных систем от хаоса к порядку (и обратно). В рамках синергетической методологии осмысливается динамика развития социокультурных систем как самоорганизующихся неравновесных, нелинейных структур, а также процессов межкультурного взаимодействия в современном мировом социокультурном пространстве [2].

Кризис европоцентризма в XX в. обусловил трансформацию представления о культуре. Модернистский подход к пониманию культуры как единой целостности сменился осознанием ее дифференцированности: общечеловеческая культура предстала как совокупность множества равноправных, самобытных культурных образований. Ситуация культурного плюрализма стимулировала развитие всего комплекса наук о культуре: изучается проблема множественности культурных формообразований, вопрос о границах между отдельными культурами; разрабатываются формы и стратегии межкультурной коммуникации. Теоретические разработки верифицируются на основе многочисленного эмпирического материала, собранного в рамках культурной и социальной антропологии, психологии, истории, искусствоведения и тому подобное.

XX-XXI вв. является переломным моментом человеческой истории, детерминированным кардинальным изменением культурных парадигм планетарного мировосприятия. Глобализационные процессы во всех сферах общественной жизни стимулировали усиление межкультурной коммуникации, что привело к прозрачности границ между культурами. Одним из главных модераторов духовно-исторических поисков становятся процессы изменения типа общественного устройства, мировосприятия и адаптации к новым ценностям, идеям и идеалам.

Диалог культур становится основополагающей парадигмой начале XXI в., что детерминировано всевозрастающей потребностью в радикальном изменении той социокультурной ситуации, которая сложилась в современном мире: обострение противоречий глобального и локального в структуре мирового сообщества; конфликты цивилизаций, межэтнические и межконфессиональные конфликты; проблема мультикультурализма и политики интеграции иммигрантов в социокультурном пространстве. Результаты исследований свидетельствуют, что на современном историческом этапе назрела необходимость перехода от глобализации к новой форме интернационализации общественной жизни – диалогизации [2].

Итак, бифуркационная вспышка инновационных идей в XX–XXI вв. показал невозможность осознания мира на основе универсальных взглядов, которые сводят культурное многообразие в единое целое. Доказательством тому – формирование национальных культурологических школ, которые начинают осмысливать себя через призму Другого, тем самым подчеркивая свое своеобразие в многомерном пространстве мировой культуры. Их научные разработки интегрируются в целостную систему научного знания и составляют теоретико-методологическую матрицу современных культурологических исследований.

Сейчас же все чаще говорят о необходимости модернизации российской экономики, переходе на 4-й экономический уклад, продвижении к цифровой экономике, искусственному интеллекту, сетевому обществу, новым, в том числе информационным, био- и природоподобным технологиям. Однако в курсе культурологии практически не рассматриваются социокультурные и биоэтические вопросы, связанные с данными явлениями. Они могут включаться в контекст темы «проблемы современной культуры», но их отражение не будет полным без того, чтобы рассмотреть все аспекты этих технологий, поскольку они напрямую влияют на человеческую культуру. В частности, речь идет о влиянии социальных сетей и информационных технологий на структуру, функции и культуру общества, на наши когнитивные

способности, особенности восприятия и мышления. Современные технологии способствуют формированию фрагментарности, клиповости восприятия реальности, приводят к постепенной трансформации мышления, формированию мозаичной культуры [2].

Более того, цифровая экономика подразумевает оцифровку всех сфер человеческой жизнедеятельности. Современный человек все глубже погружается в созданный им же виртуальный мир. Особенно наглядно и глобально это проявилось в период пандемии COVID-19 (вызванной вирусом SARS-CoV-2). Цифровые технологии меняют культуру управления, существенно облегчают контроль над населением, порождают информационную лавину, ограничивают свободу личности, резко увеличивают безработицу, снижают культурное разнообразие, приводят к исчезновению индивидуальности, унификации, девальвации духовности, человеческой нравственности. Все это порождает огромный экзистенциальный вызов перед нынешней цивилизацией.

В этом контексте становится еще более очевидной важность обращения Конституции к проблематике сохранения культуры. Ведь культура – это особая символическая среда, которая обеспечивает жизнь и развитие людей. В Статье 67.1 Конституции подчеркивается уникальность российской культуры, ее многонациональный характер, важность её поддержания и сохранения для развития нашего государства и общества: «Культура в Российской Федерации является уникальным наследием ее многонационального народа. Культура поддерживается и охраняется государством».

Новые требования к системе образования прописаны в Статье 71 Конституции. Согласно новой редакции государство формирует и развивает не только систему образования, но и систему воспитания обучающихся, пронизывающую все ступени образования, требует «установления единых правовых основ... системы воспитания и образования, в том числе непрерывного образования», что означает, в частности, восстановление единства системы воспитания и образования в России. Кроме того Статья 72 Конституции указывает на то, что в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации находятся общие вопросы воспитания, образования, науки, культуры, физической культуры и спорта, молодежной политики; создание условий для ведения здорового образа жизни, формирования культуры ответственного отношения граждан к своему здоровью; защита семьи, материнства, отцовства и детства; защита института брака как союза мужчины и женщины; создание условий для достойного воспитания детей в семье. Все эти вопросы так же в той или иной мере образуют проблематику культурологии, в том числе в плане формирования у студенческой молодежи основ культуры воспитания, образования, здорового образа жизни, ответственного отношения к семье и браку и т.д.

Об этих же вопросах, а также о вопросах экологии говорит и Статья 114 Конституции. Новая редакция, которой, накладывает на Правительство России обязанность по обеспечению проведения в Российской Федерации единой социально ориентированной государственной политики в области культуры, науки, образования, поддержки, укрепления и защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей.

### **Заключение**

Вопросы формирования экологической культуры у подрастающего поколения составляют новый и чрезвычайно актуальный пласт культурологической проблематики, который ждет своего исследователя, и ставит новые задачи перед преподаванием культурологии. Авторы уже касались этого вопроса в работах [3], [4], [5] и ряде других, но выход экологических вопросов на уровень конституционных требований заставляет заново их переосмыслить. Нам необходимо понять, что экологическая культура является не отдельным видом или обособленной формой культуры, а представляет собой черту развития культуры общества в целом.

Важно иметь в виду и международный контекст изменений в Конституции РФ. Одна из важнейших причин перехода к акценту на национальной культуре в России состоит в том, что некоторыми мыслителями на Западе названо «беззападностью» как существенной характеристике наступающей эпохи (это понятие было использовано в Мюнхенском докладе по безопасности 2020) [6]. Другими словами, это означает завершение 500-летнего господства западной цивилизации над миром и необходимость выбора новых ориентиров для развития российского общества. В более конкретном

плане, акцент на отечественной культуре вызван тем, что выявились существенные недостатки в современной западной культуре, ее фундаментальных ценностях. [7]. **Список литературы**

1. Конституция Российской Федерации (Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года) / официальный сайт Президента России. <http://kremlin.ru/acts/constitution> (дата обращения 19.09.2020)
2. Моль, Абраам. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
3. Ахмадиев А.К., Зевелева Е.А., Казакова Л.К., Лепилин С.В., Третьякова Н.М. Образование как основа гармонизации отношений в системе «человек-общество-природа» // История и педагогика естествознания. 2019. № 3. С. 18-21.
4. Лепилин С.В. Обеспечение непрерывности обучения устойчивому развитию // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2-2. С. 647-656.
5. Зевелева Е.А. Формирование структуры экологического образования в школе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2-2. С. 615-623.
6. «Беззападность» и Россия: выдержки из Мюнхенского доклада по безопасности 2020 (Munich Security Conference, Германия). <https://inosmi.ru/politic/20200211/246822291.html> (дата обращения 05.09.2020).
7. Munich Security Report 2020. Westlessness / официальный сайт Мюнхенской конференции по безопасности. [https://securityconference.org/assets/user\\_upload/MunichSecurityReport2020.pdf](https://securityconference.org/assets/user_upload/MunichSecurityReport2020.pdf) (дата обращения 19.09.2020)
8. How do values and attitudes influence economic development? [https://www.eurekalert.org/pub\\_releases/2017-07/w-hdv070317.php](https://www.eurekalert.org/pub_releases/2017-07/w-hdv070317.php) (дата обращения 19.09.2020).
9. Ainslie R. C., Tummala-Narra P., Harlem A., Barbanell L., Ruth R. Contemporary psychoanalytic views on the experience of immigration // Psychoanalytic psychology. 2013. Vol. 30, № 4. P. 663-679.
10. Alford C. F. Mirror neurons, psychoanalysis, and the age of empathy // International journal of applied psychoanalytic studies. 2016. Vol. 13, № 1. P. 7-23.
11. Brenkman J. Straight male modern: A cultural critique of psychoanalysis. New York; London: Routledge, 2015. 282 p.
12. Skin, culture and psychoanalysis / ed. S. Cavanagh, A. Failler, R. Hurst. Berlin: Springer, 2013. 277 p.
13. Haaken J. The good, the bad, and the ugly: Psychoanalytic and cultural perspectives on forgiveness // Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. P. 172191.
14. Yates C. Reflecting on the study of Psychoanalysis, Culture and Society: the development of a psycho-cultural approach // Psychoanalysis, Culture & Society. 2018. Vol. 23, iss. 1. P. 54-67.
15. El Shakry O. The Arabic Freud: Psychoanalysis and Islam in Modern Egypt. Princeton: Princeton Univ. Press. 2017. 224 p.
16. Elliott A., Katagiri M., Sawai A. Japanese psychoanalysis as deciphering the Japanese unconsciousness and supporting the Japanese subject // In Companion to Contemporary Japanese Social Theory. New York [et al]: Routledge, 2014. P. 85-107.
17. Roland A. Cultural pluralism and psychoanalysis: The Asian and North American experience. New York [et al]: Routledge, 2013. 228 p.

## Teaching cultural studies in the light of changes in the Constitution of the Russian Federation

### **Artur K. Akhmadiev**

Engineer, Teacher Of The Department Of Ecology and Nature Management  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-3388-4354

### **Elena A. Zeveleva**

Candidate of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Humanities  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-9920-5713

### **Sergey V. Lepilin**

Senior Lecturer, Department of Humanities  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-5617-6756

### **Natalia M. Tretyakova**

Senior Lecturer, Department of Humanities  
Russian State Geological University (MGRI)  
Moscow, Russia  
art696@mail.ru  
 0000-0002-2629-329X

Received 22.10.2020

Accepted 12.01.2021

Published 11.05.2021

 10.25726/m8412-8918-8407-z

### **Abstract**

The article attempts to understand the amendments to the current Constitution of the Russian Federation adopted as a result of the popular vote from the point of view of their impact on the development of Russian culture. Specific constitutional provisions are analyzed, and it is concluded that the new constitutional requirements imply significant changes in the structure and content of teaching many humanities. At the same time, the article focuses on the new tasks that arise in the teaching of the discipline "Cultural Studies". But speaking about the cultural identity of Russian culture should not be limited to ethnic and ethnographic aspects. It is important to rise to the national level, to understand the all-Russian cultural traditions and peculiarities. Russian Russian Russian Russian culture is characterized by such features as cosmism (hence arose such a direction in Russian philosophy as Russian cosmism, characteristic of many Russian philosophers and scientists), sobornost and communality of Russian self-consciousness, mutual assistance, the desire to live by the truth, the search for truth, as well as the desire to be pioneers in everything.

### Keywords

Russian constitution, cultural studies, Russian culture, environmental culture, digital society, mosaic culture, Munich Security Conference, westernism, Russian cosmism, constitutional requirements, Przhevalsky expeditions, identity, cultural uniqueness.

### References

1. Конституция Российской Федерации (Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года) / официальный сайт Президента России. <http://kremlin.ru/acts/constitution> (дата обращения 19.09.2020)
2. Мол, Абраам. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
3. Ahmadiyev A.K., Zeveleva E.A., Kazakova L.K., Lepilin S.V., Tret'yakova N.M. Образование как основа гармонизации отношений в системе «человек-общество-природа» // История и педагогика естествознания. 2019. № 3. С. 18-21.
4. Lepilin S.V. Обеспечение непрерывности обучения устойчивому развитию // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2-2. С. 647-656.
5. Zeveleva E.A. Формирование структуры экологического образования в школе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2-2. С. 615-623.
6. «Bezzapadnost'» i Rossija: vyderzhki iz Mjunhenskogo doklada po bezopasnosti 2020 (Munich Security Conference, Germanija). <https://inosmi.ru/politic/20200211/246822291.html> (дата обращения 05.09.2020).
7. Munich Security Report 2020. Westlessness / официальный сайт Мюнхенской конференции по безопасности. [https://securityconference.org/assets/user\\_upload/MunichSecurityReport2020.pdf](https://securityconference.org/assets/user_upload/MunichSecurityReport2020.pdf) (дата обращения 19.09.2020)
8. How do values and attitudes influence economic development? [https://www.eurekalert.org/pub\\_releases/2017-07/w-hdv070317.php](https://www.eurekalert.org/pub_releases/2017-07/w-hdv070317.php) (дата обращения 19.09.2020).
9. Ainslie R. C., Tummala-Narra P., Harlem A., Barbanel L., Ruth R. Contemporary psychoanalytic views on the experience of immigration // Psychoanalytic psychology. 2013. Vol. 30, № 4. P. 663-679.
10. Alford C. F. Mirror neurons, psychoanalysis, and the age of empathy // International journal of applied psychoanalytic studies. 2016. Vol. 13, № 1. P. 7-23.
11. Brenkman J. Straight male modern: A cultural critique of psychoanalysis. New York; London: Routledge, 2015. 282 p.
12. Skin, culture and psychoanalysis / ed. S. Cavanagh, A. Failler, R. Hurst. Berlin: Springer, 2013. 277 p.
13. Haaken J. The good, the bad, and the ugly: Psychoanalytic and cultural perspectives on forgiveness // Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. P. 172-191.
14. Yates C. Reflecting on the study of Psychoanalysis, Culture and Society: the development of a psycho-cultural approach // Psychoanalysis, Culture & Society. 2018. Vol. 23, iss. 1. P. 54-67.
15. El Shakry O. The Arabic Freud: Psychoanalysis and Islam in Modern Egypt. Princeton: Princeton Univ. Press. 2017. 224 p.
16. Elliott A., Katagiri M., Sawai A. Japanese psychoanalysis as deciphering the Japanese unconsciousness and supporting the Japanese subject // In Companion to Contemporary Japanese Social Theory. New York [et al]: Routledge, 2014. P. 85-107.
17. Roland A. Cultural pluralism and psychoanalysis: The Asian and North American experience. New York [et al]: Routledge, 2013. 228 p.

**Сетевое издание  
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»  
2021 3 (43)**

**ISSN 2311-2174**

**Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г.  
Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)**

**Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и  
Российский индекс научного цитирования**

Рукописи подвергаются редакционной обработке  
Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать  
Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность

**Адрес редакции:**

404126, г. Волжский, ул. Н. Нариманова, д. 12а  
e-mail: [info@emreview.ru](mailto:info@emreview.ru), <https://emreview.ru>

**Подписано к размещению 11.05.2021**

Учредитель ИП Подколзин М.М., 2021

---

**Online media  
«EDUCATION MANAGEMENT REVIEW»  
2021 3 (43)**

**ISSN 2311-2174**

**Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 of 20.07.2018  
Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and  
Mass Communications (Roskomnadzor)**

**The edition is included into The List of The Reviewed Scientific Publications recommended by The  
Highest Certifying Commission and The Russian Index of Scientific Citing**

Manuscripts are exposed to editorial processing  
The points of view of authors and an editorial board can not coincide  
Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability

**Address of the editorial office:**

105005, Volzsky, Narimanova St., 12a  
e-mail: [info@emreview.ru](mailto:info@emreview.ru), <https://emreview.ru>

**Signed to placement 11.05.2021**

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2021