

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2023
№ 8**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, full member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

L.M. Kobrina – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Pushkin Leningrad State University (Russia)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, full member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

M.L. Skuratovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2023
№ 8**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Кобрин Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджеричкий Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Куликовская И.Э., Боярская Ю.В.**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ 17**Немирова С.В., Халак М.Е.**КУРАТОРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ
ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО «ПИМУ» МИНЗДРАВА РОССИИ .. 23**Ду Синь**

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 31

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Лубянова М.А., Белоусова Т.Ф.**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ
В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 45**Бакирова Г.А., Певнева И.В.**СООТНОШЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ И ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 53**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА****Карантыш Г.В., Грачев В.Д.,****Коняева Л.П., Качалкова А.Д., Мяконькая Т.А.**ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ 61**Лебедева Н.А., Кузьменко В.А.,****Крютченко Е.В., Никитина Е.Б.**

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ 70

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Жмайло М.В.**ОБ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТАХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ 83**Ши Хуэй**

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ БИБЛИОТЕК В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 93

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**Непомнящий А.В., Бершова А.С.**ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОБЩИЙ ПЛАН, СПОРТИВНЫЙ АСПЕКТ
И ПРЕДИКТОРЫ УСПЕХА 101

НАШИ АВТОРЫ 109

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование» 113

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Kulikovskaya Irina E., Boyarskaya Yulia V.	
PROFESSIONAL NEED FOR ADVISERS TO THE DIRECTOR ON MORAL INSTRUCTION AND INTERACTION WITH CHILDREN PUBLIC ASSOCIATIONS	17
Nemirova Svetlana V., Khalak Maria E.	
CURATORSHIP AS A TOOL FOR IMPROVING ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION (CASE STUDY OF PRIVOLZHISKY RESEARCH MEDICAL UNIVERSITY)	23
Du Xin	
PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING NON-VERBAL COMMUNICATION SKILLS TO FOREIGN STUDENTS	31

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Lubyanova Marina A., Belousova Tatiana F.	
USING INTERACTIVE METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS	45
Bakirova Gulshat A., Pevneva Inna V.	
VISUAL AND TEXTUAL INFORMATION RATIO IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES	53

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Karantysh Galina V., Grachev Vitaly D., Konyaeva Lilia P., Kachalkova Anastasia D., Myakonkaya Tatiana A.	
APPROACHES TO CORRECTIONAL AND SPEECH THERAPY WORK WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN AN INCLUSIVE CLASSROOM	61
Lebedeva Natalia A., Kuz'menko Victoria A., Kryutchenko Elena V., Nikitina Ekaterina B.	
CURRENT STATE OF THE PROBLEM OF EARLY SPEECH THERAPY SUPPORT	70

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Zhmailo Milana V.	
ABOUT THE MAIN COMPONENTS OF PRACTICE-ORIENTED DUAL MODEL OF ENGINEERING PERSONNEL TRAINING	83
Shi Huei	
THE ROLE OF DIGITAL LIBRARIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION	93

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

Nepomnyashchiy Anatoliy V., Bersova Anastasiya S.	
EXTREME ACTIVITY OF A PERSONALITY: GENERAL ISSUES, SPORTS ASPECT AND PREDICTORS OF SUCCESS	101
OUR AUTHORS	109

**Бакирова Гульшат Альфредовна,
Певнева Инна Владимировна**

**СООТНОШЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ
И ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье раскрыты условия и способы эффективного сочетания визуальной и вербальной информации в образовательном пространстве. Практические примеры основаны на опыте авторов в преподавании иностранных языков. Теоретической базой служат исследования по проблемам применения визуальной и вербальной информации в образовательном процессе. Приведены требования, которым должны отвечать обучающие визуальные материалы. Особое внимание уделено положительному и отрицательному влиянию на обучаемых больших объемов визуализации. Они способствуют ускоренной фиксации образовательного материала в кратковременной памяти, но это не всегда обеспечивает полноценную интеграцию вновь приобретенной информации с базой знаний, имеющейся в долговременной памяти. Объяснение этому можно найти в теории когнитивной нагрузки. Также выделяется приоритетность визуальных объектов при необходимости эмоционального вовлечения обучаемых в образовательный процесс. Статья адресована педагогам-практикам, активно использующим новые информационно-коммуникационные технологии на занятиях: применение результатов исследования в педагогическом проектировании позволит снизить когнитивную нагрузку и повысить эффективность усвоения образовательного материала.

Ду Синь

**РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

В настоящий момент одной из основных педагогических проблем является развитие навыков невербальной коммуникации иностранных студентов. Это обусловлено тем, что в каждой культуре существуют свои особенности функционирования проксемики, гаптики, кинесики и физиогномики, средства которых могут интерпретироваться одинаково или, наоборот, иметь кардинальные отличия в смысловой нагрузке того или иного коммуникативного акта – грамотное владение невербальной коммуникацией эффективизирует учебный процесс, в особенности, в интергруппе. В педагогический процесс и его структуру необходимо интегрировать определенный «алгоритм» развития навыков невербальной коммуникации иностранных студентов с целью совершенствования учебной коммуникации. Цель статьи раскрыть педагогические условия развития навыков невербальной коммуникации студентов-инофонов. Результаты работы могут быть использованы в дальнейшем при разработке и составлении учебников, учебных программ, учебно-методических пособий для преподавателей по теме «Невербальная коммуникация на уроках иностранного языка».

Жмайло Милана Вадимовна

**ОБ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТАХ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ
ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ**

Рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки инженерных кадров для высокотехнологичных отраслей экономики Российской Федерации. Автор моделирует основные возможные компоненты практико-ориентированной дуальной системы инженерного образования как интеграции научно-технического, инфраструктурного, методического и образовательного потенциала вуза и работодателя. Рассматриваемые элементы апробированы в рамках партнерской программы «вуз – высокотехнологичная организация»:

Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ – ФГУП «ВНИИА им. Н.Л. Духова» (предприятие Госкорпорации «Росатом»).

**Карантыш Галина Владимировна,
Грачев Виталий Дмитриевич,
Коняева Лилия Петровна,
Качалкова Анастасия Дмитриевна,
Мяконькая Татьяна Алексеевна**

**ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИОННО-
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР
В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

В статье представлены результаты анализа данных литературы, в рамках которого описаны подходы к коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в инклюзивном классе начального звена обучения. Описаны компетенции, которыми необходимо обладать учителю-логопеду при работе с детьми с ЗПР, а также этапы коррекционно-логопедической работы на разных ее этапах. Перечислены условия проведения коррекционно-логопедической работы, в том числе, на индивидуальных или групповых занятиях с учетом нарушений высших психических функций и наиболее нарушенной стороны речи у детей с ЗПР. Отмечается, что учителю-логопеду важно при проведении работы с ребенком с ЗПР активно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, в том числе, с родителями.

**Куликовская Ирина Эдуардовна,
Боярская Юлия Владимировна**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ
СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ
ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ**

В статье рассматриваются вопросы введения должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в образовательных организациях Ростовской области, приоритеты деятельности советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Представлен социальный и профессиональный портрет советников директора по воспитанию, анализ профессиональных дефицитов советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

**Лебедева Наталья Алексеевна,
Кузьменко Виктория Александровна,
Крютченко Елена Владимировна,
Никитина Екатерина Борисовна**

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

В данной работе проведен анализ литературы по проблеме ранней диагностики и коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста. Актуальность проблемы раннего логопедического сопровождения детей с нарушениями в развитии обоснована тем, что: 1) система ранней помощи в настоящее время находится на стадии становления; 2) не все нуждающиеся в этом дети получают эту помощь; 3) раннее логопедическое сопровождение таких детей способствует снижению риска отдаленных нарушений в их развитии и социализации. Описаны факторы, влияющие на эффективность ранней логопедической помощи, направления

логопедического сопровождения детей раннего возраста, программы и модели ранней логопедической помощи. Также приведены данные о тех подходах, которые используются специалистами ранней помощи для коррекции разных вариантов речевых нарушений у детей до 3-летнего возраста. Указано на необходимость проведения консультативной работы с родителями детей раннего возраста.

**Лубянова Марина Алексеевна,
Белоусова Татьяна Федоровна**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена изучению особенностей применения интерактивных методов обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе. Авторы акцентируют внимание на важности выбора методов обучения в соответствии с возрастными возможностями и интересами учащихся. Важным средством развития речевой активности и самостоятельности учащихся в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции выступают интерактивные методы обучения, при этом необходимо учитывать в организации учебного процесса мобильность внимания и недостаточную сформированность внутренней мотивации младших школьников. Практическая новизна исследования отражена в методических рекомендациях по отбору и применению интерактивных методов обучения на начальном этапе, разработанных на основе изучения профессиональной деятельности учителей и опросов учащихся младших классов в качестве субъектов обучения.

**Немирова Светлана Владимировна,
Халак Мария Евгеньевна**

КУРАТОРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО «ПИМУ» МИНЗДРАВА РОССИИ

В статье поднимается вопрос роли куратора в адаптационном процессе студентов-первокурсников. Акцент сделан на важности внеурочной деятельности как инструмента, способствующего созданию необходимых условий для активной жизнедеятельности обучающихся. Описана система двойного кураторства, применяемая на базе ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России. Представлены основные результаты реализации указанной модели: кураторы первой и второй линии. К первой группе относятся студенты старших курсов, которые демонстрацией собственного примера и опыта способствуют облегчению адаптационных процессов, неизбежно возникающих в первый год обучения в вузе. Представителями второй группы являются кураторы-преподаватель, в чей круг задач входит не просто воспитательное сопровождение учебного процесса первокурсников, но и мониторинг психоэмоционального состояния подопечных, скрининг психологического благополучия, профилактическая и коррекционная работа с обучающимися.

**Непомнящий Анатолий Владимирович,
Бершова Анастасия Сергеевна**

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОБЩИЙ ПЛАН, СПОРТИВНЫЙ АСПЕКТ И ПРЕДИКТОРЫ УСПЕХА

Работа посвящена анализу проблемы экстремальной деятельности личности в ее общем плане; понятийному аппарату, основным дефинициям и особен-

ностям методологии исследования; спортивному аспекту экстремальной деятельности; поиску необходимых и достаточных условий обеспечения успешной деятельности личности в преодолении экстремальных ситуаций общего плана и в экстремальном спорте. Рассмотрена суть проблемы обеспечения успеха в любой экстремальной деятельности личности – принятие ею решений в условиях высокой степени информационной неопределенности, мотивационной множественности и дефицита календарного времени на принятие и реализацию решений, вследствие чего и возникает задача определения предикторов успеха этой деятельности, т. е. основных факторов, повышающих вероятность безопасного достижения цели. Показано решение этой задачи с применением методологии пост-неклассической науки: метода дедукции; интегрального видения; метасистемного и тринитарного подходов; причинно-процессно-следственного анализа зарождения и развития экстремальных ситуаций.

Шн Хуэй

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ БИБЛИОТЕК В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей статье исследуется роль цифровых библиотек в рамках процесса развития профессионального образования. Автором приводится краткая характеристика современной образовательной парадигмы, главной особенностью которой является формирование представлений относительно прогнозирования проблем и дальнейших путей развития научных исследований в сфере системы профессионального образования. При этом отмечается, что современная парадигма образования характеризуется антропоцентрическим характером, сущность которого заключается в воспитании человека как самостоятельной и индивидуальной личности. Далее рассматривается процесс фундаментализации высшего образования, особенность которого заключается в информатизации. Это и явилось причиной создания электронных библиотек, таких как «E-library», «КиберЛенинка» и др. Установлено, что влияние электронных библиотек на развитие профессионального образования также заключается в том, что ими могут пользоваться студенты большого количества направлений обучения, получая доступ как к отечественным, так и зарубежным научным трудам.

Bakirova Gulshat A., Pevneva Inna V.

VISUAL AND TEXTUAL INFORMATION RATIO
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Keywords: verbal and visual information, visual objects, educational environment, cognitive load, memory, memorization, amount of information.

The article reveals the conditions and methods for effective balance of visual and verbal information in the educational system. Practical examples are derived from the authors' experience in teaching foreign languages. The theoretical part is based on the research devoted to visual and verbal information in the educational process. The authors offer requirements for educational visual materials. Particular attention is paid to the positive and negative impact of a large volume of visualization on students. According to the research, it contributes to faster retention of educational material in the short-term memory which does not always ensure the full integration of the newly acquired information with the knowledge background available in the long-term memory. The explanation for this can be found in the theory of cognitive load. Visual objects are also highlighted as the condition for students' emotional involvement in the academic process. The article is addressed to practicing teachers who actively use new information and communication technologies in the classroom: use of the research results in pedagogical design will reduce the cognitive load and increase the efficiency in learning educational materials.

Du Xin

PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING
NON-VERBAL COMMUNICATION SKILLS
TO FOREIGN STUDENTS

Keywords: nonverbal communication, foreign language communicative competence, foreign phones, interaction, gestures, speech etiquette, pedagogical conditions, foreign language.

According to the article, development of nonverbal communication skills of foreign students is of great importance. This is due to the fact that each culture has its own peculiarities of proxemics, haptics, kinesics and physiognomies functioning, the means of which can be interpreted in the same way or, conversely, have a significant differences in the semantic load of a particular communicative act. Competent mastery of nonverbal communication effectively enhances the learning process, especially in the group. The author claims that it is necessary to integrate a certain "algorithm" for the development of non-verbal communication skills of foreign students in the pedagogical process in order to improve educational communication. The main goal of the research is search for pedagogical conditions conducive to the development of nonverbal communication skills of foreign students. The results of the work can be used in the future in the development and compilation of textbooks, curricula, teaching aids for teachers on the topic "Nonverbal communication in foreign language lessons".

**Karantysh Galina V., Grachev Vitaly D., Konyaeva Lilia P.,
Kachalkova Anastasia D., Myakonkaya Tatiana A.**

APPROACHES TO CORRECTIONAL AND SPEECH
THERAPY WORK WITH PRIMARY SCHOOL
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

Keywords: children of primary school age with mental retardation, inclusive education, correctional and speech therapy.

The article presents the results of the literature data analysis which describes the approaches to correctional and speech therapy work with primary schoolchildren with mental retardation in an inclusive primary school class. The paper covers the competences that a speech and language therapist needs to possess when working with children with mental retardation, as well as the stages of correctional and speech therapy work. The conditions for carrying out correctional logopaedic work are listed, including individual or group sessions, taking into account the disorders of higher mental functions and the most disturbed side of speech in children with mental retardation. The authors claim that when working with a child with mental retardation it is important for a teacher and speech therapist to actively interact with all participants of the educational process, including parents.

Kulikovskaya Irina E., Boyarskaya Yulia V.

**PROFESSIONAL NEED FOR ADVISERS
TO THE DIRECTOR ON MORAL INSTRUCTION
AND INTERACTION WITH CHILDREN PUBLIC ASSOCIATIONS**

Keywords: education, educational activities, advisor to the director on moral instruction and interaction with children public associations, federal work program of education, professional deficits.

The article deals with introduction of the position of adviser to the director on moral instruction and interaction with children public associations in educational organizations of Rostov region. The authors describe the priority activities of the above mentioned advisers and draw a social and professional portrait of parenting advisers. Finally, the authors make a conclusion on the urgent need for adviser on moral instruction and interaction with children public associations.

**Lebedeva Natalia A., Kuz'menko Victoria A.,
Kryutchenko Elena V., Nikitina Ekaterina B.**

**CURRENT STATE OF THE PROBLEM
OF EARLY SPEECH THERAPY SUPPORT**

Keywords: infants with speech disorders, programs and models of early speech therapy assistance, factors of early assistance effectiveness.

This paper analyzes the literature on the problem of early diagnosis and correction of speech disorders in tender-aged infants. The relevance of the problem of early speech therapy support for children with developmental disorders is justified by the fact that early assistance system is currently in its infancy; not all children who need it receive this help; early speech therapy support for such children helps reduce the risk of disturbances in their development and socialization. The factors influencing effectiveness of early speech therapy assistance, the direction of speech therapy support for young children, programs and models of early speech therapy assistance are described in the paper. The authors also provide some data on the approaches used by early intervention specialists to correct various types of speech disorders in children under 3 years of age. The need for advisory work with parents of young children is also indicated.

Lubyanova Marina A., Belousova Tatiana F.

**USING INTERACTIVE METHODS IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS**

Keywords: interactive teaching methods, primary school age, age-related characteristics, practical application.

The article is devoted to peculiarities of the use of interactive methods of teaching a foreign language at primary school. The authors emphasize the importance of choosing teaching methods in accordance with the age-related capabilities and interests of students. Attention mobility and insufficient inner motivation of primary schoolchildren in educational process make interactive teaching methods important means of developing speech activity and learners' autonomy in the process of developing foreign-language communicative competence. The practical novelty of the research is connected with methodological recommendations provided by the authors on selection and application of interactive teaching methods at primary school that were developed on the basis of an teachers' work analysis and surveys of primary school pupils.

Nemirova Svetlana V., Khalak Maria E.

CURATORSHIP AS A TOOL FOR IMPROVING
ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS
TO A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
(CASE STUDY OF PRIVOLZHISKY RESEARCH
MEDICAL UNIVERSITY)

Keywords: curator, adaptation, first-year student,
curatorship system.

The article raises the question of the role of a curator in the adaptation process of first-year students. The emphasis is placed on the importance of extracurricular activities as a tool that contributes to creation of the necessary conditions for active student life. The authors dwell on the system of dual curatorship applied at Privolzhsky Research Medical University that includes curators of the first and second lines. The first group includes senior students who contribute to facilitating the adaptation processes that inevitably arise in the first year of studies at the university by demonstrating their own example and experience. Representatives of the second group are curators-teachers whose tasks include not only educational support of first-year students, but also monitoring their psycho-emotional state, psychological well-being screenings, preventive and correctional work with students.

**Nepomnyashchiy Anatoliy V.,
Bersova Anastasiya S.**

EXTREME ACTIVITY OF A PERSONALITY:
GENERAL ISSUES, SPORTS ASPECT
AND PREDICTORS OF SUCCESS

Keywords: person, personality, extreme activity,
sports, success, predictors of success.

The article is devoted to analysis of the problem of extreme activity of an individual in general, i.e. conceptual framework, basic definitions and features of the research methodology; sports aspect of extreme activities; search for necessary and sufficient conditions for ensuring the successful activity of an individual in overcoming extreme situations of general kind and in extreme sports. The authors cover the essence of ensuring success in any extreme activity of a person: decision-making in the conditions of a high degree of information uncertainty, motivational multiplicity and lack of time for making and implementing decisions, as a result of which the task arises to determine predictors of the success of this activity, i.e. the main factors that increase the likelihood of safe achievement of the goal. The solution to this problem is shown using the methodology of post-non-classical science: the deduction method; integral vision; metasystem and Trinitarian approaches; causal and investigative analysis of the origin and development of extreme situations.

Shi Huei

THE ROLE OF DIGITAL LIBRARIES
IN THE DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL EDUCATION

Keywords: digital libraries, professional education, development, science, pedagogy.

This article examines the role of digital libraries in developing vocational education. The author provides a brief description of the modern educational paradigm, the main feature of which is ideas regarding forecasting problems and further ways of developing scientific research in the field of the vocational education system. It is noted that the modern paradigm of education is characterized by an anthropocentric character, the essence of which lies in the education of a person as an independent and individual personality. The paper also considers the process of fundamentalization of higher education underpinned by digitalization, which leads to creation of electronic libraries, such as “E-library”, “CyberLeninka”, etc. According to the paper, the influence of electronic libraries on development of professional education is also connected to the fact that they can be used by students who gain access to both national and foreign scientific works in a large number of areas of studies.

Zhmailo Milana V.

ABOUT THE MAIN COMPONENTS
OF PRACTICE-ORIENTED DUAL MODEL
OF ENGINEERING PERSONNEL TRAINING

Keywords: engineering education, practice-oriented education, dual training, profession-forming disciplines, cross-cutting disciplines, practical training, internship at the workplace, information and practical environment.

The paper covers the current issues of professional training of engineering personnel for high-tech sectors of the Russian economy. The author dwells on the model and the main possible components of a practice-oriented dual system of engineering education as an integration of scientific and technical, infrastructural, methodological and educational potential of the university and the employer. The considered elements were tested within the framework of the partnership program «university – high-tech organization»: National Research Nuclear University MEPhI – FSUE «VNIIA named after N.L. Dukhova» (enterprise of the RosAtom State Corporation).

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Куликовская И.Э., Боярская Ю.В.** Профессиональные дефициты советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями
- **Немирова С.В., Халак М.Е.** Кураторство как инструмент повышения адаптации первокурсников высшего учебного заведения на примере ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России
- **Ду Синь.** Роль невербальной коммуникации в обучении иностранных студентов

УДК 378

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-17-22

**Куликовская И.Э.,
Боярская Ю.В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, федеральная рабочая программа воспитания, профессиональные дефициты.

Новые социальные вызовы обусловили пристальное внимание ученых и практиков к проблеме воспитания подрастающего поколения. В науке накоплены многообразные данные о сущности воспитания, его содержании, технологиях, формах и т.д.

В классической педагогической литературе воспитание является многоаспектным понятием, которое исследователи изучают с разных сторон. Проблемами воспитания подрастающего поколения занимались такие педагоги-исследователи, как Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, П.В. Сластенин, В.А. Караковский, О.С. Газман, Е.В. Бондаревская, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова Н.Е. Щуркова, А.В. Хуторской и многие другие.

Например, П.В. Сластенин, с одной стороны, рассматривает воспитание, как общественное явление, которое отождествляет с социализацией, то есть рассматривает как влияние общества на личность. С другой стороны, отмечает, что реализовать цели образования в условиях педагогического процесса можно с помощью совместно организованной деятельности педагогов и обучающихся (Подымова и др., 2023). В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, понимают под воспитанием создание необходимых условий для системного подхода к процессу развития личности (Парпура, 2021). Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич считают, что воспитание – это развитие духовного мира личности, педагогическая поддержка в формировании собственного нравственного образа. Авторы рассматривают процесс воспитания как самостоятельный процесс организации личности с помощью своих внутренних ресурсов, требующих определенной педагогической поддержки (Бондаревская и др.,

1999). А.В. Хуторской рассматривает воспитание через деятельностный подход, направленный на становление личностных качеств человека, необходимых для его самореализации (Хуторский, 2018).

В связи с постоянными преобразованиями в социальной, экономической и политической сферах Российской Федерации требования к воспитанию подрастающего поколения меняются. Одним из знаковых событий на сегодняшний день стала разработка федеральной рабочей программы воспитания, которая теперь является частью федеральной образовательной программы. Этот шаг стал поворотным для всей системы образования. Разработчики отмечают, что «воспитательная деятельность в общеобразовательной организации планируется и осуществляется на основе аксиологического, антропологического, культурно-исторического, системно-деятельностного, личностно ориентированного подходов и с учетом принципов воспитания: гуманистической направленности воспитания, совместной деятельности детей и взрослых, следования нравственному примеру, безопасной жизнедеятельности, инклюзивности, возрастосообразности».

В федеральном государственном образовательном стандарте выделены следующие направления воспитательной деятельности, которые обязательны для реализации в образовательных организациях:

- гражданское воспитание;
- патриотическое воспитание;
- духовно-нравственное воспитание;
- эстетическое воспитание;
- физическое воспитание, формирование культуры здорового образа жизни и эмоционального благополучия;
- трудовое воспитание;

- экологическое воспитание;
- ценности научного познания (Стратегия..., URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf>; Федеральная..., URL: <https://институт-воспитания.пф/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf>).

Представляют интерес не только изменения в отечественной системе образования, но и те акценты, которые расставляют в своих исследованиях зарубежные ученые. Так, например, в современных педагогических исследованиях одним из важнейших направлений современной воспитательной деятельности является снижение социальной тревожности подростков (Stevens, et al., 2021). Вэй Синь, Лэй Рен, Хуай-Бинь Цзян и др. исследуют разнообразные каналы связи, которые могут привлекать подростков. Они разработали модель компенсаторного использования Интернета в сочетании с теорией зависимости от привычки постоянного использования смартфона. Для профессионалов в области воспитания подростков значимы данные исследователей о зависимости подростков от использования различных гаджетов: профилактика и минимизация игровых расстройств, конфликты в отношениях и проблемы в школе (Wei, et al., 2023).

Актуализация данных научных исследований и их диссеминация в практику воспитательной деятельности школ становится сферой деятельности советников директора по воспитанию. На сегодняшний день должность советника по воспитанию введена во всех субъектах Российской Федерации. Для эффективного управления проектом в каждом регионе создана система муниципальных и региональных координаторов проекта.

Наше исследование проводится в Ростовской области, где с сентября 2022 года функционирует региональный ресурсный центр федерального проекта «Навигаторы детства». Должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями введена в 1 096 образовательных организациях. В функционал советников директора входит:

- организация воспитательной деятельности, в том числе реализация федеральной воспитательной повестки;
- работа с родителями (законными представителями);
- медиасопровождение процесса воспитания;
- мониторинг и создание новых элементов воспитательной среды;
- поддержка деятельности детских и молодежных общественных объединений;
- поддержка социально-значимых инициатив обучающихся (Гукаленко и др., 2021).

Один из основных нормативных документов, на который опираются в своей работе советники директора по воспитанию, – это «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Стратегия ориентирована на повышение компетентности и профессионализма педагогических работников, на поиск и поддержку лучших практик, новых форм и технологий в сфере воспитания (Стратегия..., URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>). Этот документ позволяет расставить необходимые акценты при разработке модели профессиональной деятельности советников директора в Ростовской области.

Региональным ресурсным центром федерального проекта «Навигаторы

детства» было проведено исследование «Социальный и профессиональный портрет советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями Ростовской области». В нем приняли участие 1 278 (93 %) советника директора по воспитанию, 1 096 общеобразовательных организаций, 55 муниципальных образований Ростовской области. Респондентам были предложены вопросы, связанные с их возрастом, педагогическим стажем, основной занимаемой должностью, что позволило составить социальный портрет советника. И вопросы, связанные с затруднениями, которые они испытывают в своей профессиональной деятельности. В результате исследования выявлено, что 15 % советников директора по воспитанию находятся в возрастном диапазоне от 18–25 лет, 49 % советников по воспитанию – от 26 до 40 лет, 35 % респондентов – от 41 до 60 лет, 1 % – старше 60 лет (рис. 1). Педагогический стаж 25 % советников директора по воспитанию составляет от 0 до 3-х лет. 32 % советника по воспитанию имеют педагогический стаж от 4 до 10 лет. 29 % советников по воспитанию имеют педагогический стаж от 11 до 25 лет и 14 % – больше 25 лет (рис. 2). Вместе с тем средний возраст советника директора – 36,8 лет, средний педагогический стаж составил 12 лет. 81 % советников директора являются учителями-предметниками.

Профессиональные дефициты, которые обозначили советники директора, представлены в таблице 1.

Анализ анкетирования для оценки профессиональных дефицитов советников по воспитанию включал в себя контент-анализ ответов на следующий вопрос: «Каким педагогическим опытом Вы готовы поделиться с коллегами?». Примеры наиболее часто

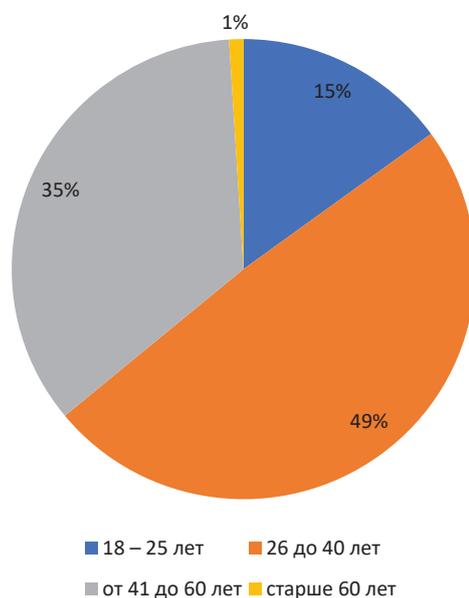


Рис. 1. Возрастной диапазон советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями

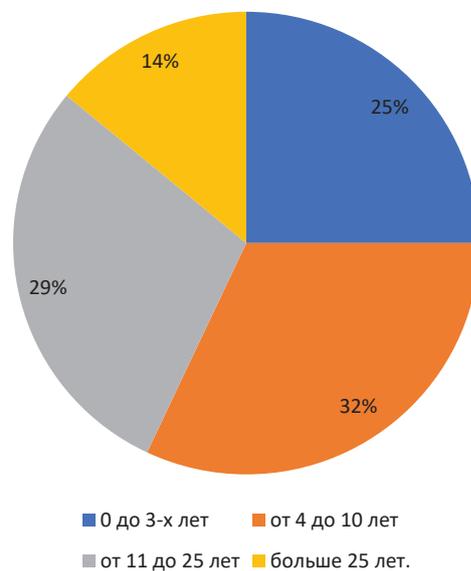


Рис. 2. Педагогический стаж советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями

Таблица 1

Профессиональные дефициты советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями

Подготовка деловой документации	33%
Вовлечение родителей обучающихся в воспитательную практику	29%
Проектирование образовательных событий	20%
Взаимодействие с другими педагогами образовательной организации	14%
Работа с трудными подростками	14%
Разработка методических материалов, сценариев	10%
Развитие деятельности детских общественных объединений	7%
Внедрение новых форм воспитательной работы в педагогическую практику	6%
Поддержка инициативных детских проектов	6%
Взаимодействие с администрацией образовательной организации	5%
Проведение мероприятий для учащихся	4%
Взаимодействие с детьми	2%
Взаимодействие с муниципальным координатором	1%
Нет проблем	8%
Все направления вызывают затруднения	1%

встречаемых ответов демонстрируют не только профессиональные дефициты, но и компетенции советников по воспитанию, а именно:

- «Организация работы центра детских инициатив»;
- «Наставничество и работа с детьми группы риска»;
- «Как воплотить Театр в школьной жизни?»;
- «Организация работы Штаба воспитательной работы»;
- «Создание медиацентра в образовательной организации»;
- «Работа волонтерского отряда в школе»;
- «Проведение треков из программы “Орлята России”»;
- «Командообразование»;
- «Развитие школьного ученического самоуправления»;
- «Развитие эмоциональный интеллекта у учащихся»;
- «Внешний вид, ведение открытой жизни и ее влияние на рабочий процесс»;
- «Организация массовые акций и флешмобов»;
- «Организация патриотического воспитания в школе»;
- «Методы и приемы эффективного взаимодействия с родителями»;
- «Работа медиаформата»;
- «Интерактивные средства обучения и воспитания в деятельности советника директора»;
- «КВНовское движение: путь к чемпионству»;
- «Мастер-класс по изготовлению поделок из вторичного сырья “Нужное из ненужного”»;
- «Работа с облачными хранилищами и дисками для отчетной информации»;
- «Взаимодействие с школьным активом».

Таким образом, профессиональные затруднения испытывают, как молодые

педагоги, так и опытные. Но вместе с тем, есть советники по воспитанию, которые готовы делиться накопленным опытом в сфере воспитательной работы. Следовательно, необходимы не только программы повышения квалификации для советников директора, но и системная работа с профессиональными дефицитами педагогов. Вместе с тем, на наш взгляд, организация наставничества в профессиональном сообществе советников директоров по воспитанию также будет способствовать развитию кадрового потенциала и станет толчком для развития всей воспитательной системы региона.

В заключение необходимо отметить, что исследование необходимых условий для профессионального становления советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями актуально, так как соответствует не только современным вызовам системы образования, но и потребностям всех участников образовательных отношений.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с
2. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России / О.В. Гукаленко, А.Г. Бермус, В.Н. Пустовойтов, О.С. Рыжова. (Социальная педагогика и социальная политика) // Социальная педагогика в России. 2021. № 6. С. 8–13.
3. Парпура Т.С. Исследование проблем воспитательной работы в современных общеобразовательных организациях / Т.С. Парпура, Т.В. Носакова. Текст: непосредственный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 132–143.
4. Подымова Л.С., Слостенин В.А. Педагогика. М.: Юрайт, 2023.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/f528H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>

6. Хуторской А.В. Измерение воспитания // Народное образование. 2018. № 10. 202 с.
7. Федеральная рабочая программа воспитания. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf>
8. Stevens M.W.R., Delfabbro P.H., King D.L. Prevention approaches to problem gaming: A large-scale qualitative investigation // Computers in Human Behavior. 2021. Т. 115. С. 106611.
9. Stevens M.W.R., Dorstyn D., Delfabbro P.H., King D.L. (2021). Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 55, 553-568. DOI: 10.1177/00048674221137011
10. Wei X.Y. et al. Does adolescents' social anxiety trigger problematic smartphone use, or vice versa? A comparison between problematic and unproblematic smartphone users // Computers in Human Behavior. 2023. Т. 140. – С. 107602.

References

1. Bondarevskaya, E.V. and S.V. Kulnevich, 1999. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education: teaching manual. Rostov-on-Don: Creative center "Teacher". (Rus)
2. Gukalenko, O.V., Bermus, A.G., Pustovoitov, V.N. and O.S. Ryzhova, 2021. The activity model of the adviser to the head of an educational organization in Russia (social pedagogy and social policy). Social pedagogy in Russia, No. 6: 8-13. (Rus)
3. Parpura, T.S., 2021. A study into the problems of educational work in modern educational organizations. Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT). № 4 (7): 132-143. (Rus)
4. Podymova, L.S. and V.A. Slastenin, 2023. Pedagogy. Moscow: Yurait.
5. The strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Available at: URL:<http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>. (Rus)
6. Khutorskoy, A.V., 2018. Measurement of moral education. Publishing house "National education" №10. (Rus)
7. The Federal work program of education Available at: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf>. (Rus)
8. Stevens, M.W.R., Delfabbro, P.H. and D.L. King, 2021. Prevention approaches to problem gaming: a large-scale qualitative investigation. Computers in Human Behavior. vol. 115: 106611.
9. Stevens, M.W.R., Dorstyn, D., Delfabbro, P.H., & D.L. King, 2021. Global prevalence of gaming disorder: a systematic review and meta-analysis. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 55, 553-568. DOI: 10.1177/00048674221137011
10. Wei, X.Y. et al., 2023. Does adolescents' social anxiety trigger problematic smartphone use, or vice versa? A comparison between problematic and unproblematic smartphone users. Computers in Human Behavior, vol 140: 107602.

УДК 37.062.3

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-23-30

**Немирова С.В.,
Халак М.Е.**

**КУРАТОРСТВО
КАК ИНСТРУМЕНТ
ПОВЫШЕНИЯ АДАПТАЦИИ
ПЕРВОКУРСНИКОВ
ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО
ЗАВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ
ФГБОУ ВО «ПИМУ»
МИНЗДРАВА РОССИИ**

Ключевые слова: куратор, адаптация, студент-первокурсник, система кураторства.

Вопросы роли кураторства в образовательном учреждении высшего образования активно обсуждаются исследователями последние несколько десятилетий. Безусловно, кураторская деятельность является преимущественно внеурочной и требует не только высокого уровня подготовки ее участников, но и определенной готовности и мотивации. Являясь одной из важнейших составляющих образования, внеучебная работа демонстрирует уровень организации воспитательной деятельности в учреждении, наличие условий и совершенствования механизмов ее реализации (Цынгueva и др., 2019).

Кураторство чаще рассматривается в контексте воспитательного процесса, однако к настоящему времени оно прошло развитие от простой агитационной работы до многоплановой деятельности, координирующей все сферы жизнедеятельности студенческих групп (Бейлина, 2013).

Высшая школа выступает мощным фактором изменения общества, а само высшее образование включает в себя три взаимосвязанных процесса: воспитание, обучение и социализацию. Именно поэтому сложно переоценить роль куратора в адаптации первокурсников к новому этапу в их жизни, так как именно он выступает связующим звеном между педагогическим составом и студентами, учебной и внеучебной деятельностью (Лескова, 2020).

Концепция организации воспитательной работы в вузе содержит детальное описание работы куратора вплоть до подробного разбора вопросов обеспечения условий для профессиональной подготовки обучающихся. И начинается данный процесс с момента адаптации первокурсника к новым непривычным для него условиям – обучению в высшем учебном заведении (Самохвалова и др., 2017).

Именно поэтому институт кураторства считается важной составляющей единого воспитательно-образовательного процесса. И на этом самом первом этапе профессионального становления обучающегося куратор выступает в роли направляющего в его самоопределении.

Объем работы куратора достаточно обширен. Это не просто информирование обучающихся первых курсов об истории, традициях, возможностях и особенностях вуза, в который они поступили. Его функции включают в себя и обеспечение качественной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, и контроль за текущей и семестровой успеваемостью, и ориентацию обучающихся на ведение здорового образа жизни, и участие во внеучебной деятельности, в т.ч. творческой, гражданско-патриотической, волонтерской и т.д. Таким образом, куратор выполняет целый спектр разнообразных задач, направленных на достижение основной цели воспитательной работы в вузе – создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии. По итогу окончания вуза современному обществу необходим не просто высококвалифицированный и конкурентоспособный специалист, а тот, кто умеет быстро адаптироваться к быстроизменяющимся условиям труда, жизни, легко осваивать новые технологии, способный мыслить критически и решать нестандартные задачи, находя оптимальный выход из трудно разрешимых ситуаций (Бейлина, 2013).

Необходимость куратора для учебной группы была подтверждена рядом исследований. Так, В.М. Шлаина в своей работе сообщает, что более 75% студентов, принявших участие в ее исследовании, указали важность кураторской работы (Шлаина, 2013). При этом автор отмечает, что работа куратора направлена в первую очередь на повышение адаптационных возможностей студента к условиям обучения в вузе через формирование доверительных, поддерживающих отношений с участниками кураторского процесса, а также на формирование социально одобряемого поведения студента и его профессиональное самосовершенствование путем взаимодействия с академической группой.

Под адаптацией личности в вузе мы будем подразумевать усвоение ей социального опыта вуза, особенностей его функционирования и деятельности. Как правило, в адаптационном процессе в вузе выделяют две стороны: профессиональную и социально-психологическую адаптацию. Под первой чаще понимается приспособления к содержанию, условиям и организации учебного процесса, а также выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе. Социально-психологическая адаптация подразумевает приспособление обучающегося к новой группе, формирование в ней отношений, выработку собственного стиля поведения (Шолохова и др., 2014).

Выделяют следующие формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

- формальная (познавательное-информационное приспособление к новому окружению, содержанию обучения, традициям, культуре);
- общественная (внутренняя интеграция студентов-первокурсников в студенческое окружение);

– дидактическая (подготовка к новым формам и методам учебной работы в вузе).

Безусловно, адаптация первокурсников к новой учебно-социальной среде – процесс многоуровневый и сложный. Новый график обучения, ускорившийся ритм жизни, увеличившийся в разы поток информации, новые требования к режиму дня и навыкам обмена данными в совокупности могут приводить к целому набору проблем: от академических до бытовых. Так, те студенты, которые впервые оказались в условиях отсутствия «отрыва» от родителей, часто недооценивают время, которое необходимо, например, на ведение домашнего хозяйства или не справляются с планированием собственных финансовых потоков, что может негативно сказываться на учебной деятельности в целом. Эти обучающиеся оказываются неспособными самостоятельно мотивировать себя к систематической результативной учебе, приобретая академическую задолженность, а может и ряд других проблем (Немирова и др., 2022). Согласно исследованиям, большинство студентов не обращаются при этом за помощью, которая необходима для преодоления сложившихся трудностей и проблем (Dorris, 2021). В результате остро встает проблема отчисления с первого курса, так как студент не справляется с вышеуказанными проблемами. А отчисление студентов широко признано во всем мире как наиболее сложная проблема, стоящая перед системой высшего образования (Кетнер, 2020). Именно в этот момент наиболее важна поддержка кураторов, в качестве которых выступают как студенты старших курсов, так и преподаватели. Доверительное общение, обмен опытом самостоятельного планирования режима дня и бытовых процессов способствует или профилак-

тике возникновения проблем, описанных выше, или их раннему выявлению, а, в случае их появления, помогает справиться с возникшими задачами и препятствиями с наименьшими временными и другими потерями.

Адаптация считается успешной в случае адекватного соотнесения личностью своих собственных возможностей при решении возникающих трудностей. Значительная роль в успехе адаптации студента к условиям вуза принадлежит именно куратору, так как именно он не просто предоставляет обучающемуся информацию о том объеме знаний, умений и навыков, которые от него требуются, но и способствует формированию определенного стиля мышления, мировоззрения, укреплению адекватной ценностной сферы.

Специфика приобретаемой студентом специальности вносит определенные нюансы в его восприятие тех или иных общепринятых ценностей и норм, поэтому воспитание личности студента лучше проводить через призму традиций и особенностей получаемой профессии (Буянова, 2019). Куратор сможет добиться высоких результатов только при ежедневной, добросовестной и неформальной работе.

Куратор учебной группы – это, обычно, педагог-профессионал, организующий систему отношений через разнообразные виды воспитывающей деятельности в коллективе учебной группы, создающий условия для индивидуального самовыражения каждого учащегося и осуществляющий индивидуальный корректив разностороннего развития каждой личности. В своей деятельности куратор руководствуется нормативными, правовыми, научно-методическими и педагогическими документами, которые регламентируют отношения между куратором, учащимися и их родителями.

Кураторство как явление – незаменимая и, при правильной организации, эффективная система взаимодействия преподавателей и студентов. Она позволяет решать многие задачи, в том числе оказывать студентам помощь в учёбе и в других студенческих проблемах, передавать молодёжи жизненный опыт, знания, традиции, оказывать определённое воздействие на их мировоззрение и поведение.

В ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России разработана система двойного кураторства первокурсников (рис.1).

Первая линия – это кураторский сектор Студенческого совета, представители которого работают со студентами-первокурсниками всех факультетов. Отбор кураторов в данный сектор производится ежегодно по ряду четких критериев:

- знание Устава и внутреннего распорядка вуза;
- академическая успешность куратора;
- лояльность к вузу;
- развитые коммуникативные навыки;

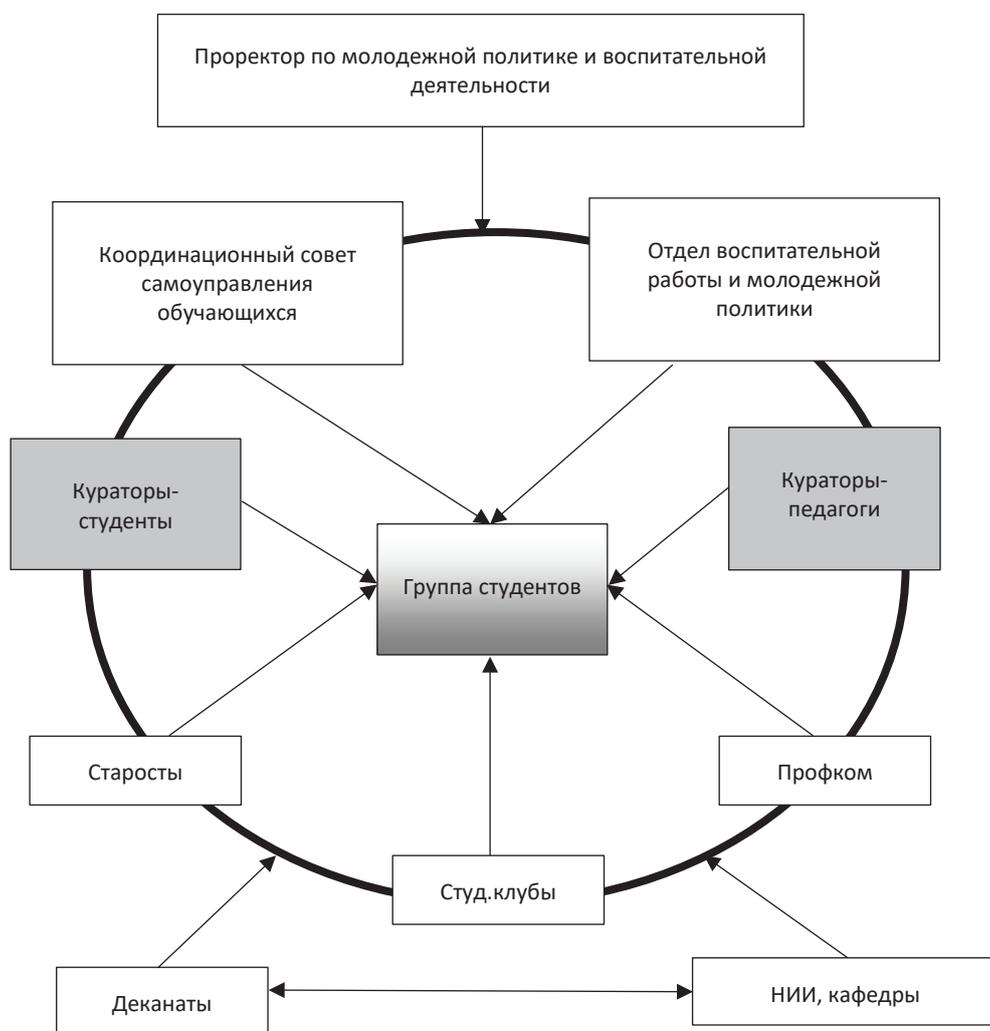


Рис. 1. Схема двойного кураторства студентов-первокурсников

- активная жизненная позиция;
- патриотизм;
- навыки командной работы;
- понимание особенностей будущей профессии;
- умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации, навыки медиации;
- опыт проведения массовых познавательных и развлекательных мероприятий.

Как видно из списка, он сочетает в себе как жесткие, так и мягкие навыки, причем последним уделяется большее внимание.

Перед началом учебного года студенты-кураторы первой линии встречаются со своими подопечными, формируя позитивный настрой путем объединения закрепленной за ними группы, в т.ч. благодаря играм, направленным на знакомство первокурсников с одногруппниками и формирование позитивного микроклимата.

Также представители данного направления кураторства знакомят студентов-первокурсников с основными правилами внутреннего распорядка, корпусами вуза и наиболее востребованными маршрутами, спецификой составления расписания, рассказывают о возможных сложностях, которые могут возникнуть в самом начале обучения, и путях их преодоления.

Особый акцент делается на командообразующих тренингах различной направленности, которые проводятся с подопечными в течение всего учебного года, начиная с самых первых дней. Такие мероприятия способствуют формированию доверительной среды среды одногруппников.

Отдельно за кураторами закреплена задача отслеживания академической успешности подопечных, что особенно важно перед сессиями. Фокус внимания также направлен

на особенности быта, здоровья, уровень психологического благополучия в целом. Результаты проведенного в 2022 году исследования, направленного на определение уровня психологического благополучия студентов ПИМУ, показали сниженный уровень психического компонента здоровья (Халак и др., 2022), поэтому кураторы сосредотачиваются не только на успеваемости первокурсников, но активно вовлекают их во внеучебную деятельность, используя при этом различные здоровьесберегающие технологии, формируя мотивацию к здоровому образу жизни в самом широком смысле этого понятия. Наш кураторы – будущие врачи – знают, что здоровьесберегающее образование является приоритетной целью здоровьесбережения в целом (Овчинников и др., 2022). Однако забота о своем психическом здоровье только начинает выходить в тренды, поэтому кураторы традиционно широко привлекают внимание своих подопечных к данной проблеме через различные спортивные и творческие активности: спортивные секции Спортивного клуба, самые разнообразные направления творческой деятельности Студенческого творческого клуба, акции волонтерских объединений. Первокурсники могут посещать все интересующие их мероприятия в качестве зрителей, постепенно и осознанно делая выбор наиболее интересного для них направления. Учитывая результаты лонгитюдных исследований по определению влияния вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу на увеличение их академической успешности (Кейек-Франсес, 2018), отдельный акцент в работе кураторства сделан на ярмарку студенческих научных обществ (СНО) и интеграцию в работу уже действующих успешных команд, развитие научного

волонтерства как способа ознакомления с передовыми и базовыми научными направлениями вуза.

Реализуемые мероприятия в совокупности позволяют сформировать навыки сочетания активной учебной деятельности с научно-исследовательской, культурно-творческой, спортивно-оздоровительной и волонтерской видами деятельности.

Отдельно следует отметить работу выездной студенческой школы психогигиены и надпрофессиональных навыков «НеМЕДли», который проводится университетом уже 11 лет. Данное мероприятие в большей степени направленно на укрепление психической компоненты здоровья. Руководят мероприятиям также кураторы первой линии и другие представители студенческого актива.

Вторая линия – преподаватели-кураторы – это более опытный персонал, сотрудники кафедр, преподающие на 1 и 2 курсах и сопровождающие студентов на протяжении первых двух лет обучения. В задачи данной группы входит постоянная скрининговая диагностика психоэмоционального состояния, доминирующего в группах, мониторинг успеваемости, формирование внутрикорпоративных и внутривузовских связей между обучающимися и преподавателями, между студентами и администрацией.

К основным функциям преподавателей-кураторов относятся:

- способствование созданию оптимальных условий для обучения;
- развитие у будущего специалиста ответственности, инициативности, самостоятельности, творческих способностей;
- воспитание чувства гражданской ответственности и патриотизма;
- формирование лояльности и уважения к своему вузу, а также выбранной специальности;

- формирование уважения к законам РФ и нравственным нормам российского общества;
- всестороннее культурное и духовно-нравственное развитие обучающихся в соответствии с профессиональными компетенциями;
- способствование формированию у студентов жизненных приоритетов, направленности на ведение здорового образа жизни.

Преподаватель-куратор организует и проводит внеучебные мероприятия для курируемых групп, информирует студентов о наиболее значимых событиях, происходящих в вузе, сам участвует в них и вовлекает обучающихся в среду корпоративной культуры.

Также кураторы второй линии приглашают на кураторские часы представителей волонтерских движений, привлекают студентов 1 и 2 курсов к участию в благотворительных акциях, например, «Белая орхидея», «Подари жизнь», благодаря чему ряды волонтеров пополняются новыми энтузиастами. Такая активность позволяет увеличить круг лиц, способных обратить внимание кураторов и самого студента на проблемную ситуацию, поддержать, своевременно оказать помощь и избежать развития депрессивных состояний, агрессии, асоциального и деструктивного поведения.

Все это способствует активной социализации студентов-первокурсников, снижению степени психоэмоционального напряжения, способствует лучшему погружению первокурсника в среду единомышленников, а пример успешности кураторов первой линии в дальнейшем способствует формированию навыков тайм-менеджмента, стремлению к личностному и карьерному росту, развитию устойчивости к стресс-индуцированным расстройствам, вызванным академической напряженностью.

Таким образом, вовлечение обучающегося с помощью кураторов во внеучебную деятельность способствует расширению круга общения, снижает вероятность социальной изоляции или вовлечения в деструктивную деятельность.

Данная двухуровневая система кураторства позволяет быстро выявлять предпосылки и предотвращать развитие конфликтов, академической задолженности, тяжелых заболеваний, снизить вероятность развития и прогрессирования синдрома хронической усталости, выступает в качестве профилактической меры против академического выгорания, что способствует в целом повышению адаптационных резервов студентов-первокурсников.

Литература

1. Бейлина Н.С. Формирование социальной компетентности у студентов средствами кураторской деятельности // Перспективы науки и образования. 2013. № 2 (2). С. 61–65.
2. Буянова Г.В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 37–50.
3. Кейк-Франсен Д. Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 116–138.
4. Лескова С. А. Опыт кураторской деятельности // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 15. С. 178–184.
5. Немирова С.В., Петрова Г.А., Прохорова А.Н., Захарова Е.А., Карзанова А.А. Роль кураторов в вовлечении первокурсников во внеучебную деятельность // Воспитательная работа и подготовка кадров в современном вузе: сборник материалов I Всероссийской науч.-практ. конф. 16 декабря 2021 года. Н. Новгород: Издательство Приволжского исследовательского медицинского университета, 2022. С. 42–45.
6. Овчинников Ю.Д., Крохина М.Е., Бундин Ф.О. Здоровьесберегающее образование в методике скандинавской ходьбы // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 10. С. 51–58.
7. Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Кирпичник А.Г. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 5. С. 8–13.
8. Халак М.Е., Мазанова А.Е., Балыкова М.В. Психическое здоровье обучающихся как стратегическая цель развития образования: опыт комплексной поддержки студентов в США и России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 10.
9. Цынгуева В.В., Наконечная О.А. Роль куратора в учебной и воспитательной деятельности в вузе // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: Материалы межвузовской студенческой науч.-практ. конф. с международным участием. В 2-х частях, Новосибирск, 19 ноября 2018 года. Т. 2. Новосибирск: Новосибирский государственный аграрный университет, Инженерный институт, 2019. С. 108–111.
10. Шлаина В.М. Роль куратора учебной группы в повышении эффективности адаптации студентов-первокурсников // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2013. № 7-8 (127-128). С. 26–27.
11. Шолохова Г.П., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3 (164). С. 103–107.
12. Dorris D., Swann J., Ivy J., 2021. A Data-Driven Approach for Understanding and Predicting Engineering Student Dropout. ASEE Virtual Annual Conference Content Access, 3: 22–31. DOI: 10.18260/1-2–36575.
13. Kemper L., Vorhoff G., Wigger B., 2020. Predicting student dropout: A machine learning approach. European Journal of Higher Education. 10: 1–20. DOI: 10.1080/21568235.2020.1718520

References

1. Beilina, N.S., 2013. Development of students' social competence by means of curatorial activity. Prospects of Science and Education. No. 2(2). pp. 61-65. (Rus)
2. Buyanova, G.V., 2019. The main directions of educational activity in the system of modern higher education. Prospects of science and education. No. 1 (37): 37-50. (Rus)
3. Keyek-Fransen, D., 2018. Student success practices: from full-time to large-scale education and back (translated from English). Questions of Education. No. 4: 116-138. (Rus)
4. Leskova, S.A., 2020. The experience of curatorial activity. Innovations. Science. Education. No. 15: 178-184. (Rus)
5. Nemirova, S.V., Petrova, G.A., Prokhorova, A.N., Zakharova, E.A. and A.A. Karzanova, 2021. The role of curators in involving first-year students in extracurricular activities. Moral instruction and

- professional training at a modern university: Proceedings of the I All-Russian Scientific and Practical Conference (December 16), Nizhny Novgorod: Publishing House of the Volga Region Research Medical University, 2022: 42-45. (Rus)
6. *Ovchinnikov, Yu.D., Krokhina, M.E. and F.O. Bundin*, 2022. Health-saving education based on Nordic walking. *The World of Academia: Culture, Education*. No. 10: 51-58. (Rus)
 7. *Samokhvalova, A.G., Tikhomirova, E.V. and A.G. Kirpichnik*, 2017. Criteria and methodology for assessing the current state of education system in an educational organization. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 23, No. 5: 8-13. (Rus)
 8. *Khalak, M.E., Mazanova, A.E. and M.V. Balykova*, 2022. Mental health of students as a strategic goal of education development: the experience of comprehensive student support in the USA and Russia. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. № 10. (Rus)
 9. *Tsyngueva, V.V. and O.A. Nakonechnaya*, 2019. The role of the curator in academic activities and moral instruction at the university. *Psychological and pedagogical aspects of improving university students' preparation: Proceedings of the Interuniversity Student Research Conference with International Participation*. In 2 parts, Novosibirsk, November 19, 2018. vol 2. Novosibirsk: Novosibirsk State Agrarian University, Engineering Institute: 108-111. (Rus)
 10. *Shlaina, V.M.*, 2013. The role of a group curator in improving effectiveness of first-year students' adaptation. *Management and personnel: management psychology, socionics and sociology*. No. 7-8 (127-128): 26-27. (Rus)
 11. *Sholokhova, G.P. and I.V. Chikova*, 2014. Adaptation of first-year students to the conditions of study at the university and its psychological and pedagogical features. *Bulletin of Orenburg State University*. No. 3(164): 103-107. (Rus)
 12. *Dorris, D., Swann, J. and J. Ivy*, 2021. A Data-Driven Approach for Understanding and Predicting Engineering Student Dropout. *ASEE Virtual Annual Conference Content Access*, 3: 22-31. doi:10.18260/1-2-36575.
 13. *Kemper, L., Vorhoff, G. and B. Wigger*, 2020. Predicting student dropout: a machine learning approach. *European Journal of Higher Education*. 10: 1-20. doi: 10.1080/21568235.2020.1718520

УДК: 378

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-31-42

Ду Синь

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: невербальная коммуникация, иноязычная коммуникативная компетенция, инофоны, интеракция, жесты, речевой этикет, педагогические условия, иностранный язык.

Речевой этикет в каждой культуре имеет свои особенности, что прослеживается в использовании определенных средств невербальной коммуникации в иностранных языках, о чем важно знать обучающимся инофонам, изучающим язык и получающим образование за границей. Обучение иностранных студентов реализуется как в моноэтнических, так и полиэтнических группах.

Речевой этикет является основой эффективной коммуникации. Коммуникация – это многоканальный феномен, состоящий как из вербального, так и невербального поведения. Учитывая важность коммуникации на уроках современного иностранного языка, стоит подчеркнуть, что невербальные средства должны играть неотъемлемую роль в образовательном процессе, так как невербальное поведение преподавателя выполняет выразительно-регулятивную функцию в обучении.

Таким образом, с целью усовершенствования педагогического процесса за счет введения ряда педагогических условий, его оптимизации, в особенности, в интергруппах, в профессиональные компетенции преподавателя должны входить навыки невербальной межкультурной коммуникации, что предполагает знание особенностей функционирования проксемики, гаптики, кинесики, такесики и физиогномики в определенной инокультурной среде. Данные навыки помогают грамотно выстраивать образовательный процесс, а также формировать компетенции межкультурного общения обучающихся с использованием средств невербальной речи.

Цель статьи – раскрытие педагогических условий развития навыков невербальной коммуникации студентов-инофонов.

Согласно цели вытекают следующие задачи:

- 1) дифференцировать и описать педагогические условия развития навыков невербальной коммуникации иностранных студентов;
- 2) конкретизировать тематику лекций, касающихся невербальных средств общения.

Вводные уроки иностранного языка должны включать темы, позволяющие сформировать базовые знания о специфике межкультурной коммуникации с учетом особенностей функционирования средств невербального общения тех или иных инофонов, что будет способствовать налаживанию фатических (контактоустанавливающих) связей (Назаренко, 2022; Кельмаганбетова, 2018), положительно влиять на процесс изучения языка (Surkamp, 2014) и способствовать адаптации обучающихся, что следует учитывать и развивать на других учебных дисциплинах, в том числе, на онлайн-курсах.

Педагогический смысл обучения невербальной коммуникации заключается в поиске и разработке методов и технологий обучения, организационных форм (в группе, в паре, индивидуально, посредством смешанного обучения, гибридного и др.), в организации самостоятельной работы студентов, разработке заданий, а также соответствующей подготовке преподавателей и т.п.

Соответственно, преподавателям целесообразно создавать определенные условия, способствующие развитию навыков невербальной коммуникации у студентов-инофонов, а обучающихся необходимо регулярно знакомить с невербальными средствами, выполняющими функцию демонстрации вербальных компонентов общения, объяснять эмотивное и конативное значение определенных жестов, мимики, поз тела, походки и

др., используемыми в том или ином иностранном языке.

Согласно исследованиям Е.А. Поповой, под дефиницией «педагогические условия» подразумевается «целенаправленно созданное образовательное пространство, оптимально подходящее для эффективного обучения невербальным элементам коммуникации в межкультурном аспекте» (Попова, 2017).

Краткий обзор литературы по проблеме исследования: проанализированные научные труды свидетельствуют о том, что сегодня существует мало научных работ, посвященных педагогическим условиям развития навыков невербальной коммуникации иностранных студентов. Функции невербальной коммуникации, а также ее влияние на успех в преподавании и освоении иностранного языка описаны в работах L. Allen (1999), A. Mohammadian (2016), F. Vambaeeroo, N. Shokrpour (2017) и т.д. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов описано в работах А.С. Кельмаганбетова (2018), O.V. Kisel, E.A. Gasanenko (2020), Т.Ю. Назаренко (2022) и т.д. Анализ литературы позволит сделать вывод о необходимости разработки определенного ряда педагогических условий, которые будут способствовать развитию навыков невербальной коммуникации у иностранных студентов.

В статье использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы по обозначенной проблематике, описательный и сопоставительный методы, интерпретация полученного материала.

В невербальной семиотике жесты, мимика, позы тела служат для того, чтобы управлять вербальной коммуникацией, являясь ее неотъемлемой частью с рождения человека. Вследствие того, что невербальная речь тесно коррели-

рует с вербальной и может способствовать как конструктивизации общения, так и вносить в него деструктивные аспекты, при изучении языка инофонон и / или обучения за рубежом, в уроки иностранного языка целесообразно включать темы о существующих жестах, специфике мимики, социальной дистанции и других характерных отличиях невербальной коммуникации адресантов, что позволит грамотно выстраивать диалог и не провоцировать конфликты с иностранными реципиентами.

Обучение специфическим особенностям функционирования вербальных и невербальных аспектов общения в иностранном языке, которые по своей природе взаимокоррелятивны (Orzechowska, 2021), оказывает положительное влияние на процесс изучения языка в целом и на готовность обучающихся к коммуникации, в частности. Согласно исследованиям Birdwhistell (1955) и S. Surkamp (2014), в разговоре до 65 % того, что адресуется реципиенту (-ам) на социальном и межличностном уровнях, передается без использования слов. Итак, значительная часть любого сообщения, которое отправляется и получается коммуникантами, кодируется и декодируется невербально (Surskamp, 2014).

Целесообразность изучения невербальных средств обусловлена тем, что различные жесты и другие средства невербального общения во многих культурах являются неотъемлемым коррелятом вербальной коммуникации. Кроме того, оно отражает индивидуальную и культурную самобытность (Stoian, 2020). При этом одинаковые средства невербальной семиотики среди разных народов могут иметь совершенно противоположные значения. Например, основной ролью жестов является управление вербальной речью, мимика имеет эмотивную

и регулятивную функции (Мишина, 2015), изменение позы человека при межличностном общении и просто при нахождении в общественном месте (например, при отслеживании девиантного поведения подозреваемых в местах массового скопления людей) служит своеобразным указанием на программу поведения адресанта и пр.

Согласно гипотезе Д. Мака-Нейла, жесты следует интерпретировать как вербальные средства общения, т.к. они имеют аналогичные с вербальной речью «смысловые структуры, общность прагматических свойств и т.д.» (McNeill, 1992; Мишина, 2015). При этом данные навыки коммуникации развиваются параллельно с рождения (McNeill, 1992), поэтому являются неотъемлемой частью речи, что детерминирует целесообразность формирования знаний об основных аспектах использования средств кинесики, проксемики, физиогномики и проксемики в изучаемом иностранном языке.

Педагогический смысл анализа жестов заключается не только в формировании знаний о том, что в разных странах средства невербальной коммуникации могут использоваться по-разному и даже иметь противоположные значения. Данный материал можно использовать для решения задач обучения и воспитания, а именно:

- развития межкультурной компетенции;
- привлечения внимания обучающихся к учебной информации и, как следствие, активизации их познавательной деятельности;
- более глубокого и детального запоминания иностранного языка;
- формирования в коллективе дружелюбной атмосферы;
- минимизации потенциальных конфликтов и агрессии между носителями различных культур;

- жесты – это индикатор эмоциональных состояний субъекта;
- средства невербальной коммуникации оказывают определенное педагогическое воздействие на аудиторию, например, слишком быстрый темп может мешать восприятию информации, а нарушение дистанции – вызвать негативное отношение между коммуникантами или сконфузить их, что мешает запоминанию учебного материала и не соответствует правилам этикета и т.д.

Один и тот же жест в иностранных культурах может иметь противоположные значения. Также, исходя из исследований Hall (1990) и А. Mohammadian (2016), гаптика (наука о касаниях и тактильной коммуникации) и культурное пространство являются одним из наиболее важных элементов невербальной коммуникации: у различных народов существуют свои принципы гаптики, согласно которым в одних странах запрещено тактильное взаимодействие малознакомых людей (например, в Японии, Таиланде, Индии и т.д.), вплоть до уголовно-наказуемой ответственности (в Чечне, Арабских Эмиратах и других арабских странах чужой мужчина не может прикоснуться к незнакомой женщине), а в других – является неотъемлемой частью конструктивной коммуникации (латиноамериканцы, китайцы, евреи, жители Восточной Европы, в т.ч., французы, итальянцы и т.д.).

Знание невербальных средств способствует повышению эффективности обучения и практической коммуникативной компетенции студентов (Dash, 2022), содействует налаживанию конструктивной коммуникации и совершенствуется межкультурный диалог инофонов как с преподавателем иностранного языка, так и с однокурсниками в интергруппе, а в последующем, с теми, с кем предстоит работать и/или

налаживать бытовую коммуникацию в поездках за рубеж. «Понимание невербальных сигналов ... поможет слушающему правильно интерпретировать слова собеседника, что позволит повысить результативность общения» (Чиркова, 2017).

При этом «наблюдение за невербальным поведением студентов является важным способом получения информации о реализуемой ими деятельности» (Сюй Минь, 2021), соответственно, овладение невербальной коммуникацией инофонов преподавателем способствует повышению его педагогической компетенции. Так как невербальная коммуникация – это средство самовыражения студента, его способность отражать эмоции и чувства, выражать смысл личного высказывания и поведения (Abakumova et al., 2022).

Помимо поэтапного введения и усложнения учебной информации о средствах невербальной коммуникации и целенаправленной организации учебного процесса (Попова, 2017), необходимо соблюдать определенные педагогические условия развития навыков невербальной коммуникации студентов-инофонов. На рис. 1 нами определены основные педагогические аспекты развития навыков невербальной коммуникации иностранных обучающихся:

Релевантный объем невербальной коммуникации на уроках иностранного языка предполагает, что в процессе обучения преподавателю следует минимизировать собственную жестикуляцию и не использовать невербальную коммуникацию с инофонами до тех пор, пока не будет проведено несколько ознакомительных занятий, посвященных специфике средств гаптики, кинесики, физиогномики и проксемики, характерных для изучаемого иностранного языка, а также зарубеж-



Рис. 1. Педагогические условия развития навыков невербальной коммуникации иностранных студентов

ного государства / культуры, в которой студенты проходят обучение.

В процессе преподавания важно конкретизировать тематику лекций, касающихся невербальных средств общения. А именно, «создавать на занятиях языковые ситуации, максимально приближенные к будущей профессиональной среде» (Попова, 2017). При обучении преподавателей важно принимать во внимание функциональное назначение их потенциального общения (Kisel et al., 2020) (научный диспут, консультация, презентация учебного материала и т.д.), однако, прежде всего, необходимо ориентироваться на аудиторию, в которой в перспективе станет работать студент:

- вузы технического, гуманитарного или естественнонаучного циклов;
- в какой стране будет преподавать будущий специалист;
- аудитория будет состоять из поли- или моноэтнических слушателей;
- с какой целью реципиенты решили изучать иностранный язык (для работы за рубежом, с целью туризма, для миграции в иностранное государство и т.д.).

Таким образом, исходя из вышепредставленных факторов формируется основная языковая база преподавателя с соответствующими навыками невербального общения.

Лекции, посвященные невербальной коммуникации, должны включать

в себя графический или иной визуализированный интерактивный материал, позволяющий продемонстрировать особенности жестов, мимики, движений тела исследуемой культуры.

Изучаемый материал важно закреплять посредством различных «коммуникативных» кейсов, включающих ролевые игры, пантомимы, театральные мини-постановки и другие практические упражнения, в которых следует продемонстрировать или раскодировать смысл того или иного средства невербальной коммуникации, что будет мотивировать обучающихся запоминать смысл «сказанного» и в последующем общаться мультимодальными способами с использованием различных релевантных жестов, поз, мимики с адекватной для конкретной культуры социальной дистанцией.

Концепт «коммуникативных» кейсов заключается в адекватной реакции обучающихся на условно потенциальные или предполагаемые обстоятельства общения. Соответственно, создание кейсов включает в себя три этапа:

- 1) формирование навыков преподавателей создавать позитивную атмосферу взаимодействия с обучающимися. Для этого важно знать особенности менталитета, религии, культуры, традиций потенциальной учебной аудитории.

Согласно исследованиям О.В. Кисель и Е.А. Гасаненко (2020), в процессе организации позитивной атмосферы преподавателю необходимо усвоить принципы соблюдения дистанции и использования позитивных жестов при коммуникации с обучающимися, подчеркивающие дружеские интенции; навыки обращения к соответствующей интонации. К группе психологических факторов учебной среды исследователи отнесли такие факторы, как: создание позитивной учебной

среды, навыки активного слушания, эмпатичное общение, поддержание коммуникации, стимулирование активности коммуниканта, полагаем, следует также добавить развитие способности грамотно интерпретировать и использовать средства невербальной коммуникации обучающихся и родной культуры преподавателя. Важно подчеркнуть, что вышеперечисленные факторы взаимоскоррелятивны.

- 2) интерпретация и сравнение средств невербальной коммуникации в языковой культуре инофона и изучаемого языка. Данный этап сконцентрирован на выстраивании своевременной адекватной обратной связи между преподавателем и студентами.

- 3) создание релевантных коммуникативных кейсов, согласно специфике будущей профессиональной деятельности учебной аудитории (например, обучающиеся, которым будет преподаваться иностранный язык, проходят курс по медицинским специальностям или планируют работать в сфере каких-либо услуг и пр.). С учетом данных факторов, преподавателю необходимо формировать «портфели» с перечнем соответствующих средств гаптики, кинесики, физиогномики и проксемики.

Существует тесная взаимоскорреляция речевого этикета и невербальной коммуникации при изучении иностранного языка. Этикет базируется на определенных ценностно-нравственных установках родной и иностранной культуры слушателей курса.

Соответственно, целесообразно проводить сравнительный анализ речевого этикета студентов-инофонов и изучаемого ими иностранного языка, делая акцент на странах, где используется тот или иной невербальный код, так как в разных государствах с одинаковым языком определенным жест / движением

тела и пр. могут интерпретироваться реципиентами по-разному, так как жесты – это символы, кодифицированные культурно, а не лингвистически. А именно, в одном языке, используемом в разных странах, может присутствовать как «межкультурная омонимия (когда одинаковые или очень похожие друг на друга формы имеют в разных культурах разные смыслы)», так и межкультурные синонимы («в разных культурах один и тот же смысл кодируется по-разному») (Баева, 2010). Знание специфики речевого этикета того или иного народа способствует выстраиванию доброжелательных отношений между обучающим и обучающимися.

Методологические подходы к обучению включают в себя компетентностный, персонализированный, личностно-деятельностный, личностно ориентированный и культурологический.

Компетентностный подход предполагает обучение средствам невербальной коммуникации в рамках будущей профессиональной деятельности обучающихся, так как «характерной чертой компетентностного подхода является то, что акцент в обучении делается на формирование ключевых компетенций» (Губанова, 2013). Например, в международной коммуникации существует определенная жестовая система общения с пилотами, которой должен также владеть преподаватель иностранного языка, обучающий студентов вышеуказанной направленности (см. рис. 2), что является примером формирования ключевых компетенций пилота в рамках изучения иностранного языка:

Подобный учебный материал помогает привлечь внимание аудитории к изучаемому иностранному языку и к учебному процессу в целом.

Деятельностный подход к обучению ориентирован на определение субъективной позиции обучающегося в

межкультурном общении и доступных ему способов невербальной коммуникации (например, задание предполагает описание жестовых паттернов – привычек использовать те или иные невербальные средства в общении – с их потенциальным воздействием на восприятие адресата в профессиональной и повседневной жизни). Данный подход совершенствует навыки критического мышления на иностранном языке, соответственно, согласно деятельностному подходу (методология), в заданиях (как описан пример выше) обучающийся получает знание не в готовом виде, а добывает его сам.

Персонализированный подход позволяет проводить коллективные исследования, давать групповые задания и проекты в рамках обозначенной тематики, нацеленные на определенные средства невербальной коммуникации в представленной преподавателем ситуации (например, проект по поиску информации, которую можно передать по невербальным каналам военным и т.д.) (см. рис. 3). Напомним, что персонализированный подход помогает составить план обучения в полном соответствии с потребностями обучающегося. Ниже представлен пример той жестовой кодовой системы, которой должен владеть преподаватель иностранного языка при обучении студентов, осваивающих военное дело, процент которых в современную действительность существенно возрос.

Такой подход помогает акцентировать внимание обучающихся на коммуникативной направленности средств невербального общения в межкультурном пространстве.

Личностно ориентированный подход к обучению предполагает изучение средств невербальной коммуникации с учетом личностных особенностей студентов, а именно: «личностно-ориен-

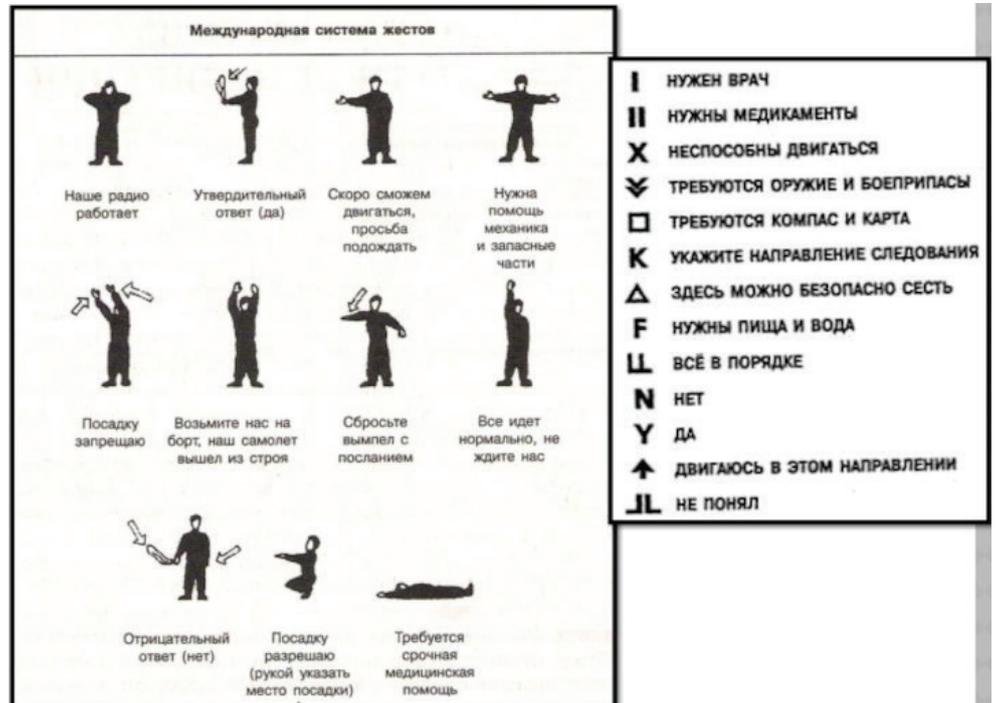


Рис. 2. Жестовая кодовая международная система общения с пилотами

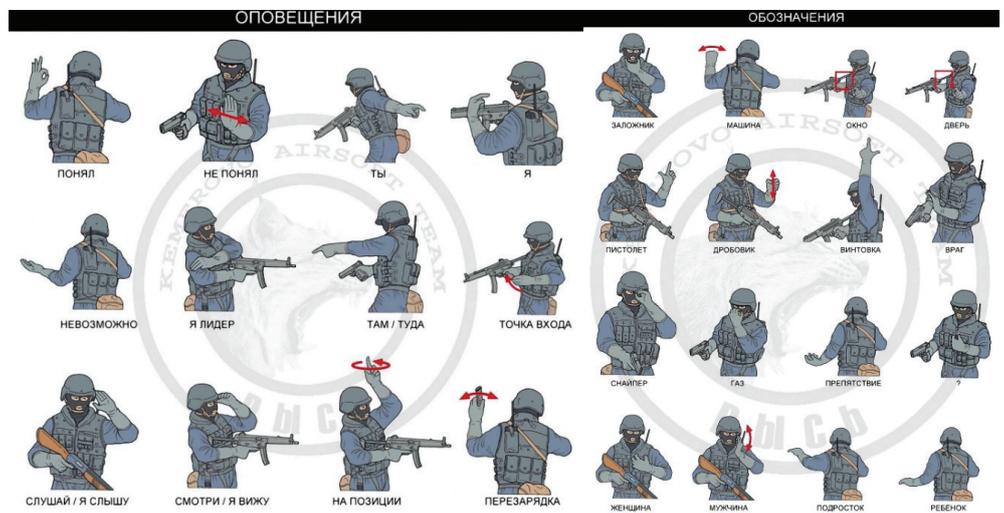


Рис. 3. Жестовая кодовая система приказов военных.

тированная направленность предусматривает приспособляемость определения целей обучения к индивидуальным особенностям и личным интересам обучающихся, что в конечном итоге благоприятно влияет на общую резуль-

тативность обучения» (Тугарева и др., 2022), например, при работе с аутичным студентом преподаватель должен знать и язык жестов лиц с аутизмом изучаемого языка, и обучающегося (см. рис. 4), в том числе, владеть жестами

и символами стандартизированной альтернативной языковой системы «Макатон» (см. рис. 5) (Вследствие того, что в настоящий момент по всему миру завоевывает свои твердые позиции инклюзивное обучение, а число лиц с нарушениями здоровья растет, в компетенции преподавателя иностранного языка обязательно должно входить знание языковой системы «Макатон»).

Изучение средств невербальной коммуникации с учетом личностных особенностей студентов позволит преподавателю добиться активного участия всех обучающихся в общении на иностранном языке (Kisel et al., 2020).

Соответственно, преподаватель иностранного языка должен сконцентрироваться на формировании таких социокультурных компетенций, как:

- социолингвистическая – способность преподавателя организовать свое невербальное поведение с учетом особенностей языковой культуры инофонов;
- предметно-тематическая – навык использования преподавателем средств невербальной коммуникации в рамках будущей профессии обучающихся;
- общекультурная, предполагающая систематическое углубление и рас-



Рис. 4. Сравнение жестов «мама/мать».



Рис. 5. Жесты и символы стандартизированной альтернативной языковой системы «Макатон».

- ширение знаний преподавателя о средствах невербальной коммуникации иностранцев и принятых среди граждан родной страны;
- лингвострановедческая – формирование знаний преподавателя о средствах невербальной коммуникации, используемых в национальных обычаях, традициях и иных реалиях инофонон и, соответственно, страны изучаемого языка.

Культурологический подход в обучении иностранному языку сквозь призму невербальной коммуникации предполагает приобщение преподавателя к языковому сознанию того народа, который он планирует обучать. У каждой национальности существует своя общепринятая система жестов, которая активно используется в повседневном общении – специфика всех средств гаптики, кинесики, физиогномики и проксемики важна в обучении, так как ее понимание позволит преподавателю грамотно интерпретировать средства невербального общения инофонон и релевантно использовать жесты собственной культуры, не вызывая недопонимания или конфликтов в свой адрес со стороны студентов.

Культурологический подход позволит добиться от обучающихся открытости к освоению новых знаний о средствах невербальной коммуникации и их когнитивной мобильности (Kisel et al., 2020), а также избежать таких ситуаций, как межкультурный конфликт или непонимание специфического культурного поведения (Tussupova et al., 2017).

Также эффективны интерактивные методы и технологии (ролевые игры, кейс-методы, «мозговой штурм», «синдикат» и др.), способствующие формированию навыков принятия решений. Аудиторию предварительно разбивают на несколько групп, в каждой группе формируется то или иное решение,

а затем студенты вновь собираются вместе и обсуждают свои варианты. Например, перед обучающимися ставится задача, которую необходимо выполнить коллективно: «придумайте способы изменения состояния собеседника (приемы повышения интереса, уменьшения агрессивного настроения и т.д.)». В процессе выполнения каждого упражнения более эффективны организационные формы обучения – работа в группе, в команде и т.п. Аналогичные методы обучения можно использовать в онлайн-формате. Совершенствование же коммуникативной компетенции преподавателей в рамках повышения уровня навыков и знаний о средствах невербального общения в межкультурном пространстве можно осуществлять на специальных тренингах и курсах.

Важно подчеркнуть, что с целью минимизации культурного шока, смысл и происхождение тех или иных средств невербальной коммуникации следует объяснять обучающимся сквозь призму истории, религии, культуры, менталитета народа. Это позволит формировать культуру невербальной коммуникации студентов в конгломерате с ее вербальными компонентами.

Основу изучения невербальной семиотики должны составлять базовые знания наиболее популярных среди народов изучаемого языка средств проксемики, гаптики, кинесики и физиогномики. Освоение данного материала позволит сформировать у преподавателя иностранного языка межкультурную компетенцию. Грамотное использование им жестов, мимики, поз, походки и др., адекватных для той или иной культуры, делает общение не только аутентичным и конструктивным, но и привлекает внимание аудитории к материалу, способствует налаживанию дружественных связей с обучающимися, минимизирует культурное непонимание среди слуша-

телей, умаляет потенциальность возникновения межкультурных конфликтов лектора и студентов.

В процессе преподавания лекций, посвященных невербальным средствам общения изучаемого языка, учебный материал следует визуализировать и использовать интерактивные формы наглядных образовательных ресурсов. По окончании изучения теоретической части практическая учебная деятельность должна включать в себя различные кейсы, в основе которых ролевые игры, пантомимы, театральные мини-постановки и другие аналогичные упражнения.

Процесс изучения исследуемой проблематики студентами-инофонами должен сопровождаться сопоставительным анализом с их средствами невербальной коммуникации. С целью минимизации культурного шока изучение тех или иных форм невербальной речи должно преподноситься сквозь призму истории их возникновения, культуры, религии, менталитета.

Можно выделить следующие необходимые педагогические условия развития навыков невербальной коммуникации иностранных студентов: минимизация невербальной коммуникации преподавателем среди обучающихся и своей собственной жестикюляции; лекции по невербальным средствам общения; интерактивные «коммуникативные» кейсы с использованием средств невербального общения; сравнительный анализ речевого этикета сквозь призму средств невербальной коммуникации изучаемого и родного языка.

Литература

1. Баева Е.И. Жесты-символы в итальянской лингвокультуре (к проблеме описания невербально-коммуникативного поведения) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 110–118.
2. Кельмаганбетова А.С. Intercultural communication in foreign languages teaching // Молодой ученый. 2018. № 11 (197). С. 162–164.
3. Мишина Г.А. Жест как знак человеческой культуры // Вестник РГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 2. С. 54–61.
4. Назаренко Т.Ю. Роль невербальной коммуникации в учебном процессе // Евразийский гуманитарный журнал (Eurasian humanitarian Journal): научный журнал / учредитель и издатель: ФГАО УВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Пермь: ПГНИУ. 2022. №1. С. 70–77.
5. Губанова Я.В. Невербальный компонент коммуникативных компетенций учителя музыки // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 32. С. 189–193.
6. Попова Е.А. Педагогические условия обучения невербальным элементам бакалавров по направлению подготовки «Международные отношения» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 3 (774). С. 73–86.
7. Сюй Минь. Невербальная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному // Litera. 2021. № 9. С. 11–18. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.9.36113>
8. Тугарева В.В., Кулажников И.А. Теоретические основы организации личностно-ориентированного обучения иностранным языкам в начальной школе // Наука и образование. 2022. № 2. С. 304.
9. Чиркова Е.И. Функции невербальной коммуникации в педагогическом общении // Военный инженер. 2017. № 2 (4). С. 55–63.
10. Abakumova I., Mironenkova N., Pronenko E. (2022) Non-verbal Communication in Meanings Transmission. In book: XIV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2021» (pp. 553-562). https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_52.
11. Allen, L.Q. (1999). Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning A Foreign Language. French Review, 72.
12. Bambaeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 5, 51-59.
13. Dash, B.B. (2022) Approaches to Strategies of Non-Verbal Communication. The Indian Journal of Research Anvikshiki 7(2), 57-64
14. Kisel O.V., & Gasanenko E.A. (2020) Development of Foreign-Language Communication Competence of Non-Linguistic Specialties Students // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 97 – 100.
15. McNeill D. (1992). Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought. <https://doi.org/10.2307/1576015>
16. Mohammadian, A. (2016). Nonverbal communication and its Role in Teaching a Second Language.

- International journal of humanities and social sciences, 3, 1215-1228.
17. *Orzechowska J.* (2021) Лингвокультурологические аспекты невербальной коммуникации. *Studia Rossica Posnaniensia* 46(2):271-279. <https://doi.org/10.14746/strp.2021.46.2.19>
 18. *Stoian C.* (2020) Nonverbal messages across cultures: Introducing nonverbal communication to university students. <https://doi.org/10.47577/tssj.v10i1.1190>
 19. *Surkamp C.* (2014) Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities. *Scenario A journal for performative teaching learning research VIII(2)*:28-43. <https://doi.org/10.33178/scenario.8.2.3>
 20. *Tussupova, G., Temirbekova, A., Kerimbayeva, K.K.* (2017) Verbal and Non-verbal Means of Communication in Teaching Foreign Language. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* 2(5), 205-209. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v2i5.1123>
 8. *Tugaryova, V.V. and I.A. Kulazhnikov,* 2022. Theoretical Foundations of Organization of Personality-Oriented Teaching of Foreign Languages in Primary School. *Science and education*, 5(2): 304. (Rus)
 9. *Chirkova, E.I.* 2017. Non-verbal communication functions in pedagogical interaction. *Military Engineer*, 2 (4): 55–63. (Rus)
 10. *Abakumova, I., Mironenkova, N. and E. Pronenko,* 2022. Non-verbal Communication in Meanings Transmission. In book: XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021": 553-562. doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_52. (Rus)
 11. *Allen, L.Q.* (1999). Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning A Foreign Language. *French Review*, 72.
 12. *Bambaerero, F., & N. Shokrpour,* 2017. The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5: 51-59.
 13. *Dash, B.B.,* 2022. Approaches to Strategies of Non-Verbal Communication. *The Indian Journal of Research Anvikshiki* 7(2): 57-64.
 14. *Kisel O.V., & Gasanenko E.A.,* 2020. Development of Foreign-Language Communication Competence of Non-Linguistic Specialties Students. *Problems of modern pedagogical education*, 69-3: 97-100.
 15. *McNeill, D.,* 1992. Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought. doi.org/10.2307/1576015
 16. *Mohammadian, A.,* 2016. Nonverbal communication and its Role in Teaching a Second Language. *International journal of humanities and social sciences*, 3: 1215-1228.
 17. *Orzechowska, J.,* 2021. Linguistic and cultural aspects of nonverbal communication. *Studia Rossica Posnaniensia* 46(2): 271-279. doi.org/10.14746/strp.2021.46.2.19
 18. *Stoian, C.,* 2020. Nonverbal messages across cultures: Introducing nonverbal communication to university students. doi.org/10.47577/tssj.v10i1.1190
 19. *Surkamp, C.,* 2014. Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities. *Scenario A journal for performative teaching learning research VIII(2)*: 28-43. doi.org/10.33178/scenario.8.2.3
 20. *Tussupova, G., Temirbekova, A. and K.K. Kerimbayeva,* 2017. Verbal and Non-verbal Means of Communication in Teaching Foreign Language. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* 2(5): 205-209. doi.org/10.18844/prosoc.v2i5.1123.

References

1. *Baeva, E.I.,* 2010. Gestures-symbols in Italian Linguoculture (on the problem of describing non-verbal communicative behavior. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural Communication.* (Rus)
2. *Kel'maganbetova, A.S.,* 2018. Intercultural communication in foreign languages teaching. *Young Scientist*, 11 (197): 162–164. (Rus)
3. *Mishina, G.A.* 2015. Gesture as a sign of human culture. *Bulletin RSUH/ RGGU. Series: "Psychology. Pedagogy. Education"* 2: 54–61. (Rus)
4. *Nazarenko, T.Ju.,* 2022. Role of nonverbal communication in the educational process. *Eurasian humanitarian Journal: FGAO UVO Perm State National research University*, 1: 70–77. (Rus)
5. *Gubanova, Ya.V.,* 2013. Nonverbal component of communicative competencies of a music teacher. *Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*, 32: 189-193. (Rus)
6. *Popova, E.A.,* 2017. Pedagogical Conditions of Teaching Non-Verbal Communication Elements to Bachelor Students in the Field of International Relations. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 3 (774): 73-86. (Rus)
7. *Sjuj Min',* 2021. Nonverbal communication in the process of teaching Russian as a foreign language. *Litera*, 9, 11–18. Available at: <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.9.36113> (Rus)

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Лубянова М.А., Белоусова Т.Ф.** Использование интерактивных методов в обучении младших школьников иностранному языку
- **Бакирова Г.А., Певнева И.В.** Соотношение визуальной и текстовой информации в образовательном пространстве занятий по иностранному языку

УДК 373.3

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-45-52

**Лубянова М.А.,
Белоусова Т.Ф.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, младший школьный возраст, возрастные особенности, практическое применение.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что иностранные языки во все времена признавались одним из важных компонентов обучения и воспитания всесторонне развитой личности, что отражается в раннем начале формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Вместе с тем, возрастные и личностные характеристики младших школьников существенно отличаются от присущих старшим возрастным группам, что требует особого отношения к методике обучения иностранным языкам на младшем этапе. Так, детей младшего школьного возраста отличает высокий уровень мотивации в изучении иностранного языка, которая, однако, чаще связана с особенностями процесса обучения, а не с его результатами. Именно поэтому в работе с младшими школьниками особенно важно поддерживать интерес к предмету посредством интерактивных методов обучения, позволяющих привлечь внимание учащихся, вовлечь в самостоятельную речевую деятельность, приносящую быстрый и очевидный результат.

Данные методы отличаются активной ролью учащихся, что не только способствует их личностному развитию и поддержанию мотивации к обучению, но и формированию иноязычной коммуникативной компетенции в условиях, приближенных к ситуации живого общения. При использовании групповых форм работы интерактивные методы обеспечивают большее взаимодействие между учениками и потому способствуют активности каждого учащегося, не оставляя пространство урока только для самых коммуникабельных учеников. *Цель* исследования – выявить наиболее популярные и эффективные интерактивные методы обучения. *На-*

учная новизна состоит в корреляции особенностей мотивации младших школьников с выбором методов обучения. *Практическая значимость* исследования – отбор и изучение эффективности использования интерактивных методов в обучении младших школьников иностранному языку в опоре на практический опыт учителей иностранного языка, составлении методических рекомендаций по их применению на начальном этапе обучения. *Методы исследования* – анализ, синтез, анкетирование, беседа, изучение опыта работы учителей, опытное обучение.

Современный этап развития образования отличается направленностью всего процесса обучения на развитие личности обучаемого, его активности, нацеленной на самостоятельное решение жизненных задач. В рамках данной концепции роль иностранного языка чрезвычайно велика, т.к. именно иностранный язык помогает развивать познавательную и речевую активность, способствующую развитию умения ориентироваться в современном сложном и противоречивом обществе.

Источником активной деятельности человека выступают свойства личности, которые учащийся приобретает в процессе познания, организованном должным образом. Средствами формирования активности могут служить способы, а также формы работы учителя, которые помогают активизировать ход обучения.

В работах современных отечественных (Т.С. Панина и Г.К. Селевко, Б.Ц. Бадмаев, Л.Г. Смеушина, С.Д. Смирнов и др.) и зарубежных (G. Wafstaff, V. Jeyasala, V.J. Santhi и др.) ученых подчеркивается, что немало исследователей относят к числу активизирующих методов обучения

методы интерактивные, которые входят в традиционную классификацию Я. Голмита, описанную И.В. Плаксиной (Плаксина, 2014). Особенностью интерактивных методов является их способность обеспечивать непрерывное активное взаимодействие учащихся между собой и с учителем, при котором учащиеся выступают субъектами образовательного процесса, самостоятельно участвующими в речевом общении на иностранном языке. Использование интерактивных методов в учебном процессе позволяет организовать урок в форме многосторонней и двусторонней коммуникации, когда учащиеся решают проблему сообща в ходе обсуждения в микрогруппе; строят диалоги, разыгрывая жизненные ситуации; развивают речевое общение, представляя проект в режиме ученик-класс. Данные методы учат взаимодействию и сотрудничеству, стимулируют активность каждого учащегося, создают условия для осознания личной ценности обучения иностранному языку. Роль учителя заключается в организации и управлении учебным процессом, оказании языковой помощи и в соблюдении тематических рамок общения.

Интерактивные методы обучения хорошо коррелируют с процессом формирования речевых умений на иностранном языке, поскольку сам термин «интеракция» пришёл в методику из социологии и социальной психологии (Кошель, Жук, 2004). Он несет в себе значение усиления взаимодействия, взаимовлияния, активной деятельности между индивидами. Применительно к сфере образования интерактивное обучение часто рассматривается как форма организации учебного процесса, обеспечивающая полный охват участников и создающая комфортные условия для обучения (Кашлев, 2013).

В свою очередь интерактивный метод – это способ и форма обучения, которые позволяют учащимся взаимодействовать равноправно, равнозначно друг с другом и с преподавателем. При этом они фокусируются на главенствующей роли учащихся, а не учителя (Толстых, 2013).

Применение интерактивных методов на начальном этапе обучения обусловлено возрастными особенностями учащихся. Детям младшего школьного возраста свойственна большая подвижность как эмоциональная, так и физическая, которая влечёт за собой неустойчивое внимание, стремление сменить вид деятельности с получения информации на возможность ее немедленного применения. При этом младшие школьники обладают хорошо развитым наглядно-образным мышлением, широким кругом интересов, что помогает им участвовать в учебно-игровой деятельности, стимулирующей мыслительную и речевую активность (Санникова, Танию). Особенностью менталитета младших школьников является стремление быть в группе, выполнять задание совместно, ощущая поддержку товарищей. Это создаёт востребованное в младшем возрасте чувство защищенности, поскольку подростковые приоритеты – роль лидера, поиск своего места в коллективе, ещё только начинают формироваться. Именно в таких условиях необходимо формировать и поддерживать умение работать в команде, стремление к оказанию взаимопомощи и поддержки товарища. При этом, действуя совместно в интерактивных формах работы, каждый ученик вносит собственный вклад в достижение конечного результата, обменивается способами деятельности и знаниями, получает что-то новое и отдает другим. Интерактив-

ные методы подогревают интерес детей младшего школьного возраста к познанию, формируют социальную, личностную, интеллектуальную и коммуникативную компетенции (Федорова).

Исходя из вышесказанного, можно выдвинуть гипотезу о том, что на начальном этапе обучения интерактивные методы послужат эффективным средством повышения активности учащихся на занятиях, сохранения концентрации внимания, поддержания мотивации. В опоре на интерактивные методы обучения учитель будет иметь возможность отрабатывать у учащихся полученные коммуникативные умения, активизировать познавательные способности и учить автономии.

В поддержку выдвинутой гипотезы был изучен опыт работы учителей, проведено анкетирование тех учителей, которые преподают английский язык с использованием интерактивных методов на базе государственных или частных школ, а также учащихся этих школ в возрасте от семи до десяти лет. Общее количество респондентов составило двадцать человек.

Анкетирование проводилось в два этапа. В рамках первого этапа сведения предоставляли учителя, описывая наиболее соответствующие целям урока, популярные среди детей и простые в реализации интерактивные интерактивные методы и приёмы обучения, которые они используют на занятиях. Преподавателю также предлагалось оценить эффективность учебного средства. Полученные данные подверглись анализу и обобщению позволивших выяснить, что поскольку некоторые методы и приёмы могут встречаться под разными названиями или незначительно отличаться (каждый преподаватель корректирует их под влиянием

обстоятельств и условий, в которых проводятся занятия), количество популярных интерактивных методов можно сократить. По результатам первого этапа анкетирования выделены интерактивные методы и приёмы, встречающиеся у двух или большего числа респондентов, которые были использованы на втором этапе анкетирования.

В рамках второго этапа были разработаны анкеты для учащихся каждого преподавателя отдельно с учетом используемых учителем методов и того названия, которое знакомо учащимся. Из описанных преподавателями приемов были отобраны для анкетирования только те, которые высоко оценили две трети или более учащихся, знакомых с ними.

Анкетирование проводилось в устной форме после урока, на котором использовались интерактивные методы обучения, что помогало выявить влияние конкретного метода на мотивацию и эмоциональный настрой учащихся.

Анализ результатов двух этапов анкетирования показал, что наиболее популярными являются групповые игровые интерактивные методы. В устной беседе преподаватели высказали мнение, что игра помогает снять накопившуюся усталость, активизирует учащихся, готовя их к оставшейся части урока, мотивирует. Недостатком использования игровых приемов может быть нарушение дисциплины и сбой настроения учащихся на продолжение работы. Необходимо следить, чтобы интерактивные задания не выбивались из канвы занятия.

В результате изучения опыта практической работы учителей и мнения учащихся были выявлены наиболее популярные интерактивные игровые методы обучения иностранному языку,

проводимые в режиме учитель – класс или ученик – класс:

1. Игра, известная под разными названиями: «Where is the cat/rabbit/toy?». Чаще всего она используется при первичном закреплении материала, а именно, простых предлогов места.
2. Игра «Have you got...» (разновидность «броуновского движения»). Дети учатся использовать конструкции have got и has got, при этом общаясь и узнавая что-то новое о других ребятах.
3. Игра «Угадай»: Учащийся загадывает какое-либо животное, предмет, букву и тому подобное, а остальные стараются отгадать, задавая общие вопросы, на которые он отвечает «да» или «нет». Эта игра эффективна и интересна учащимся как в первый год обучения иностранному языку, так и в последующие, и помогает повторить знакомую лексику.
4. Игра, известная под названием «Riddles» или «Загадки», которая используется при закреплении лексики по разным темам, например, «Части тела», «Цвета», «Животные» и другие, а также различных речевых конструкций. Дети повторяют лексику и учатся ее анализировать, составляя загадки о животных и загадывая их классу.
5. Фонетическая игра «Сказка о языке», часто используемая на практике и описанная Киорогло Л.М. (Киорогло, URL: <https://infourok.ru/skazka-pro-yazichok-angliyskie-zvuki-2586538.html>). Цель ее использования на уроке – активизация органов речи, закрепление фонетических навыков. Учителя советуют использовать фонетическую игру минимум раз в неделю в начале урока, поможет детям не

забыть звуки, отточить их правильное произношение, сопоставить с написанием.

6. Игры «Tongue twister» или «Скороговорка». В начальной школе нельзя забывать о фонетической зарядке перед началом урока, на этапе актуализации, и этот прием отлично для нее подходит
7. Игровая форма задания, основанная на принципе поиска ошибок, что помогает закрепить знание грамматики в увлекательной форме.
8. Игра «You can...» в качестве физкультминутки. Каждый ученик по очереди ученик подставляет в предложение любой глагол, возможный для исполнения, как фактического, так и номинального (например, если попадется глагол «fly», «летать», учащийся раскидывает руки, изображая самолет или птицу).
9. Игра «Я дежурный»: особенно любимая учащимися восьми-девяти лет (второй и третий класс) игра строится на том, что выбранный ведущий (в условиях школы обычно дежурный по классу, дает остальным указания, произвольные или в виде рифмовки, например: «Clap your hands! Jump! Shake your feet! And now sit down».

В особую группу выделены групповые и парные интерактивные формы работы, такие как:

1. «From morning till night», популярный среди учеников десяти лет, что обычно соответствует возрасту учащихся четвертых классов. Эта интерактивная форма работы помогает научить правильно строить предложения, превращать их в связный текст и, кроме того, отрабатывать новые для детей глаголы. Ученики разделяются на три группы, и каждая составляет рассказ о своем дне:

одна группа описывает свое утро, вторая – послеобеденное время, третья – вечерние занятия. Сначала составляются предложения, затем они расставляются в подходящем порядке, по возможности учащиеся предоставляют еще и иллюстрации. В конце один представитель группы демонстрирует результат. Наполнение этого приема может меняться: например, можно подобным образом описывать каникулы в разное время года, что умеют делать разные животные и так далее.

2. «Диалоги друзей»: оттачивают навыки коммуникации. В рамках этого приема учащиеся, к примеру, спрашивали друг друга, сколько им лет, как их зовут, какой у них любимый цвет, предмет и тому подобное. Таким образом можно отрабатывать употребление определенных конструкций, например, модального глагола «can»: ученики могут поинтересоваться, может ли их собеседник плавать, летать, петь и так далее. Вопросы учащиеся могут задавать друг другу как в парах, так и, например, по кругу.

Таким образом, исследование показало, что

- в целом учителя активно используют интерактивные методы обучения иностранному языку на начальной ступени обучения;
- не все из имеющихся в методической литературе интерактивных методов одинаково популярны в практической деятельности как учителя, так и учащихся;
- многие популярные интерактивные методы подвергаются на практике доработке и приспособлению к реальным условиям обучения.

Вместе с тем интерактивные методы помогают обеспечить наиболь-

шую эффективность обучения, так как оттачивают не только компетенции непосредственно предметные, но и личностные, социальные, а также повышают вовлеченность учащихся в процесс обучения, иными словами, их мотивацию к познавательной деятельности.

Полученные в ходе исследования выводы послужили основанием для проведения опытного обучения на основе методической разработки к учебнику «Happy English», первый год обучения (второй класс). Анализ содержания УМК показал, что интерактивные приемы присутствуют далеко не в каждом уроке, предпочтение отдается активным формам работы, которые, безусловно, лучше пассивных, однако такое построение урока оставляет простор для дальнейшего совершенствования (Шакирзянова, 2017). Проведенное опытное обучение во втором классе МБОУ № 2 показало свою эффективность.

В целом по результатам исследования были составлены рекомендации по использованию интерактивных методов обучения иностранному языку младших школьников:

1. Интерактивные методы желательно использовать на каждом уроке иностранного языка в младших классах для создания наиболее комфортных условий для обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся, коммуникативных умений, увеличения мотивации.
2. Рекомендуется регулярное применение интерактивных методов на каждом уроке, в разных видах деятельности.
3. Интерактивные методы могут быть использованы на разных этапах урока, и их выбор зависит как от учителя, так и от возможностей и состава учебной группы.
4. Деятельность учащихся должна чередоваться по степени интенсивности, не быть перегруженной энергозатратными приемами обучения по ходу всего занятия.
5. Нет необходимости использовать интерактивные методы на каждом этапе одного урока: учитель может выбрать только те методы из предложенных, которые сочтет наиболее подходящими, и применить их в рамках определенных этапов.
6. Интенсивные методы обучения, показавшие себя как наиболее эффективные и мотивационные в работе на продвинутом этапе, не могут быть использованы в неизменном виде для преподавания в младших классах. Необходимо их адаптировать, чтобы сделать доступными и актуальными для детей младшего возраста на определенном этапе изучения иностранного языка.
7. При делении учащихся на пары и группы необходимо следить за тем, чтобы их состав не был статичным в течение занятия: предпочтительно переформирование групп если не перед каждым новым заданием, то хотя бы несколько раз за занятие.

Таким образом, практическая часть исследования показала, что как преподаватели, так и учащиеся с интересом относятся к использованию интерактивных методов обучения. При использовании предложенных рекомендаций их применение в учебном процессе позволяет преподавать учебный материал в наглядной, образной, яркой, интересной и доступной форме, что особенно важно на начальном этапе образования при учёте возрастных особенностей младших школьников.

Интерактивные методы обучения – широко применяемая форма организа-

ции образовательного процесса, одной из целей которой является создание наиболее комфортных условий для обучения, развития интеллектуальных способностей, коммуникативных навыков, увеличения мотивации учащихся к познанию.

Выбор определённых методов обучения тесно связан с возрастными особенностями учащихся, уровнем развития их языковых навыков, речевых умений и речевой самостоятельности.

На начальном этапе обучения наибольшую эффективность показало использование интерактивной игровой деятельности, а также групповых и парных форм работы.

Регулярное и правильное применение интерактивных методов поможет учащимся младших классов под руководством учителя совершенствовать предметные умения, навыки коммуникации и сотрудничества до надлежащего уровня.

Литература

1. *Кашлев С.С.* Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие. Минск: ТетраСистемс, 2013.
2. *Киорогло Л.М.* Сказка про язычок. Английские звуки. URL: <https://infourok.ru/skazka-pro-yazichok-angliyskie-zvuki-2586538.html>.
3. *Кошель Н.Н., Жук А.И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учебное пособие для слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров образования. 2 изд. Минск: Аверсэв, 2004.
4. *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. *Плаксына И.В.* Интерактивные технологии в обучении и воспитании: метод. Пособие. Владимир: Изд-во ВЛГУ, 2014.
6. *Санникова Н.А.* Интерактивные методы обучения на уроках в начальной школе. URL: <http://io.nios.ru/articles2/87/2/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-v-nachalnoy-shkole>.
7. *Танью О.В.* Интерактивные методы обучения в начальной школе. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2019/12/08/interaktivnye-metody-obucheniya-v-nachalnoy-shkole>.
8. *Толстых Н.Х.* Интерактивные приемы школьного обучения. М.: Просвещение, 2013.
9. *Федорова, Е.А.* Интерактивные методы обучения начальной школе. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2019/06/04/interaktivnye-metody-obucheniya-v-nachalnoy-shkole>.
10. *Шакирзянова Е.И.* Обучающий комплекс «Happy English» как инструмент интеграции традиционных методов обучения и информационных технологий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3.
11. *Wafstaff, G.* Developing speaking skills: a focus on Interactive Communication. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2022/04/05/developing-speaking-skills-a-focus-on-interactive-communication/>
12. *Jeyasala, V.R.A* Prelude to Practice: Interactive Activities for Effective Communication in English. URL: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/09/22.-Jeyasala.pdf>.
13. *Santhi, V.J., Edward, C., Selvam, R.* Interactive Teaching Method for Communication Enhancement. URL: <https://www.athensjournals.gr/philology/2017-4-3-4-Santhi.pdf>.

References

1. *Kashlev, S.S.*, 2013. Interactive teaching methods. Educational and methodical manual. Minsk: TetraSystems. (Rus)
2. *Kiuroglo, L.M.* The tale of the tongue. English sounds Available at: <https://infourok.ru/skazka-pro-yazichok-angliyskie-zvuki-2586538.html>. (Rus)
3. *Panina, T.S.*, 2006. Modern ways of activating learning: teaching manual for students. Moscow: Publishing Center "Academy". (Rus)
4. *Plaksina, I.V.*, 2014. Interactive technologies in teaching and moral instruction: teaching manual. Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov. Vladimir: Publishing House of VSU. (Rus)
5. *Zhuk, A.I.*, 2004. Active methods of teaching in the system of advanced training of teachers: a textbook for students of the system of advanced training and retraining of education personnel. 2nd ed. Minsk: Aversev. (Rus)
6. *Sannikova, N.A.* Interactive teaching methods at primary school lessons. Available at: <http://io.nios.ru/articles2/87/2/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-v-nachalnoy-shkole>. (Rus)
7. *Tanyu, O.V.*, 2019. Interactive teaching methods at primary school. Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2019/12/08/interaktivnye-metody-obucheniya-v-nachalnoy-shkole>. (Rus)
8. *Tolstykh, N.Kh.*, 2013. Interactive methods of school education. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)

9. *Fedorova, E.A.*, 2019. Interactive methods of teaching at primary school. Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2019/06/04/interaktivnye-metody-obucheniya-v-nachalnoy-shkole>. (Rus)
10. *Shakirzyanova, E.I.*, 2017. "Happy English" complex as a tool for integrating traditional teaching methods and information technologies. International Journal of Humanities and Natural Sciences. №3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschiy-kompleks-happy-english-kak-instrument-integratsii-traditsionnyh-metodov-obucheniya-i-informatsionnyh-tehnologiy>. (Rus)
11. *Wafstaff, G.* Developing speaking skills: a focus on Interactive Communication. Available at: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2022/04/05/developing-speaking-skills-a-focus-on-interactive-communication/>
12. *Jeyasala, V.R.* A Prelude to Practice: Interactive Activities for Effective Communication in English. Available at: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/09/22.-Jeyasala.pdf>
13. *Santhi, V.J., Edward, C. and R. Selvam*, 2017. Interactive Teaching Method for Communication Enhancement. Available at: <https://www.athensjournals.gr/philology/2017-4-3-4-Santhi.pdf>

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-53-58

**Бакирова Г.А.,
Певнева И.В.**

СООТНОШЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ И ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: вербальная и визуальная информация, визуальные объекты, образовательная среда, когнитивная нагрузка, память, запоминание, объем информации.

В современном образовании визуализация характеризуется применением разнообразных, стремительно обновляющихся технических средств – от стереоскопов начала прошлого века до мультимедийных технологий наших дней. За это время произошла эволюция образовательных практик, предполагающих использование визуализации (Игна и др., 2023).

Под визуализацией в контексте данной статьи понимается оптическое представление преподавателем изучаемого объекта. Для обучающегося визуализация является средством распознавания закодированных учебных сообщений. При этом и представление учебного материала, и его декодирование направлены на выполнение основной задачи – обучения (Лобашев и др., 2021).

В традиционной педагогике визуальные способы передачи информации часто являлись поддерживающими для вербального способа, который считался основным. Визуализация выполняла иллюстративную функцию, что отвечало принципу наглядности обучения. Под вербальной информацией в контексте данной статьи мы понимаем представление информации в форме устных высказываний или письменных сообщений, переданных с помощью печатных знаков.

В современной педагогической практике визуальные способы передачи информации преобладают над вербальными. Это характеризует все стили обучения, рассматриваемые в современной педагогической литературе. Например, американский ученый Дэвид Колб (Kolb, 1939) выделяет девять стилей обучения (learning styles), которые он понимает как комфортные для человека, но не всегда осознаваемые стратегии обучения, формирующиеся под влиянием как

генетической предрасположенности, так и обстоятельств внешней среды. Но несмотря на то, что формирование знаний каждого отдельного человека происходит по уникальному пути через трансформацию его личного опыта, визуальный способ восприятия учебной информации превалирует.

Тем не менее, визуализация все же остается лишь одной из составляющих процесса обучения. Она пока не способна полноценно заменить его (Игна и др., 2023), равно как и вербализация сегодня не может считаться исключительной формой подачи образовательного материала.

Ситуация визуализации информации рассматривается исследователями как «точка бифуркации» (Лобашев и др., 2021), что подразумевает такое неустойчивое состояние системы, после которого она должна выйти на новый уровень или стать неуправляемой. Последнее в образовательном процессе вполне реально, поскольку визуальные объекты могут оставлять много пространства для воображения, в то время как размышления по вербальной информации более конкретны (Mardell, et al., 2023).

Кроме того, применение большого объема визуализации в обучении (например, с помощью мультимедийных технологий) может усложнить процесс, так как в данном случае он разворачивается в сторону нелинейного обучения (Игна и др., 2023). Для обретающего знания это открывает возможность самостоятельно регулировать последовательность образовательного процесса, но затрудняет его контролируемость со стороны педагога.

Для того чтобы обучение с применением визуальных объектов оставалось управляемым и поддерживало процесс развития, предлагаются несколько критериев отбора визуального

материала (Лобашев и др., 2021). Он должен:

- 1) соответствовать системе контроля достигаемого результата, при этом конечный эффект достижения цели может быть отложен во времени;
- 2) соответствовать целям занятия, иметь направленность на определенный результат;
- 3) занимать строго определенное место в общем потоке учебного материала, а значит – сочетаться с остальными темами дисциплины, отвечая требованию предсказуемости направления обучения и действий обучаемого (Mardell, et al., 2023);
- 4) учитывать влияние обучающего окружения: присутствия преподавателя, интеллектуальной подготовленности и настроения аудитории (Лобашев и др., 2021).

В связи с трудностями, возникающими при плотном потоке визуальной информации на занятии, необходимо выделить несколько неоднозначных моментов.

Культура работы с вербальной информацией предполагает неторопливое и осознанное постижение смысла, она развивает навыки вдумчивой обработки материала, произвольного запоминания. Традиционное обучение ассоциируется с использованием механизмов долговременной памяти, визуализация же основана на визуальнo-пространственной памяти, что сокращает цепи логических рассуждений. По подсчетам специалистов, в среднем процесс восприятия учебной информации сократился с 2–5 до 0,1 секунды (Лобашев и др., 2021).

На первый взгляд, это отвечает современной ориентации на динамическое обучение и развитие системного мышления (Певнева, 2020). Но стоит помнить, что за эти доли секунды об-

учающимся производится обработка визуальной информации, которая обладает повышенной (по сравнению с вербальной) плотностью, то есть несет высокую когнитивную нагрузку. Это противоречит соответствующей теории, разработанной австралийским нейрофизиологом Дж. Свеллером (Sweller, 1946), согласно которой, «чтобы сохранять информацию в долговременной памяти, требуется обрабатывать очень ограниченное количество новой информации за раз» (Jeffrey, 2020). Другими словами, мозгу необходимо соотнести ограниченный объем рабочей памяти с безграничной долговременной памятью. В связи с такой особенностью работы человеческого мозга высказывается мнение о необходимости ограничивать объем визуальной информации в образовании.

Отмечается, что значительные объемы визуализации ослабляют развитие учебных умений работы с долговременной памятью, необходимых для процедур осознания и поиска аналогов (Игна и др., 2023). А поскольку обучение является следствием их применения, оно предполагает не просто поверхностное «поглощение» предлагаемого визуального контента, но и обдумывание содержания изучаемого материала.

С другой стороны, визуализация обладает рядом неоспоримых плюсов для эффективной организации педагогического воздействия. Визуальный источник зачастую не просто дополняет текстовую информацию, но и структурирует ее. Например, устный или письменный текст на иностранном языке может сопровождаться графической опорой, визуально могут быть представлены лексические единицы. Это позволяет минимизировать механическое запоминание на основе многократного повторения («дриллов»).

Еще один аргумент в пользу визуализации заключается в том, что образовательный процесс является не только познавательным, но и эмоциональным. Основываясь на своем исследовании, американский нейробиолог М.Х. Иммордино-Янг (Mary Helen Immordino-Yang) заключает: «Буквально нейробиологически невозможно глубоко думать о вещах, которые вас не волнуют» (Mardell et al., 2023). Также и упомянутый выше Дэвид Колб полагает, что знание нельзя передать, можно лишь создать условия для его формирования (Kolb, 2012). Соответственно, одной из задач педагога является не только умственное, но и эмоциональное вовлечение обучаемых в занятие, что возможно при создании необходимого положительного настроения на обучение.

Визуализация в большей степени, чем вербальная информация, обладает способностью обеспечить позитивный эмоциональный фон занятия. Визуальные объекты призваны вызывать интерес, они пробуждают чувствительность к процессу обучения (Mardell et al., 2023).

И все же, хотя сообщение субъекту информации через визуализацию, несомненно, способствует его вовлечению в образовательную среду, одно это не гарантирует полноценной интеграции приобретенной информации в общий объем знаний обучаемого (Игна и др., 2023), поскольку вовлечение не всегда задействует механизмы памяти.

Из вышеизложенного следует вывод, что необходимо сохранять баланс между визуальными объектами и текстовой информацией на занятии. Когнитивными психологами было доказано, что, используя оба компонента, педагог может увеличить эффективность процесса обучения. Происходит

это из-за уменьшения когнитивной нагрузки на оперативную память обучаемых (Теория..., URL: <https://lala.lanbook.com/teoriya-kognitivnoj-nagruzki>). Ниже представлено несколько примеров сочетания вербальной и визуальной информации.

Усвоить учебный материал может:

1. Предоставление устной вербальной информации в сопровождении соответствующих иллюстраций. Например, на уроке иностранного языка может демонстрироваться коммуникативно-речевая наглядность.
2. Использование презентации с основными тезисами в сопровождении устного высказывания.
3. Визуализация воспринимаемого потока информации через таблицы и схемы. Они позволяют дискретизировать учебный материал – разбивать его на отдельные смысловые элементы. С помощью схем информация «сворачивается» и занимает меньший объем памяти. Далее, при извлечении сохраненной таким образом информации, схема помогает выстраивать убедительные логические цепочки (Завершинская, 2020). Активное вербальное сопровождение (устное или письменное) является в данном случае одним из обязательных требований (Лобашев и др., 2021)). Поскольку схемы состоят из составных частей и условных графических обозначений, вербализация помогает раскрыть их взаимосвязь, исключить разные варианты понимания предлагаемой информации, а также позволяет добавлять примеры.

Для занятия по иностранному языку это могут быть, например, грамматические схемы, позволяющие строить предложения с использованием новых лексических единиц.

Примерами неэффективного сочетания визуальной и вербальной информации, ведущего к когнитивной перегрузке могут быть:

1. Слайды с большим количеством текста, дополненные устным объяснением преподавателя. В данном случае используется большой объем вербальной информации, что будет особенно малоэффективным для представителей цифровых поколений, которым характерен скимминг – метод чтения, заключающийся в быстром просмотре (Игна и др., 2023).
2. Работа одновременно с визуальной и вербальной (написанной) информацией. В данном случае внимание делится между двумя источниками информации, передающимися через один канал восприятия (Теория..., URL: <https://lala.lanbook.com/teoriya-kognitivnoj-nagruzki>).
3. Слишком большие или неточные инструкции, включающие текст и визуальные объекты. Здесь много времени затрачивается на понимание инструкций, вместо усвоения материала (Теория..., URL: <https://lala.lanbook.com/teoriya-kognitivnoj-nagruzki>).

Таким образом, в современном образовании визуальные изображения способствуют запоминанию, пониманию и усвоению больших объемов информации. В то же время исследования, проводимые в данном направлении, не лишены критической оценки. Наряду с положительным влиянием визуализации существует риск поверхностного восприятия обучающего материала.

Ускоряющийся темп жизни требует увеличения скорости обучения, но при этом все меньше времени уделяется вдумчивому чтению и аудированию (Баранова, 2022). Педагогический

опыт исследователей подтверждает, что восприятие учебной информации существенно изменилась. Например, при подготовке к заданиям текущего контроля, промежуточной аттестации большинство студентов вузов не используют печатные материалы, отдавая предпочтение визуальному контенту по дисциплине (Игна и др., 2023).

Это вызывает трудности в целостном восприятии вербальной информации (выделением смысловых узлов, отслеживанием логики повествования), особенно если она нова для обучаемого и не сопровождается визуальными опорами (Игна и др., 2023). Поэтому наличие наглядности при работе с вербальной информацией воспринимается уже как необходимость (Баранова, 2022), а компетенции учителей и преподавателей в области информационных и новых коммуникационных технологий становится важнейшим элементом в развитии образования. Перед педагогами стоит задача включать не только новые технологические решения в повседневный образовательный процесс, но и повышать мотивацию обучающихся к использованию разнообразных технологий для получения знаний и стремление к самообразованию (Брызгунова, 2012).

В целом же в современной педагогике происходит постепенное объединение вербального и визуального образовательного контента в одно целое. Это облегчает понимание учебного материала и сегодня уже не может быть проигнорировано педагогом, задача которого – просто объяснять сложное (Завершинская, 2020).

Литература

1. Баранова О.В. Smart-технологии в обучении смысловому восприятию текста // Изучение специфики восприятия обучающимися ресурсов современного образовательного пространства, 2022. С. 84–91.

2. Брызгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. С. 310–312.
3. Завершинская Л.А. От опорного конспекта к опоре-трансформеру // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2020. № 2 (6). С. 92–104.
4. Игна О.Н., Червонный М.А., Уалиханова Б.С. «Миражи» и «явь» визуализации в современном образовательном процессе // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics). 2023. № 3 (37). С. 9–36. DOI: 10.23951/2312-7899-2023-3-9-36
5. Лобашев И.В., Лобашев В.Д. Психические аспекты визуализации информации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3.
6. Певнева И.В. К вопросу формирования глобальных компетенции у студентов поколения Z // Восток-Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: Материалы III Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 11 марта 2020 года. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2020. С. 150–157.
7. Теория когнитивной нагрузки: ограничения человеческой памяти, влияющие на учебный процесс. URL: <https://lala.lanbook.com/teoriya-kognitivnoj-nagruzki>.
8. Jeffrey, R. Young, Want to Learn More Effectively? Take More Breaks. URL: https://www.edsurge.com/news/2020-09-16-want-to-learn-more-effectively-take-more-breaks-research-suggests?fbclid=IwAR1bJCZttzMr-OfxG3Atj94Dic50FDQjvBvBJJ4KTcoG6BWPV7q0174H_MA.
9. Kolb, A., Kolb, D.A. (2012). Kolb's Learning Styles. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_228.
10. Mardell B., Ryan J., Krechevsky M., Baker M., Schulz T.S., and Liu-Constant Y. A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools. – Cambridge, MA: Project Zero. 2023.

References

1. Baranova, O.V., 2022. Smart technologies in teaching semantic perception of a text. Studying the specifics of students' perception of the modern educational space resources of, pp. 84-91. (Rus)
2. Bryazgunova, E.N., 2012. Self-education as the basis for success. Pedagogical skills: Proceedings of the I International Scientific Conference. Moscow: Buki-Vedi: 310-312. (Rus)
3. Zakonchinskaya, L.A., 2020. From the basic synopsis to a transformer support. Scientific and methodological electronic journal Kaliningrad Bulletin of Education, № 2 (6) July: 92-104. (Rus)

4. *Igna, O.N., Chervonny, M.A. and B.S. Ualikhanov*, 2023. «Mirages» and «reality» of visualization in the modern educational process. № 3 (37): 9-36. (Rus)
5. *Lobashev, I.V. and V.D. Lobashev*, 2019. Mental aspects of information visualization / Electronic scientific notes "Paradigm", №3. (Rus)
6. *Pevneva, I.V.*, 2020. On the issue of global competence of generation Z students. East-West: theoretical and applied aspects of teaching European and Oriental languages: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, March 11, 2020. Novosibirsk: Siberian State University of Railway Engineering, EDN CEHAUT: 150-157. (Rus)
7. Theory of cognitive load: limitations of human memory affecting the learning process. Available at: <https://lala.lanbook.com/teoriya-kognitivnoj-nagruzki>. (Rus)
8. *Young, Jeffrey, R.*, 2020. Want to Learn More Effectively? Take More Breaks. Available at: https://www.edsurge.com/news/2020-09-16-want-to-learn-more-effectively-take-more-breaks-research-suggests?fbclid=IwAR1bJCZttzMr-OfxG3Atj94Dic50FDQjvbvBJJ4KTcoG6BWPV7q0174H_MA
9. *Kolb, A. and D.A. Kolb*, 2012. Kolb's Learning Styles. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_228
10. *Mardell B., Ryan J., Krechevsky M., Baker M., Schulz T.S., and Liu-Constant Y. A.*, 2023. Pedagogy of play: supporting playful learning in classrooms and schools. Cambridge, MA: Project Zero. Available at: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book.pdf>

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Карантыш Г.В., Грачев В.Д., Коняева Л.П., Качалкова А.Д., Мяконькая Т.А.** Подходы к коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с ЗПР в инклюзивном классе
- **Лебедева Н.А., Кузьменко В.А., Крютченко Е.В., Никитина Е.Б.** Современное состояние проблемы ранней логопедической помощи

УДК 376

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-61-69

**Карантыш Г.В.,
Грачев В.Д.,
Коняева Л.П.,
Качалкова А.Д.,
Мяконьякая Т.А.**

ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИОННО- ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития, инклюзивное образование, коррекционно-логопедическая работа.

В последние годы в РФ активно проходят процессы преобразования в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Еще до 90-х годов XX века в нашей стране дети с ОВЗ были ограничены в доступе к общеобразовательной учебной программе и обучались в специальных образовательных учреждениях (Мелешко, 2021). В настоящее время в России сформировано правовое поле образовательной инклюзии, что позволило определить подходы к организации инклюзивного образования. В том числе, в 2016 г. был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ, что позволило детям с ограниченными возможностями здоровья получать образование в общеобразовательной школе (Алехина, 2015).

Важность инклюзивного образования определяется тем, что использование данной образовательной тактики позволяет учитывать возможности и интересы обучающихся с ОВЗ (Smogorzewska, et al., 2019). Между тем, вопросы, касающиеся перестройки подходов к обучению, воспитанию и интеграции детей с ОВЗ в социум продолжают обсуждаться: интеграционные процессы в системе образования претерпевают в настоящее время качественные изменения как на уровне отдельных ее элементов, так всей системы в целом (Борзова, 2023). Тема процесса интеграции поднимается в работах Л.И. Новиковой, С.М. Гапеенкова, В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, Г.Д. Глейзер, В.А. Караковского, В.С. Леднева, Г.Ф. Федорец и др. Философской основой данного процесса являются представления о ведущей роли деятельности в воспитании ребенка и положение о системном подходе к педагогическим явлениям.

В литературе описаны различные подходы и эффективные практики организации системы инклюзивного образования детей с разными нарушениями в развитии (Okyere, et al., 2019; Pahwa, et al., 2022; Qiao, et al., 2020; Samadi, et al., 2018), среди которых наиболее представленной является категория обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина и др.) (Обучение..., 1981). Одним из наиболее важных аспектов в работе с детьми с ЗПР является коррекция речевых нарушений у данной категории детей.

Целью данной работы явилась систематизация подходов к организации коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития в системе инклюзивного образования.

Далее представлены компоненты системы организации коррекционно-логопедического сопровождения детей с ЗПР, обучающихся в начальных классах общеобразовательной школы.

С этой целью нужно сначала пояснить, что деятельность учителя-логопеда в системе инклюзивного образования в общеобразовательной школе имеет ряд особенностей. С одной стороны, задача учителя-логопеда заключается в коррекции имеющихся у ребенка речевых нарушений. Однако, у детей с ЗПР среди нарушений в развитии на первом месте стоят нарушения высших психических функций (внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы и т.д. (Чеканова, 2016; Шамарина, 2013)). Поэтому учителю-логопеду необходимо обладать целым спектром компетенций, чтобы обеспечить возможность для эффективной работы с детьми с ЗПР. В том числе, это и личностные качества специалиста (мотивы выбора деятельности преподавателя), и коммуникативные

навыки, а также наличие регулятивной и технологической компетенций. Последняя компетенция предполагает умение учителя-логопеда совместно с другими специалистами (педагогом-дефектологом, психологом, учителем физической культуры и др.) использовать в своей работе методы и приемы диагностики и коррекции не только речевых нарушений, но и моторной сферы, высших психических функций ребенка с ЗПР, применять инновационные технологии в профессиональной деятельности (Visscher, et al., 2007; Webster, et al., 2006; Хуе, et al., 2023), а также его способность и готовность работать в новых условиях.

При этом в центре внимания учителя-логопеда, в первую очередь, находится речевое развитие ребенка, нарушение которого при ЗПР негативно отражается на качестве усвоения детьми образовательной программы. У детей данной категории речевые нарушения характеризуются гетерогенностью, недоразвитием разных сторон речи: фонетической, лексической и грамматической и т.д. (Мосина, 2022). Поэтому на диагностическом этапе необходимо провести оценку уровня сформированности каждой из сторон речи. Полученные результаты фиксируются учителем-логопедом в речевой карте ребенка (на их основе он определяет коррекционные маршруты работы с каждым ребенком).

Важно отметить, что одной из наиболее часто встречающихся причин, лежащих в основе речевых нарушений у таких детей является нарушение фонематического восприятия: как правило, дети с ЗПР хуже распознают речевые звуки в условиях дополнительных шумовых помех (Apeksha, et al., 2019; Ferenczy, et al., 2022). Это может быть связано с разными трудностями: на уровне смысловой обработки речи,

в различении акустических характеристик звука(ов) или осуществлении лингво-фонематического анализа. В связи с этим важно определить причины данных трудностей, чтобы правильно определить направление коррекционных мероприятий.

Проведение коррекционно-логопедической работы необходимо проводить поэтапно. Условно календарное планирование данной работы можно разделить на два основных этапа (длительность этапов будет зависеть от индивидуальных особенностей речевого развития ребенка и эффективности проводимой работы). На каждом этапе проводят первичную диагностику, а затем коррекцию выявленных речевых нарушений. Так, в первом классе (первый этап) необходимо оценить уровень развития звукопроизношения, фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя. Во втором классе (второй этап) данная работа должна дополняться изучением особенностей чтения и письма. Для диагностики состояния письменной и устной речи ребенка рекомендуют использовать следующие методики: «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой, «Обследование состояния устной и письменной речи» Н.М. Трубниковой, «Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение)» А.Н. Корнева, «Дидактический материал по обследованию речи детей» Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой, «Диагностика состояния устной речи учащихся 1-4 классов» Т.А. Фотековой и др. (Деменина, 2014).

Далее приступают непосредственно к проведению коррекционно-логопедической работы. Известно, что у первоклассников с ЗПР овладение навыками письма вызывает значительные трудности. При этом развитие письменной речи тесно связано с

развитием устной речи (Deevy, 2018), нарушение которой в целом негативно отражается на познавательной деятельности ребенка.

Главной причиной трудностей, которые могут стать препятствием на пути овладения первоклассниками основ устной и письменной речи является низкий уровень развития звукопроизношения, ограниченность в употреблении слов, недоразвития грамматического строя речи (Шамарина, 2013). Другой причиной этих трудностей является низкий уровень сформированности знаний и навыков, необходимых для обучения в школе. Среди детей с ЗПР есть многочисленная группа, у которой произносительная сторона речи является более или менее сохранной, однако, у этих детей значительно нарушены процессы автоматизации и дифференциации звуков, что требует длительной и систематической логопедической работы.

В первом классе много времени должно уделяться коррекции нарушений устной речи и профилактике нарушений чтения и письма. Закрепление навыков правильного произношения происходит во втором классе; одновременно ведется работа над преодолением затруднений, связанных с произношением сложных слов, устранением индивидуальных отклонений в письме и чтении (Медведева, 2008). Для подбора и оценки эффективности коррекционных методик традиционно используют разработки Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Л.Л. Ефименковой, А.Н. Корневым, З.Е. Агронович, З.А. Репиной. Данные авторы указывают на то, что в коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями, в том числе, детьми с ЗПР, важно учитывать то, что в их речи преобладают глаголы и существительные, поэтому

важно развивать и другие части речи в словарном запасе ребенка с ЗПР. Недостаточное употребление в речи антонимов и синонимов лежат в основе нарушений лексической и грамматической стороны речи у детей данной категории.

При этом эффективность коррекционно-логопедической работы зависит от ряда факторов: подбора адекватного поставленным задачам дидактического материала для занятий, адекватного индивидуальным особенностям каждого ребенка распределения временных интервалов для выполнения предъявленных заданий. Это связано с тем, что дети с ЗПР характеризуются неустойчивостью внимания, что негативно сказывается на их познавательной деятельности и работоспособности. Успешное формирование речевых навыков требует применения наглядных, практических и словесных методов. Использование схем, речевых профилей звуков, разрезных азбук и других дидактических материалов будет облегчать развитие фонетической и грамматической сторон речи: ребенку легче будет связно, грамматически правильно и фонетически точно излагать свои мысли (Григоренко, 2016). Использование специальных упражнений и игр, нестандартных подходов для привлечения внимания и развития интереса к занятию у этих детей необходимо для снятия у них эмоционального напряжения и для более продуктивного логопедического воздействия. Расширению словарного запаса, отработке грамматических конструкций (число, время и т.д.), обучению правильному построению предложений у детей с ЗПР способствует проведение коррекционной работы не только на индивидуальных, но и групповых занятиях. При этом работа в группах должна строиться таким об-

разом, чтобы в центре коррекционно-логопедической работы оставался наиболее нарушенный компонент речи у ребенка с ЗПР (Мосина, 2022).

Таким образом, применение коррекционно-логопедических техник должно осуществляться с учетом принципа поэтапности воздействия. Необходимо также соблюдать этиопатогенетический и онтогенетический принципы, принцип последовательного развития нарушенной стороны речи, принцип системности (т.е. взаимосвязанности различных компонентов речи), принципы дифференцированного подхода и опоры на разные анализаторные системы (Федосова и др., 2014).

Эффективность проводимой коррекционно-логопедической работы важно оценивать в динамике учебного года; при необходимости осуществлять корректировку плана коррекционно-логопедической работы. При этом в ходе данной работы должен быть определен функционал каждого специалиста, включенного в работу с ребенком с ЗПР. Например, учитель-логопед работает над постановкой звуков, их автоматизацией и дифференциацией и т.д.; учитель начальных классов, в свою очередь, осуществляет работу по контролю правильности речи: подбирает лексический материал с учетом особенностей произносительной стороны отдельного ученика и всего класса в целом. Взаимодействие этих специалистов направлено на развитие как устной и письменной речи, а также успешное освоение общеобразовательной программы. Данная работа нацелена на коррекцию не только основного речевого дефекта и накопление словарного запаса, но и на развитие высших психических функций, пространственно-временных отношений (Филимоно-

ва и др., 2021). В ходе каждого занятия предусматриваются упражнения на релаксацию, препятствующие развитию утомления и снижения внимания ребенка, упражнения на развитие общей и мелкой моторики. Благоприятное влияние на развитие речи, устранение речевых нарушений оказывает использование пальчиковой и артикуляционной гимнастики. Примером эффективной работы для развития темпа и ритма речи является использование скороговорок. Это уникальное явление языковой культуры помогает обогатить словарный запас, развить фонематическое восприятие и просодическую сторону речи. Кроме этого, для коррекции речевых нарушений в системе коррекционно-логопедической работы применяют дыхательные упражнения.

В ходе коррекционно-логопедической работы важно соблюдать единый речевой режим на всех уроках, занятиях, в том числе, внеурочных. Это ключевое условие, в том числе, и для проведения специалистами объективной оценки показателей, отражающих ближайшее развитие ребенка (Киселева и др., 2018). Необходимо также указать на важное значение стиля общения с ребенком: в своей работе специалист должен вести себя тактично, на занятиях ребенок должен испытывать положительные эмоции, в том числе, при оценке результата выполнения задания. Коррекционно-логопедические занятия должны проводиться регулярно (по несколько раз в неделю в подгрупповой форме или индивидуально, – в зависимости от структуры и тяжести речевого дефекта).

По окончании проведения коррекционно-логопедической работы с детьми с ЗПР в инклюзивном классе проводится повторная диагностика для оценки ее эффективности.

Коррекционно-логопедическая работа включена в общую учебно-воспитательную работу с детьми с задержкой психического развития. Последняя предполагает создание специальных образовательных условий, а также принятие личностных особенностей каждого участника образовательного процесса. Учет индивидуальных возможностей формирует предпосылки для более эффективного развития личности ребенка с ЗПР. Важным аспектом работы педагогов в системе инклюзивного образования является принятие его условий всеми участниками образовательного процесса, что способствует формированию оптимальных межличностных отношений в среде учащихся, их родителей и всего коллектива сотрудников школы (Мартынова и др., 2021).

Основополагающим фактором успешной организации инклюзивной среды в начальной школе является профессионализм всей команды специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и, в частности, с ЗПР. Обучение разных категорий детей в условиях инклюзии требует формирование системы работы в разных направлениях. Взаимодействие учителя-логопеда с другими специалистами на протяжении всего периода сопровождения детей с ЗПР в инклюзивном классе, является обязательным условием при проведении диагностики и коррекции нарушенных функций у младших школьников данной категории [3]. Задача невролога заключается в определении этиологии речевого дефекта, выявлении неврологической симптоматики, вторичных нарушений, назначении медикаментозной терапии, физиопроцедур. Учитель-логопед, педагог-дефектолог и школьный психолог исследуют особенности речевого развития, высших психических функций, познавательной

активности и психологических особенностей детей с ЗПР. Разработка программы сопровождения детей с ЗПР также предполагает взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов. Данная работа проводится в начале учебного года (первый этап сопровождения детей с ЗПР).

Тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса, а также родителей ребенка с ЗПР, продолжается на протяжении всего периода логопедического сопровождения, в начале которого необходимо регулярно проводить консультационную работу с родителями (Tryfon, et al., 2019). Данная работа, в том числе, предполагает предоставление родителям детей информации о целях планируемой коррекционно-логопедической работы, ожидаемых результатах и предполагаемых сроках данной работы (Мартынова и др., 2021). Также немаловажным является проведение работы по формированию системы взаимоотношений и сотрудничества между нормотипичными детьми и

их сверстниками с особыми образовательными потребностями путем включения последних во все виды деятельности в рамках образовательного процесса и внеурочной деятельности (Chen, et al., 2020).

Итак, практический опыт работы учителя-логопеда с младшими школьниками с ЗПР, обучающимися в инклюзивном классе, можно представить в виде схемы (рис.1).

Без создания специальных образовательных условий, а также принятия личностных особенностей ребенка с ЗПР невозможно продуктивно организовать учебно-воспитательную работу с детьми в инклюзивном классе. Учет индивидуальных возможностей формирует предпосылки для более эффективного развития личности особого ребенка. Для этого необходимо включать в работу всех участников образовательного процесса и специалистов, работающих с ребенком с ЗПР.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми с ЗПР в инклюзивном классе должна быть комплексной,



Рис. 1. Опыт работы учителя-логопеда с младшими школьниками с ЗПР

направленной на развитие не только речи ребенка, но и высших психических функций, знаний и навыков, необходимых для успешного овладения им школьной программы.

В качестве причин, вызывающих трудности в коррекционно-логопедической работе с детьми с ЗПР в инклюзивном классе, можно назвать несоответствие применяемых коррекционно-логопедических техник и используемых дидактических материалов индивидуальным особенностям ребенка с ЗПР. Необходимым условием для оптимизации коррекционно-логопедической работы с детьми с ЗПР является использование разнообразных подходов и технологий с опорой на этиопатогенетический и онтогенетический принципы, на развитие разных анализаторных систем.

Данная система коррекционно-логопедического сопровождения младших школьников внедрена в работу образовательных учреждений Ростовской области и Калининградской областей: МБОУ СОШ № 19 и МБДОУ ДС №1, Ростовская обл., г. Новочеркасск, МАОУ СОШ № 19, г. Калининград, Калининградская область.

Литература

1. *Алехина С.В.* ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: трудности перехода // Образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 88–89.
2. *Борзова Т.А.* Статус инклюзии в системе современного образовательного пространства // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 112–114.
3. *Григоренко Н.Ю.* Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 26–38.
4. *Деменина Т.А.* Анализ педагогических диагностических методик по выявлению нарушений звукопроизношения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. № 2(3). С. 77–85.
5. *Киселева О.И., Сидорова Н.А.* Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми младшего дошкольного возраста с учетом принципа индивидуализации образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. 3 (21). С. 49–56.
6. *Логонова Е.А., Киргинцева М.А.* Нарушения развития речи у детей с задержкой психического развития // Специальное образование. 2014. Т. 1, № 10. С. 136–139.
7. *Мартынова Е.А., Томилова С.М.* Организационно-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 2-3 (14-15). С. 91–95.
8. *Медведева О.А.* Коррекция звукопроизношения на уроках произношения и индивидуальной работы в первом классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальное образование. 2008. № 1(9). С. 30–33.
9. *Мелешко В.Г.* Социальные аспекты интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях жизни общества // Коррекционно-педагогическое образование. 2021. № 3. С. 45–55.
10. *Мосина Э.Г.* Особенности развития связной речи детей младшего школьного возраста с ЗПР в инклюзивном классе // Инновационная наука. 2022. № 4-1. С. 48–50.
11. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Власовой и др. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
12. *Федосова О.Ю., Нестерова Т.В.* Принципы логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей // Самарский научный вестник, 2014. № 1 (6). С. 110–113.
13. *Филимонова М.И., Почкарева Т.В.* Как организовать комплексную нейропсихологическую и логопедическую коррекцию детей, имеющих задержку психоречевого развития // «Chronos» Мультидисциплинарные науки. 2021. Т. 6, №5 (55). С. 16–19.
14. *Чеканова М.В.* Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4 (24). С. 151–154.
15. *Шамарина Е.В.* Обучение русскому языку младших школьников с задержкой психического развития в начальной школе // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3 (79). С. 201–209.
16. *Apeksha K, Mahadevaswamy BH, Mahadev S, Shivananda MT.* Pattern Perception in Quiet and at Different Signal to Noise Ratio in Children with Learning Disability // J Int Adv Otol. 2019;15(2):263–266.
17. *Chen J, Justice LM, Rhoad-Drogalis A, Lin TJ, Sawyer B.* Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs // Child Dev. 2020 Mar; 91(2):471–487.

18. *Deevy P., Leonard, L.B.* Sensitivity to morpho-syntactic information in preschool children with and without developmental language disorder: A follow-up study // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2018. 61(12), 3064–3074.
 19. *Ferenczy M, Pottas L, Soer M.* Speech perception in noise in children with learning difficulties: A scoping review // *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*. 2022 May;156:111101.
 20. *Okyere C, Aldersey HM, Lysaght R, Sulaiman SK.* Implementation of inclusive education for children with intellectual and developmental disabilities in African countries: a scoping review // *Disabil Rehabil*. 2019 Oct;41(21):2578-2595.
 21. *Okyere C, Aldersey HM, Lysaght R.* The experiences of children with intellectual and developmental disabilities in inclusive schools in Accra, Ghana // *Afr J Disabil*. 2019 Jul 24;8:542.
 22. *Pahwa PK, Mani S.* Current Profile of Physical Impairments in Children with Cerebral Palsy in Inclusive Education Settings: A Cross-Sectional Study // *J Neurosci Rural Pract*. 2022 Jul 1;13(3):424-430.
 23. *Qiao XF, Ren Q, Li X, Li TL, Mariano RS.* Analysis of subjective perception and influencing factors of different inclusive education models among prelingually deaf children with a cochlear implant // *J Int Med Res*. 2020 Jun;48(6):300060520929855.
 24. *Samadi SA, McConkey R.* Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran // *Int J Environ Res Public Health*. 2018 Oct 20;15(10):2307.
 25. *Smogorzewska J, Szumski G, Grygiel P.* Theory of mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms // *J Appl Res Intellect Disabil*. 2019 Sep;32(5):1241-1254.
 26. *Tryfon M, Anastasia A, Eleni R.* Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece // *Int J Dev Disabil*. 2019 Oct 11;67(6):420-428.
 27. *Visscher C, Houwen S, Scherder EJ, Moolenaar B, Hartman E.* Motor profile of children with developmental speech and language disorders // *Pediatrics*. 2007 Jul;120(1):e158-63.
 28. *Webster RI, Erdos C, Evans K, Majnemer A, Kehayia E, Thordardottir E, Evans A, Shevell MI.* The clinical spectrum of developmental language impairment in school-aged children: language, cognitive, and motor findings // *Pediatrics*. 2006 Nov;118(5):e1541-9.
 29. *Xue R, Chai H, Yao L, Fu W.* The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency // *Front Psychol*. 2023;14:1079853.
- References**
1. *Alekhina, S.V.*, 2015. FGOS for children with disabilities: difficulties of transition. *Educational Policy*. №3(69): 88-89. (Rus)
 2. *Borzova, T.A.*, 2023. Status of inclusion in the system of modern educational space. *The World of Science, Culture, Education*. № 2(99): 112-114. (Rus)
 3. *Grigorenko, N.Y.*, 2016. Logopaedic support of early and preschool children with disabilities in the conditions of inclusive practice. *Special Education*. № 2(42): 26-38. (Rus)
 4. *Demienina, T.A.*, 2014. Analysis of pedagogical diagnostic techniques to identify sound pronunciation disorders. *Bulletin of Leningrad State University of A.S. Pushkin*. №2(3): 77-85. (Rus)
 5. *Kiseleva, O.I. and N.A.* 2018. Sidorova, Features of correction and speech therapy work with children of the younger preschool age taking into account the principle of individualisation of education. *Scientific and Pedagogical Review*. 3 (21): 49-56. (Rus)
 6. *Loginova, E.A. and M.A. Kirgintseva*, 2014. Speech development disorders in children with mental retardation. *Special Education*. vol. 1, № 10: 136-139. (Rus)
 7. *Martynova, E.A. and S.M. Tomilova*, 2021. Organizational and pedagogical support of children with mental retardation in preschool educational organization. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Public Health*. № 2-3(14-15): 91-95. (Rus)
 8. *Medvedeva, O.A.*, 2008. Correction of sound pronunciation at the lessons of pronunciation and individual work in the first grade of the school for children with severe speech disorders. *Special Education*. №1(9): 30-33. (Rus)
 9. *Meleshko, V.G.*, 2021. Social aspects of the integration of children with disabilities in modern conditions of society. *Corrective-pedagogical education*. № 3: 45-55. (Rus)
 10. *Mosina, E.G.*, 2022. Features of the development of coherent speech of primary school children with ZPD in an inclusive class. *Innovative Science*. № 4-1: 48-50. (Rus)
 11. *Teaching children with mental retardation: Manual for teachers*. Edited by T.A. Vlasova et al. Moscow: Prosveshchenie, 1981. (Rus)
 12. *Fedosova, O.Y. and T.V. Nesterova*, 2014. Principles of speech therapy work to correct sound pronunciation in children. *Samara Scientific Bulletin*, №1(6): 110-113. (Rus)
 13. *Filimonova, M.I. and T.V. Pochkareva*, 2021. How to organise complex neuropsychological and speech therapy correction of children with delayed psychospeech development. *"Chronos" Multidisciplinary Sciences*. vol. 6, №5(55): 16-19. (Rus)
 14. *Chekanova, M.V.*, 2016. Psychological and pedagogical characteristics of children with mental retardation. *Professional education in Russia and abroad*. № 4(24): 151-154. (Rus)

15. *Shamarina, E.V.*, 2013. Teaching the Russian language to junior schoolchildren with mental retardation in primary school. I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical Bulletin. № 3 (79): 201-209. (Rus)
16. *Apeksha, K, Mahadevaswamy, BH, Mahadev, S. and M.T. Shivananda*, 2019. Pattern Perception in Quiet and at Different Signal to Noise Ratio in Children with Learning Disability. *J Int Adv Otol.* 15(2): 263-266.
17. *Chen, J., Justice L.M., Rhoad-Drogalis A., Lin T.J. And B. Sawyer*, 2020. Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. *Child Dev.* Mar, 91(2):471-487.
18. *Deevy P. and L.B. Leonard*, 2018. Sensitivity to morphosyntactic information in preschool children with and without developmental language disorder: A follow-up study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(12): 3064–3074.
19. *Ferency, M, Pottas, L. and M. Soer*, 2022. Speech perception in noise in children with learning difficulties: a scoping review. *International Journal Pediatr Otorhinolaryngol.* May, 156: 111101.
20. *Okyere, C, Aldersey, H.M., Lysaght, R. and S.K Sulaiman*, 2019. Implementation of inclusive education for children with intellectual and developmental disabilities in African countries: a scoping review. *Disability Rehabilitation*, Oct., 41(21): 2578-2595.
21. *Okyere, C., Aldersey, H.M. and R. Lysaght*, 2019. The experiences of children with intellectual and developmental disabilities in inclusive schools in Accra, Ghana. *African Journal of Disabilities*, Jul. 24, 8: 542.
22. *Pahwa, P.K. and S. Mani*, 2022. Current Profile of Physical Impairments in Children with Cerebral Palsy in Inclusive Education Settings: a cross-sectional study. *Journal of Neuroscientific Rural Practice*, Jul. 1; 13(3): 424-430.
23. *Qiao, X.F., Ren, Q., Li X., Li T.L. and R.S. Mariano*, 2020. Analysis of subjective perception and influencing factors of different inclusive education models among prelingually deaf children with a cochlear implant. *Journal of International Medical Research*, Jun. 48(6): 300060520929855.
24. *Samadi, S.A. and R. McConkey*, 2018. Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* Oct. 20; 15(10): 2307.
25. *Smogorzewska, J., Szumski, G. and P. Grygiel*, 2019. Theory of mind development in school environment: a case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms. *Journal of Applied Research in Intellect Disability.* Sep. 32(5): 1241-1254.
26. *Tryfon, M, Anastasia, A. and R. Eleni*, 2019. Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities.* Oct. 11; 67(6): 420-428.
27. *Visscher, C., Houwen, S., Scherder, E.J., Mooleenaar, B. and E. Hartman*, 2007. Motor profile of children with developmental speech and language disorders. *Pediatrics.* Jul; 120(1): e158-63.
28. *Webster, R.I., Erdos, C., Evans, K., Majnemer, A., Kehayia, E., Thordardottir, E., Evans, A. and M.I. Shevell*, 2006. The clinical spectrum of developmental language impairment in school-aged children: language, cognitive, and motor findings. *Pediatrics.* Nov; 118(5): e1541-9.
29. *Xue, R., Chai, H., Yao, L. and W. Fu*, 2023. The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency. *Frontiers in Psychology*; 14: 1079853.

УДК 376.3
DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-70-80

**Лебедева Н.А.,
Кузьменко В.А.,
Крютченко Е.В.,
Никитина Е.Б.**

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Ключевые слова: дети раннего возраста с речевыми нарушениями, программы и модели ранней логопедической помощи, факторы эффективности ранней помощи.

© Лебедева Н.А., 2023
© Кузьменко В.А., 2023
© Крютченко Е.В., 2023
© Никитина Е.Б., 2023

В последние годы в общей популяции человека наблюдается рост численности детей, рожденных с патологиями развития (Шенгальц, 2021; Uchikawa, et al., 2023). Параллельно повышаются требования, предъявляемые ФГОС ДОО и НОО к результатам обучения детей, в том числе, по адаптированным образовательным программам (АОП), по которым дети с ограниченными возможностями (ОВЗ) имеют возможность учиться в системе инклюзивного образования (Дубровина, 2022).

Важнейшим условием социализации детей с ОВЗ является оказание им специализированной комплексной помощи, логопедического и психолого-педагогического сопровождения. При этом раннее проведение диагностических и коррекционных мероприятий снижает риск развития вторичных нарушений у ребенка с ОВЗ (Sapiets, et al., 2023): чем раньше начинается целенаправленная помощь ребенку, тем эффективнее будет проходить коррекция и компенсация нарушений (Council..., 2006; Rupert, et al., 2023).

Вопросы ранней диагностики нарушений развития у детей были еще рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, Е.М. Мастюковой, М. Монтессори, К.Л. Печора, Л.М. Самариной, Э.Л. Фрухт и др. Но и в настоящее время продолжают попытки создания диагностического инструментария с высокой прогностической значимостью для выявления группы риска речевых нарушений у детей раннего возраста (Martín-Ruiz, et al., 2014).

Значительный вклад в развитие системы ранней помощи детям в нашей стране был внесен такими учеными, как Н.Н. Малофеев, Ю.Ф. Гаркуша, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина и др., которые указывают на то, что речевой дизонтогенез яв-

ляется наиболее распространенным вариантом отклонений в развитии ребенка. При этом, как показывает опыт специалистов системы ранней помощи, логопедическое сопровождение ребенка раннего возраста необходимо не только для его речевого, но и психического развития.

Эти представления легли в основу закрепления в Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации в 2016 г. Данная система продолжает активно развиваться. Однако, существует ряд ограничений к ее развитию, среди которых основным ограничением является недостаточность единой концепции проведения ранней логопедической помощи и отсутствие стандартизированных эффективных логопедических практик для работы с детьми раннего возраста.

Целью данной работы явилось проведение анализа современных представлений о ранней логопедической помощи, а также систематизации применяемых логопедических практик для работы с детьми раннего возраста из группы риска речевых нарушений.

Речевое развитие является одним из ведущих параметров психомоторного развития ребенка раннего возраста. Задержка речевого развития в дальнейшем отрицательно отражается на познавательные способности ребенка (O'Hare, et al., 2016). Поэтому выявление группы риска задержки речевого развития среди детей раннего возраста и оказание ранней логопедической помощи является той мерой поддержки, благодаря которой можно значительно повысить шансы данной группы детей на снижение проявлений или восстановление нарушенных функций (Morgan, et al., 2018).

Сенситивным периодом речевого развития является период от 1 года до 6 лет, в котором также выделяют не-

сколько гиперсенситивных фаз. В том числе, период накопления слов, приходящийся на 1–1,5 года ребенка, – это первая гиперсенситивная фаза развития речи. Если в течение данного периода времени наблюдается дефицит общения со взрослым человеком, либо ребенок испытывает влияние различных стрессовых факторов, то это может привести к задержке у него речевого развития, возврату на предыдущий этап речевого развития или остановке данного процесса (Разенкова, 2003). На период с 2,5 до 3,5 лет приходится вторая гиперсенситивная фаза речевого развития, когда в норме происходит становление фразовой речи. Влияние негативных внешних факторов (сенсорные депривации, стрессы) в этот возрастной период может отрицательно сказаться не только на собственно речевом развитии ребенка, но и приводить к развитию заикания.

Логопедическое сопровождение является частью комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста, в рамках которого используются такие средства, как проведение диагностики речевого развития, компенсации его нарушения с использованием различных коррекционных техник. Также в логопедическое сопровождение в раннем возрасте входит проведение профилактических мероприятий для предупреждения вторичных речевых нарушений (Жулина и др., 2020).

По мнению Н.Н. Малофеева эффективность логопедического сопровождения обусловлена рядом факторов, к которым относят возраст ребенка (когда начат коррекционный процесс, направленный на компенсацию речевых нарушений), степень выраженности нарушений речевого развития и связанных с ним функций, соматическое и психическое состояние, особен-

ности эмоционально-волевой сферы, а также возможность для комплексного воздействия на все сферы развития ребенка и уровень профессионализма специалистов, включенных в эту деятельность (Гончарова и др., 2019).

В рамках логопедического сопровождения детей раннего возраста работу проводят по нескольким направлениям: развивают коммуникативные навыки, вербальные и невербальные средства общения. При необходимости также используют аугментативные средства коммуникации и технологии для развития альтернативных средств общения (Григоренко, 2019).

В настоящее время определены задачи, которые должен ставить перед собой учитель-логопед, работающий в системе ранней помощи детям с речевыми нарушениями (Служба..., 2007):

- 1) проведение мероприятий по развитию общения с окружающими с использованием доступных в данный момент времени средств коммуникации;
- 2) осуществление консультативной помощи семье ребенка с особыми образовательными потребностями, направленной на формирование у родителей коммуникативной компетенции общения с ребенком;
- 3) обучение родителей детей раннего возраста и педагогов, работающих с этими детьми, пониманию и использованию тех коммуникативных сигналов и средств коммуникации, которые ребенок использует в общении;
- 4) развитие предпосылок речи, а также звукопроизносительной и лексико-грамматической и сторон речи у ребенка раннего возраста.

К сожалению, в настоящее время в области ранней логопедической помощи недостаточно комплексных экспериментальных исследований, на

основе которых можно было бы сформировать пакет эффективных практик для работы с детьми раннего возраста. Есть лишь авторские методические разработки и подходы к коррекции отдельных компонентов речевой деятельности ребенка раннего возраста.

При проведении анализа программ ранней логопедической помощи (Архипова, 2015; Астахова, 2018; Большакова, 2019; Глузман и др., 2020; Екжанова и др., 2016 и др.) было установлено, что существующая в настоящее время система логопедического сопровождения детей раннего возраста включает в себя следующие аспекты:

- 1) работу с запросами от родителей либо педагогов, логопедическое обследование детей группы риска по возникновению речевых патологий;
- 2) комплексный анализ результатов изучения психического, физического и речевого развития ребенка;
- 3) разработку стратегии и тактики индивидуальной логопедической помощи;
- 4) изучение педагогического потенциала семьи, включение ее в систему логопедической помощи.

Обратимся к анализу некоторых отечественных моделей логопедического сопровождения детей раннего возраста. Е.В. Жулиной с коллегами была разработана и апробирована семейно-центрированная модель ранней логопедической помощи (Жулина и др., 2020), в рамках которой авторы выделили следующие направления работы:

- формирование запроса от родителей на комплексное обследование ребенка с особыми образовательными потребностями;
- проведение комплексной диагностики особенностей развития ребенка специалистами различного профиля в зависимости от струк-

- туры дефекта; в этом виде работ принимают участие родители этих детей;
- определение уровня актуального развития ребенка, объема коррекционной помощи, разработка индивидуальной программы развития ребенка; эта работа проводится специалистами разного профиля (невролог, педагог-дефектолог, психолог), которые дают рекомендации для учителя-логопеда по работе с ребенком раннего возраста, а также для педагогов и родителей этих детей;
 - организация взаимодействия учителя-логопеда с другими специалистами в процессе реализации коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста;
 - оценка эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы; при необходимости, – внесение корректив в индивидуальную программу развития ребенка раннего возраста;
 - проведение итоговой оценки эффективности проведенной коррек-

ционно-развивающей работы, разработка рекомендаций для дальнейшего сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и оценка возможности его интеграции в группу детей с нормативным развитием (Жулина, 2018).

Для систематизации всех этих видов работ Л.Б. Астаховой (2018) была предложена следующая модель системы логопедической помощи детям с ОВЗ раннего возраста, которая включает следующие блоки, представленные на схеме (рис. 1).

Работа в рамках реализации данной модели может проводиться в разных вариантах в зависимости от структуры дефекта, возраста ребенка с ОВЗ, запроса родителей, степени их занятости, социальных условий и финансовых возможностей семьи. Далее представлены 4 варианта направления работы по этой модели.

Первый вариант предусматривает проведение систематических логопедических занятий с ребенком индивидуально на базе образовательного

Блоки логопедической помощи детям с ОВЗ раннего возраста		
<p>Методический:</p> <p>разработка индивидуально ориентированной коррекционно-развивающей программы логопедической работы с ребенком с ОВЗ и программы консультативной работы с родителями</p>	<p>Коррекционно-развивающий</p> <p>организация и осуществление коррекционно-развивающей логопедической работы с ребенком с ОВЗ</p>	<p>Консультативный</p> <p>организация и осуществление консультативной работы с родителями ребенка с ОВЗ с целью повышения их психолого-педагогической компетенции</p>

Рис. 1. Модель системы логопедической помощи детям с ОВЗ раннего возраста

учреждения или логопункта, а также систематических консультаций для родителей ребенка.

Второй вариант предполагает осуществление дополнительного образования ребенка (по запросу родителей).

Третий вариант – это консультирование родителей и детей, где основное внимание уделяется формированию коммуникации родителей и ребенка, в том числе, в процессе самостоятельных занятий (наиболее подходит для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра).

Четвертый вариант предполагает интерактивный патронаж семьи с ребенком с ОВЗ: консультирование родителей, проведение оценки динамики развития ребенка (подходит, например, для семей, которые живут в удаленной местности и не могут регулярно посещать учителем-логопедом в очном формате).

Логопедическое сопровождение в раннем возрасте также предполагает проведение профилактических мероприятий, направленных на предупреждение развития общего недоразвития речи (ОНР) у детей среднего и старшего дошкольного возраста. В работе (Wilson, et al., 2013) был проанализирован ряд переменных, описанных в работе (Wright, et al., 2009), которые, как предполагали авторы, могли иметь прогностическую значимость для определения факторов риска нарушений речевого развития у детей раннего возраста (возрастом до 30 месяцев). Однако, наличие одного или нескольких факторов риска из используемых в плане медицинского обслуживания, имели низкую прогностическую значимость (не более 18 %) в развитии нарушений речи у детей на более поздних этапах онтогенеза.

В другом исследовании подробно рассмотрено понятие «дети группы

риска» с позиции нарушений речевого развития и определены факторы риска данных нарушений у детей раннего возраста (Боровцова и др., 2015): 1) группа факторов пренатального развития (осложнения во время беременности, гипоксии, преждевременные роды, родовые травмы); 2) группа факторов развития в раннем возрасте – наличие хронических заболеваний, неблагоприятные условия развития (например, депривации), отставание в моторной сфере, задержка в появлении первых звукоподражаний, членораздельных звуков, слов, фраз; недостаточное понимание обращенной речи и инструкций; недостаточность импрессивной и экспрессивной речи, задержка психического развития. Наличие у ребенка данных факторов риска является поводом для проведения мероприятий в рамках системы ранней помощи, в том числе, логопедической работы по предупреждению развития ОНР на более поздних этапах развития ребенка. При этом авторы данного исследования показали, что работа с детьми 2–3-летнего возраста из группы риска развития ОНР с использованием средств сенсорно-интегративной логотерапии имеет высокую эффективность: данная система работы способствует высокому темпу речевого и познавательного развития у детей группы риска, тем самым снижая возможность формирования ОНР у них в более старшем возрасте.

В целом для предупреждения речевых нарушений у детей раннего возраста специалисты рекомендуют использовать комплексный подход, направленный на формирование правильного речевого дыхания, развитие тонкой моторики, артикуляционной моторики, обогащение пассивного словаря и расширение активного словаря, активизацию сенсорного развития,

восприятия, стимуляцию познавательной активности и любознательности, развитие мотивации к общению со сверстниками и взрослыми.

В качестве программы профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста предложены индивидуальные занятия, которые реализуются в три этапа. Направления работы 1-го этапа представлены на рисунке 2 (Жулина и др., 2020).

Далее следует второй этап работы. Он включает в себя выработку основных артикуляционных укладов (для разных звуков) на основе сформированных на первом этапе работы навыков воспроизведения артикуляционных дви-

жений. При этом работа над звуками должна проходить последовательно с учетом индивидуальных особенностей развития речи ребенка. За этим должна проводиться работа по вызыванию конкретного звука (в индивидуальной работе с ребенком). Далее осуществляют работу по развитию фонематического слуха. В заключении данного этапа закрепляют вызванный звук.

Третий этап предполагает закрепление и формирование самоконтроля (Жулина и др., 2020).

Между тем, в системе развития ранней логопедической помощи наметилась тенденция по сопровождению детей раннего возраста с различными

- 1) Нормализация мышечного тонуса путём проведения дифференцированного логопедического массажа (шея, лицо, артикуляционный аппарат - язык и мягкое нёбо)
- 2) Создание положительных кинестезий в мышцах от активизации и релаксации.
- 3) Развитие кинестетических ощущений мышц лица, шеи, губ, языка, мягкого нёба
- 4) Уменьшение гипертонуса путём лёгкого и плавного поглаживания с использованием релаксационной музыки
- 5) Устранение гиперсаливации, путём проглатывания слюны перед каждым началом упражнения
- 6) Развитие тех групп мышц, которые находятся в малоподвижном состоянии (гипотонус)
- 7) Проведение пассивной (логопедом) и активной гимнастики (самостоятельно)
- 8) Развитие точности и переключаемости с одного движения на другое
- 9) Нормализация голоса
- 10) Нормализация речевого дыхания

Рис. 2. Подготовительная работа по профилактике ОНР

вариантами речевых нарушений. В том числе, описан опыт персонифицированного подхода в логопедической работе с детьми раннего возраста с признаками дизартрических нарушений. Обычно таким детям до 3-летнего возраста ставят диагноз «задержка речевого развития»; признаки дизартрии у них проявляются в виде инертности и ригидности артикуляционного аппарата. Если при выполнении моторных проб у ребенка раннего возраста нарушена моторика, то есть высокая вероятность того, что в более старшем возрасте у него разовьется дизартрия и общее недоразвитие речи. Поэтому ранняя логопедическая помощь таким детям необходима для снижения или нивелирования у них данных речевых нарушений в среднем и старшем дошкольном возрасте (Жулина, Теремец, 2020).

В литературе также приводятся данные о применении разных методов в системе ранней помощи детям: 1) с нарушениями анатомического строения артикуляционного аппарата (с расщелиной неба (Жулина, 2014; Kaiser, et al., 2017), короткой уздечкой языка (Ito, et al., 2015) и др.); 2) нарушениями праксиса и гнозиса (с апраксией (Morgan, et al., 2018), нарушением фонематического восприятия (Syauqu, et al., 2016)); 3) разных нозологических групп (Cardoso, et al., 2009; Martín-Ruiz, et al., 2013; Razjouyan, et al., 2020 и др.).

Растущий интерес к проблеме ранней логопедической помощи обоснован. За последние несколько лет значительно повысилось количество публикаций по данному вопросу. Тем не менее, в настоящее время оказание ранней логопедической помощи детям имеет ряд ограничений. Они касаются, прежде всего, отсутствия единых подходов к диагностике и коррекции нарушений речи в системе ранней помощи, а также недостаточной вклю-

ченности детей раннего возраста в систему скрининга ранних признаков нарушения речи. Во-первых, многие дети, которым требуется данная помощь, не посещают дошкольные образовательные учреждения (Григоренко, 2019). Во-вторых, многие родители не видят необходимости в обращении к логопеду, даже если ребенок имеет установленный диагноз, считая, что со временем речевое развитие компенсируется само; основные же усилия прилагаются к коррекции основного дефекта, например, задержке психического развития, детского церебрального паралича, аутизма и т.д. То есть, возможность получения ранней помощи ребенку в большей степени зависит от решения родителей обратиться к специалистам (Skeat, et al., 2010). Данные ограничения препятствуют проведению своевременных профилактических мероприятий по предотвращению развития общего недоразвития речи у детей в более старшем возрасте. Поэтому важным направлением работы специалистов ранней помощи является консультативная работа с родителями.

Раннее выявление и коррекция нарушений психомоторного и речевого развития у детей является ключевой задачей специалистов ранней помощи (Council..., 2006). Формирование социальных и коммуникативных навыков у человека напрямую зависит от того, как проходит процесс речевого развития у ребенка в раннем возрасте (Wilson, et al., 2013). Задержка речевого развития является фактором риска нарушений поведения, низкой социальной адаптации, несформированности эмоционально-волевой сферы, недостаточной готовности к школе (Prior, et al., 2011), будущих академических проблем (Lewis, et al., 2000), неврологических расстройств (Miniscalco, et al., 2006) и т.д. Многие дети раннего

возраста с нарушениями в развитии в силу разных причин до сих пор не получают специализированной помощи и сопровождения. Поскольку речевой дизонтогенез является одной из первых признаков нарушенного развития, а задержка речевого развития занимает второе место среди всех проявлений дизонтогенеза в детском возрасте (Law, et al., 1998) и их отдаленных последствий (Gillberg, 2010), необходимость совершенствования системы ранней логопедической помощи является одной из важнейших задач, стоящих перед специалистами, работающими в этой системе.

На сегодняшний день в нашей стране специалисты системы ранней помощи используют в своей работе разные модели и программы оказания логопедического сопровождения для детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями. Эти модели и программы могут быть реализованы на базе групп неполного дня в ДОО, логопунктов и других специализированных учреждений. Также необходимо развивать консультативную работу с родителями детей с ОВЗ: своевременное обращение за ранней помощью снижает риск развития вторичных нарушений и социальной дезадаптации ребенка.

На основе проведенного анализа моделей и программ логопедического сопровождения детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями, были сделаны следующие выводы:

- все эти модели и программы включают диагностический и коррекционно-развивающий блоки;
- в систему ранней помощи обязательно включена работа с родителями ребенка, которая носит консультативный и интегративный характер, родители сами должны

выступать активным субъектом логопедического сопровождения, иметь представления о том, как можно развивать речь ребенка;

- деятельность учителя-логопеда интегрирована в общую систему комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка, логопед работает в группе специалистов другого профиля, в зависимости от характера и тяжести дефекта детей, которым оказывается логопедическая помощь.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая помощь детям раннего возраста. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2015. 256 с.
2. *Астахова Л.Б.* Организационные формы логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях дошкольного образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 3.
3. *Большакова С.Е.* Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный базовый подход. М.: Грифон, 2019. 256 с.
4. *Боровцова Л.А., Козодаева Л.Ф.* Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1(25). С. 111–120.
5. *Глузман Ю.В., Городилова С.А., Шешукова Н.Н.* и др. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 383–397.
6. *Григоренко Н.Ю.* Современные подходы к образованию коммуникативных умений у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 57–67.
7. *Гончарова Е.Л., Кукушкина, О.И., Никольская, О.С., Малофеев, Н.Н.* Развитие ранней помощи в образовании детей с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2019. № 36.
8. *Дубровина Е.А.* Принципы совершенствования образовательной среды для детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (обзор) // Саратовский научно-медицинский журнал. 2022. Т. 18, № 3. С. 452–458.
9. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. М.: Каро, 2016. 336 с.
10. *Жулина Е. В., Ботина М.В.* Персонифицированный подход в логопедической работе с детьми

- раннего возраста с дизартрией // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 201–203.
11. Жулина Е.В. Модель ранней логопедической помощи детям с задержкой речи // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7).
 12. Жулина Е.В., Теремец И.Н. Особенности логопедической работы с детьми раннего возраста со сложными нарушениями // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 210–212.
 13. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2018. 143 с.
 14. Разенкова Ю.А. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. М.: Полиграф сервис, 2003. 48 с.
 15. Ранние отношения и развитие ребенка / под. ред. Б. Борьесон, С. Бриттен, С.В. Довбня, Т.Ю. Морозова, К. Пакеринг. СПб: Питер, 2009. 160 с.
 16. Служба раннего вмешательства: методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи / под. ред. Л.В. Блохина, С.В. Калина, Н.И. Морозова и др. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. 200 с.
 17. Создание в России единой системы раннего выявления и ранней коррекции отклонений в развитии детей / под. ред. Л.В. Блохина, С.В. Калина, Н.И. Морозова и др. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. 200 с.
 18. Шенгальц Е.В. Педагоги Омского региона о причинах увеличения численности школьников с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 3 (63). С. 142–150.
 19. Bessell, A., Sell, D., Whiting, P. et al., 2013. Speech and language therapy interventions for children with cleft palate: a systematic review. *The Cleft Palate Craniofacial Journal*, 50(1):1-17.
 20. Cardoso, C., Montenegro, M.L., 2009. Speech and language pathology and autistic spectrum // *Span J Psychol.*, 12(2): 686–695.
 21. Council on children with Disabilities, 2006. Section on developmental behavioral pediatrics. Bright futures steering committee and medical home initiatives for children with Special Needs Project Advisory Committee Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home. *Pediatrics*, 118: 405–420.
 22. Gillberg, C., 2010. The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Res Dev Disabil.*, 31(6): 1543–1551.
 23. Ito, Y., Shimizu, T., Nakamura, T., Takatama, C., 2015. Effectiveness of tongue-tie division for speech disorder in children // *Pediatr Int.*, 57(2): 222–226.
 24. Kaiser, A.P., Scherer, N.J., Frey, J.R., Roberts, M.Y., 2017. The effects of enhanced milieu teaching with phonological emphasis on the speech and language skills of young children with cleft palate: a pilot study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3): 806–818.
 25. Law, J., Boyle, J., Harris, F. et al., 1998. Screening for speech and language delay: a systematic review of the literature. *Health Technol Assess*, 2(9): 1–184.
 26. Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Taylor, H.G., 2000. Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *J Commun Disord.*, 33(1): 11–30.
 27. Martín-Ruiz, M.L., Duboy, M.Á., Loriente, C.T., de la Cruz, I.P., 2014. Evaluating a web-based clinical decision support system for language disorders screening in a nursery school // *J Med Internet Res.*, 28; 16(5): 139.
 28. Martín-Ruiz, M.L., Duboy, M.Á., de la Cruz, I.P., 2013. Deployment and validation of a smart system for screening of language disorders in primary care // *Sensors (Basel)*, 13(6): 7522–7545.
 29. Miniscalco C., Nygren G., Hagberg B. et al., 2006. Neuropsychiatric and neurodevelopmental outcome of children at age 6 and 7 years who screened positive for language problems at 30 months // *Dev Med Child Neurol.*, 48(5): 361-6.
 30. Morgan, A.T., Murray, E., Liégeois, F.J., 2018. Interventions for childhood apraxia of speech // *Cochrane Database Syst Rev.*, 5(5): CD006278.
 31. Nelson, H.D., Nygren, P., Walker M., Panoscha R., 2006. Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force // *Pediatrics*, 117(2): e298-319.
 32. O'Hare, A., Bremner, L., 2016. Management of developmental speech and language disorders: Part 1. // *Arch Dis Child.*, 101(3): 272-277.
 33. Prior, M., Bavin, E., Ong, B., 2011. Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, 31(1): 3-16.
 34. Razjouyan, K., Miri, M.A., Zarei, M.A. et al., 2020. Study of the effectiveness of comprehensive, timely, and family-oriented interventions in reducing the symptoms of autism in children // *J Family Med Prim Care*, 30;9(6): 2945-2949.
 35. Rupert, J., Hughes, P., Schoenherr, D., 2023. Speech and Language Delay in Children // *Am Fam Physician*, 108(2): 181-188.
 36. Sapiets, S.J., Hastings, R.P., Totsika, V., 2023. Predictors of Access to Early Support in Families of Children with Suspected or Diagnosed Developmental Disabilities in the United Kingdom // *J Autism Dev Disord.*, 4: 1-14.
 37. Skeat, J., Eadie, P., Ukoumunne, O., Reilly, S., 2010. Predictors of parents seeking help or advice about

children's communication development in the early years // *Child Care Health Dev.*, 36(6): 878-887.

38. Syauqy, D., Wu, C.M., Setyawati, O., 2016. An acoustic feature-based similarity scoring system for speech rehabilitation assistance // *Disabil Rehabil Assist Technol.*, 11(6): 501-515.
39. Uchikawa, H., Yamoto, S., Saito, M., 2023. Increase in children with developmental delay: Survey on 18-month-old children in Togane city, Japan // *Brain Dev.*, 45(5): 278-284.
40. Wilson, P., McQuaige, F., Thompson, L., McConachie, A., 2013. Language delay is not predictable from available risk factors. *Scientific World Journal*, 2013: 1-8.
41. Wright, C.M., Jeffrey, S.K., Ross, M.K. et al., 2009. Targeting health visitor care: lessons from Starting Well // *Arch Dis Child.*, 94(1): 23-27.
42. Zengin-Akkus, P., Çelen-Yoldaş, T., Kurtipek, G., Özmert, E.N., 2018. Speech delay in toddlers: Are they only 'late talkers'? // *Turk J Pediatr.*, 60(2): 165-172.
9. Ekzhanova, E.A. and E.A. Strebeleva, 2016. Correctional and pedagogical assistance to children of early and preschool age. Moscow: Karo: 336 p. (Rus)
10. Zhulina, E.V. and M.V. Botina, 2020. Personalized approach to speech therapy work with young children with dysarthria. *Problems of Modern Pedagogical Education*. No.69-1: 201-203. (Rus)
11. Zhulina, E.V., 2014. Model of early speech therapy for children with speech delay. *Bulletin of Mininsky University*. №3 (7). (Rus)
12. Zhulina, E.V. and I.N. Teremets, 2020. Features of speech therapy work with young children with complex disorders. *Problems of Modern Pedagogical Education*. No.69-1: 210-212. (Rus)
13. Zhulina, E.V., 2018. The system of early care for children with delayed speech development: monograph. N.Novgorod: NSPU: 143 p. (Rus)
14. Razenkova, Yu.A., 2003. Early psychological, medical and pedagogical assistance to children with special needs and their families. Moscow: Polygraph service: 48 p. (Rus)
15. Early relationships and child development. Edited by B. Borieson, S. Britten, S.V. Dovbnaya, T.Yu. Morozova, K. Packerling, 2009. St. Petersburg: Peter: 160 p. (Rus)
16. Early Intervention Service: methodological recommendations for practical work with children in the early care service. Edited by L.V. Blokhin, S.V. Kalina, N.I. Morozova, et al, 2007. Moscow: National Fund for the Protection of Children from Abuse: 200 p. (Rus)
17. Creation in Russia of a unified system for early detection and early correction of deviations in the development of children. Edited by L.V. Blokhin, S.V. Kalina, N.I. Morozova, et al, 2007. Moscow: National Fund for the Protection of Children from Abuse: 200 p. (Rus)
18. Shengalts, E.V., 2021. Teachers of Omsk region on the reasons for the increase in the number of schoolchildren with disabilities. *Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*. No. 3 (63): 142-150. (Rus)
19. Bessell, A., Sell, D., Whiting, P. et al., 2013. Speech and language therapy interventions for children with cleft palate: a systematic review. *The Cleft Palate Craniofacial Journal*, 50(1):1-17.
20. Cardoso, C., Montenegro, M.L., 2009. Speech and language pathology and autistic spectrum. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2): 686-695.
21. Council on children with Disabilities, 2006. Section on developmental behavioral pediatrics. Bright futures steering committee and medical home initiatives for children with Special Needs Project Advisory Committee Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home. *Pediatrics*, 118:405-420.
22. Gillberg, C., 2010. The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurode-

References

1. Arkhipova, E.F., 2015. Speech therapy for young children. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 256 p. (Rus)
2. Astakhova, L.B., 2018. Organizational forms of speech therapy for children of early and preschool age with disabilities in modern conditions of preschool education. *Pedagogical Education in Russia*. №3. (Rus)
3. Bolshakova, S.E., 2019. Alalia. Work at the initial stage. Formation of basic level skills. Interdisciplinary basic approach. Moscow: Gryphon, 256 p. (Rus)
4. Borovtsova, L.A. and L.F. Kozodaeva, 2015. Prevention of speech disorders in young children. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*. No. 1(25): 111-120. (Rus)
5. Gluzman, Yu.V., Gorodilova, S.A. and N.N. Sheshukova, 2020. Speech therapy for children at risk at an early age. *Prospects of Science and Education*. No.4 (46): 383-397. (Rus)
6. Grigorenko, N.Yu., 2019. Modern approaches to the formation of communicative skills in children of the first years of life with developmental disabilities. *Pedagogical Education in Russia*. No. 2: 57-67. (Rus)
7. Goncharova, E.L., Kukushkina, O.I., Nikolskaya, O.S. and N.N. Malofeev, 2019. Development of early educational assistance for children with disabilities and risk groups: foundations, guidelines and expected results. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Sciences*. No. 36. (Rus)
8. Dubrovina, E.A., 2022. Principles of improving the educational environment for children with disabilities and people with disabilities (review). *Saratov Scientific Medical Journal*. Vol. 18, No. 3: 452-458. (Rus)

- velopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6): 1543-1551.
23. Ito, Y., Shimizu, T., Nakamura, T., Takatama, C., 2015. Effectiveness of tongue-tie division for speech disorder in children. *Pediatrics International*, 57(2): 222-226.
 24. Kaiser, A.P., Scherer, N.J., Frey, J.R., Roberts, M.Y., 2017. The effects of enhanced milieu teaching with phonological emphasis on the speech and language skills of young children with cleft palate: a pilot study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26 (3): 806-818.
 25. Law, J., Boyle, J., Harris, F. et al., 1998. Screening for speech and language delay: a systematic review of the literature. *Health Technol Assess*, 2(9):1-184.
 26. Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Taylor, H.G., 2000. Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 33(1): 11-30.
 27. Martín-Ruiz, M.L., Duboy, M.Á., Loriente, C.T., de la Cruz, I.P., 2014. Evaluating a web-based clinical decision support system for language disorders screening in a nursery school. *Journal of Medical Internet Research*, 28;16(5): e139.
 28. Martín-Ruiz, M.L., Duboy, M.Á., de la Cruz, I.P., 2013. Deployment and validation of a smart system for screening of language disorders in primary care. *Sensors (Basel)*, 13(6): 7522-7545.
 29. Miniscalco, C., Nygren, G., Hagberg, B. et al., 2006. Neuropsychiatric and neurodevelopmental outcome of children at age 6 and 7 years who screened positive for language problems at 30 months. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(5): 361-6.
 30. Morgan, A.T., Murray, E., Liégeois, F.J., 2018. Interventions for childhood apraxia of speech. *Cochrane Database Syst Rev*, 5(5): CD006278.
 31. Nelson, H.D., Nygren, P., Walker M., Panoscha R., 2006. Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117(2): e298-319.
 32. O'Hare, A., Bremner, L., 2016. Management of developmental speech and language disorders: Part 1. *Archives of Disease in Childhood*, 101(3): 272-277.
 33. Prior, M., Bavin, E., Ong, B., 2011. Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, 31(1):3-16.
 34. Razjouyan, K., Miri, M.A., Zarei, M.A. et al., 2020. Study of the effectiveness of comprehensive, timely, and family-oriented interventions in reducing the symptoms of autism in children. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 30;9(6): 2945-2949.
 35. Rupert, J., Hughes, P., Schoenherr, D., 2023. Speech and Language Delay in Children. *American Family Physician*, 108(2): 181-188.
 36. Sapiets, S.J., Hastings, R.P., Totsika, V., 2023. Predictors of Access to Early Support in Families of Children with Suspected or Diagnosed Developmental Disabilities in the United Kingdom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4: 1-14.
 37. Skeat, J., Eadie, P., Ukoumunne, O., Reilly, S., 2010. Predictors of parents seeking help or advice about children's communication development in the early years. *Child: Care, Health and Development*, 36(6): 878-887.
 38. Syaury, D., Wu, C.M., Setyawati, O., 2016. An acoustic feature-based similarity scoring system for speech rehabilitation assistance. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(6): 501-515.
 39. Uchikawa, H., Yamoto, S., Saito, M., 2023. Increase in children with developmental delay: Survey on 18-month-old children in Togane city, Japan. *Brain Development*, 45(5): 278-284.
 40. Wilson, P., McQuaige, F., Thompson, L., McConachie, A., 2013. Language delay is not predictable from available risk factors. *Scientific World Journal*: 1-8.
 41. Wright, C.M., Jeffrey, S.K., Ross, M.K. et al., 2009. Targeting health visitor care: lessons from Starting Well. *Archives of Disease in Children*, 94(1): 23-27.
 42. Zengin-Akkuş, P., Çelen-Yoldaş, T., Kurtipek, G., Özmert, E.N., 2018. Speech delay in toddlers: Are they only 'late talkers'? *Turkish Journal of Pediatrics*, 60(2): 165-172.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Жмайло М.В.** Об основных компонентах практико-ориентированной дуальной модели подготовки инженерных кадров
- **Ши Хуэй.** Роль цифровых библиотек в развитии профессионального образования

УДК 378.147
DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-83-92

Жмайло М.В.

ОБ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТАХ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Ключевые слова: инженерное образование, практико-ориентированное образование, дуальное обучение, профессия-образующие дисциплины, сквозные дисциплины, практическая подготовка, стажировка на рабочем месте, информационно-практическая среда.

В настоящий момент приходится констатировать очевидный дефицит высококвалифицированного инженерно-технического персонала, наблюдающийся во всех отраслях экономики и хозяйственной деятельности Российской Федерации. Особенно угрожающим данное положение вещей представляется в свете новых вызовов и угроз, стоящих перед нашей страной. Обученные, квалифицированные, мотивированные инженерные кадры становятся ключевым элементом российской неиндустриальной экономики. С другой стороны, интенсивно развивающиеся наука, технологии и промышленность требуют подготовки специалиста нового уровня, способного обеспечивать эффективный и безопасный процесс создания, внедрения и эксплуатации сложных интеллектуальных устройств и инновационных производственных систем. Данные процессы обусловили возрождение интереса к инженерному образованию в стране в целом и дали импульс развитию новых методик подготовки специалистов инженерно-технического профиля.

В советское время подготовка инженерных кадров была частью плановой экономики: перед системой образования ежегодно ставились государственные задания как по приему абитуриентов на первый курс, так и по выпуску специалистов – сколько и каких специалистов должна была высшая школа подготовить для отраслей народного хозяйства. Вузы вели подготовку инженерных кадров по 312 инженерным специальностям, сгруппированным в 81 направление подготовки дипломированных специалистов, внутри каждой специальности происходило еще разделение на проектировщиков, технологов и эксплуатационников (Владимиров, 2011). Одним из недостатков данной системы подготовки являлись

сужающиеся специализации, чрезмерная диверсификация образовательных профилей и связанное с этим последующее несовпадение полученной специализации с рабочим местом выпускника. Важно отметить, что подготовка в вузе до сих пор зачастую ведется по чрезмерно узким специальностям, вакансий по которым не хватает для трудоустройства всех выпускников, что в свою очередь вызывает массовое трудоустройство выпускников не по прямой узкой специальности (Бармаков и др., 2013). Строго говоря, к собственно инженерным направлениям (коды по ОКСО 08.00.00 – 29.00.00 «Инженерное дело, технологии и технические науки») отнесены 77 направлений подготовки бакалавриата, 53 направления специалитета, 77 направления магистратуры. В 2022 году всего на первый курс в России было зачислено около 178 000 студентов, из них 62 000 зачислены на первый курс по направлениям, относящимся к категории «Инженерное дело, технологии и технические науки». В 2021 году было зачислено 63 000 студентов. Таким образом, можно сделать вывод, что всего обучающихся по инженерным специальностям сейчас около 375 000 человек (бакалавриат, специалитет и магистратура). Этим 375 000 человек соответствует 207 направлений подготовки в примерно 400 вузах, из них только 130 вузов считаются узкопрофильными техническими университетами (всего в РФ 812 вузов). По одному из наиболее наукоемких направлений 14.00.00 Ядерная энергетика и технологии в 2022 году было зачислено 1410 человек (в 2021 г. было 1644 человек) в 21 вуз в 14 регионах. Уменьшение количества приема может быть вызвано отказом сдавать физику по ЕГЭ в пользу информатики и последующим зачислением на близкие специальности. Необходимо проводить работу с

организациями довузовского образования и обучающимися с целью повышения мотивации изучать физику, в том числе со стороны предприятий – потенциальных работодателей, поскольку общее снижение сдающих данных ЕГЭ неуклонно приводит к снижению общего количества желающих работать в данной отрасли (Мониторинг..., URL: <https://www.hse.ru/ege2022-2>). Данным 207 инженерным направлениям соответствует примерно 1 500 – 2 000 образовательных программ (зачастую отличающихся друг от друга только рядом модернизированных дисциплин и часами лабораторных практикумов, определяющих специализацию в зависимости от года поступления, что фактически является ребрендингом существующих специализаций). В свою очередь, данным образовательным программам условно соответствует 500–700 профессиональных стандартов (Перечень..., URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru>). Для участников образовательного процесса (вузов) и процесса трудоустройства выпускников (работодателей) основная проблема заключается в том, что часто образовательные программы подгоняются под тот или другой профессиональный стандарт, являющийся узкоспециализированным, поскольку соотношение этих профессиональных стандартов задано в ФГОСах и переносится в ОСы, как правило, путем искусственных корреляций.

По мнению руководителей современных инновационных предприятий, выпускники любых технических вузов страны оказываются фактически не подготовлены к самостоятельной инженерной разработческой деятельности: у них отсутствует сквозная инженерная подготовка и понимание, что такое жизненный цикл разрабатываемой продукции, знания по организационно-нормативной документации, навыки

в использовании САПР и цифрового инструментария, а также умение трансформировать теоретические знания в профессиональные компетенции (Интервью..., URL: <http://e-koncept.ru/2020/201054.htm>). В результате, процесс подготовки самостоятельного инженера из молодого специалиста – выпускника любого вуза в существующей традиционной образовательной модели неизбежно проходит через трансформацию общепрофессиональных знаний, полученных в вузе, в конкретную инженерную подготовку, необходимую для работы в данном подразделении, освоение молодым специалистом инженерных компетенций, характерных для данного рабочего места, адаптацию молодого человека в трудовом коллективе подразделения. Этот процесс в высокотехнологичных предприятиях, занятых инновационной деятельностью в области приборостроения, как правило, занимает 2–4 года в зависимости от способностей молодого специалиста, его отношения к работе, а также от уровня помощи, оказываемой

молодому специалисту со стороны руководства подразделения (Интервью..., URL: <http://e-koncept.ru/2020/201054.htm>). Аналогичная практика сложилась на многих предприятиях – разработчиках сложных технических систем.

С другой стороны, при условии активной вовлеченности предприятия – будущего работодателя в процесс подготовки инженерных кадров, есть возможность существенно сократить период адаптации и фактически перенести его на время обучения в вузе. Наш опыт реализации партнерской программы «ВНИИА им. Н.Л. Духова – НИЯУ МИФИ» в 2018–2022 гг. продемонстрировал, что есть ряд ключевых компонентов, определяющих эффективность практического взаимодействия предприятия и вуза, объединенных в дуальную практико-ориентированную модель образования. Согласно Международной стандартной квалификации ЮНЕСКО, дуальная система образования – это организованный учебный процесс реализации образовательных программ, сочетающих частичную занятость на

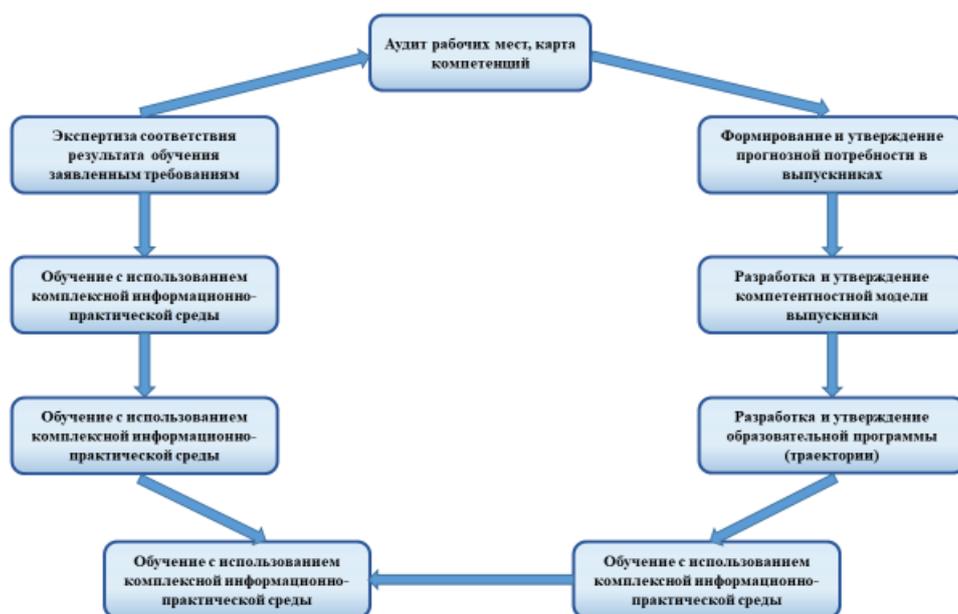


Рис. 1. Схема реализации практико-ориентированной дуальной модели подготовки выпускников вузов.

производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной системе профессионального обучения (Кольга и др., 2015).

В 2018–2022 гг. нами был проведен аудит содержания трудовой деятельности на отдельных рабочих местах в инженерно-конструкторских подразделениях. В результате была сформирована динамическая карта (ландшафт) или банк компетенций с возможностью декомпозировать их до отдельных рабочих мест и использовать при формировании совместных образовательных программ в компетентностных моделях выпускников. Под компетенцией мы будем понимать интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющее человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде (Байденко, 2004). Нами были выделены сквозные и узкоспециализированные компетенции, применительно к рабочим местам или укрупненным группам рабочих мест. На данном этапе были приняты решения по опережающей подготовке кадров для ряда приоритетных подразделений.

В нашем случае это обусловлено необходимостью восполнения естественной текучки инженерно-конструкторских кадров и открытием новых направлений деятельности. Горизонт планирования приема в штат на предприятие до 2036 года означает для вуза планирование контрольных цифр приема абитуриентов на 1 курс до 2030 года, а также дает возможность вузу стратегически формировать кадровую политику, последовательно осуществлять развитие инфраструктуры и обеспечивать комплектацию инструментарием (прикладным ПО и САПР).

Динамическая компетентностная модель (или качественный портрет) будущего выпускника проектируется на основе карты адресных компетенций,

заданных применительно к будущему рабочему месту. На данном этапе также закладываются проверочные механизмы для оценки адаптации к будущей деятельности, работы в коллективе и готовности молодых специалистов к самостоятельной работе на инновационном предприятии применительно к разным специальностям (направлениям подготовки) и рабочим местам, а также моделируется профессиональный, личностный и должностной рост будущего выпускника. На данном этапе принципиально необходимо наличие соответствующих друг другу образовательных и профессиональных стандартов.

Предприятие как заказчик, конечный потребитель результата образовательной программы, вовлекается в процесс ее разработки и модернизации. При участии экспертов от предприятия формируется содержательная часть образовательной программы Института физико-технических интеллектуальных систем (далее – ИФТИС) НИЯУ МИФИ, как базового для ВНИИА и группы московских приборостроительных предприятий Госкорпорации «Росатом», осуществляется приоритизация учебных курсов, группируются модули в сквозные блоки профессиональных дисциплин, определяется аудиторная нагрузка и форма представления учебного материала, производится выбор инструментария (прикладного ПО и САПР, используемого в данной организации). Более 30 сотрудников предприятия участвуют в преподавательской деятельности. На данном этапе для студентов при необходимости ускоренной подготовки определяются индивидуальные образовательные траектории.

Ключевым элементом дуальной практико-ориентированной модели обучения является практическая подготовка (стажировка) обучающихся

ся. Учебные планы и расписания составляются с учетом максимальной инженерно-практической нагрузки для студентов (лабораторные работы, курсовые проекты, проектная практика). Предусматривается минимум один день в неделю для стажировки на предприятии на будущем рабочем месте, начиная с 7 семестра обучения. В ходе стажировки студент выполняет постепенно усложняющиеся инженерные задания по актуальным тематикам на реальном оборудовании, на своем будущем рабочем месте. Выпускные квалификационные работы и курсовые проекты выполняются под руководством опытного наставника.

В рамках этой работы в составе дисциплин образовательных программ ИФТИС НИЯУ МИФИ были выделены общеобразовательные (фундаментальные и/или базовые), гуманитарные, первичные профессиональные дисциплины, также сквозные и специальные профессия-образующие дисциплины.

Сквозные дисциплины представляют собой совокупность сведений из различных областей деятельности предприятий – потенциальных работодателей, знание которых необходимо всем инженерным работникам подразделений независимо от их конкретной специализации. Сквозные дисциплины способствуют овладению сквозными инженерными компетенциями, общими для группы подразделений / профессий, характерных для конкретной области техники. К специальным *профессия-образующим дисциплинам* мы относим дисциплины, необходимые для специалистов отдельных профессий (или рабочих мест).

Например, разработка киберфизических приборов и систем осуществляется инженерами четырех профессий:

- инженер-разработчик киберфизических приборов и устройств

(обеспечивает общую разработку сложного прибора или системы, его электрофизические и аппаратные характеристики);

- инженер-разработчик электронных и электромеханических устройств (отвечает за сенсоры, автоматику, электронику, схемотехнику),
- инженер-конструктор приборов и систем (компоновка элементов системы в единое целое, мехатроника и робототехника),
- инженер по информационным технологиям («мозги», ИТ-компонент сложной киберфизической системы или прибора).

Практически все технические устройства и комплексы, которые человечество начнет использовать через 10–15 лет – от карманного гаджета до атомной станции, будут насыщены киберфизическими системами. Киберфизическая система (или физико-техническая интеллектуальная система) включает в себя сенсоры, контролирующие внешние сигналы и физико-химические параметры (температуру, гравитацию, ускорение, химический состав вещества, излучения всех видов и т.п.), блок управления, автоматически реализующий алгоритм управления системой и обеспечивающий интеллектуальную обработку данных, самообучение, самодиагностику и самонастройку, и комплекс исполнительных элементов, обеспечивающих выполнение необходимых функций (источников сигналов, манипуляторов, насосов, двигателей и т.п.). Первыми представителями киберфизических систем являются роботы-манипуляторы, автоматизированные системы управления сложными объектами, самоуправляемые аппараты.

С целью введения студентов в общую проблематику была разработана следующая группа сквозных дисциплин: «Основы проектирования кибер-

физических устройств и систем»; «Метрология. Стандартизация. Качество»; «Основы формирования затрат при разработке и производстве инновационной продукции». В качестве примера специальной профессия-образующей дисциплины можно привести модульную дисциплину «Конструирование» общей длительностью три семестра магистратуры (468 академических часов практических и лабораторных работ), которая входит в образовательные программы, по которым готовятся инженеры-конструкторы.

Сотрудники предприятия вовлечены в учебный процесс не только в качестве экспертов-аудиторов, задающих направленность образовательной программы, и наставников студентов-стажеров, но и аудиторных преподавателей по специальным дисциплинам. Преподаватели вуза задействованы в научно-исследовательских и опытно-конструкторских работах предприятия, тем самым, повышается уровень их практической осведомленности в решении конкретных производственных задач, использовании инновационных технологий, появляется опыт работы с конкретным САПР и оборудованием. Важнейшим компонентом практико-ориентированной дуальной модели подготовки инженеров являются методические материалы по отдельным вопросам профессия-образующих дисциплин, которые являются дополнительными для углубленного изучения соответствующих дисциплин применительно к заданиям, выполняемым студентами в рамках стажировки, а также методические материалы по организации и выполнению работ на специализированных стендах, моделирующих лабораторно-производственное оборудование высокотехнологичных предприятий. С 2024/2025 учебного года в рамках

дисциплины «Практические методы и средства проектирования и испытания киберфизических устройств» студенты 4 курса ИФТИС НИЯУ МИФИ в качестве учебно-методических материалов будут изучать разработанные совместно предприятием и вузом практические пособия по направлению стажировок студентов, применительно к конкретным рабочим местам. Данные методические материалы будут помещены в информационно-практическую среду «вуз – предприятие – обучающийся» и станут структурными направляющими – рекомендациями по прохождению стажировки.

Учебно-методические материалы практико-ориентированной дуальной модели обучения представляют собой образовательные и стажировочные модули (*дидактические единицы контента*), направленные на формирование отдельных или множественных профессиональных компетенций. Этот материал должен быть доступен студентам-стажерам, преподавателям вуза и наставникам на предприятии. В связи с этим целесообразно создание комплексной информационно-практической среды, рассчитанной на удовлетворение конкретных образовательных потребностей (формирование компетенций) (Мониторинг..., URL: <https://www.hse.ru/ege2022-2>). Однако в отличие от традиционной цифровой информационно-образовательной среды, обеспечивающей возможности образовательным организациям (Федеральный..., URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos>) осуществлять работу с цифровым контентом, использовать систему средств передачи информационных данных, программного и методического обеспечения, нацеленную на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах

образовательного характера (Иванова и др., 2020), предлагаемая нами комплексная система содержит узкоспециализированные практические модули (виртуальные лабораторные практикумы, инструкции по работе с учебно-лабораторными стендами и оборудованием на предприятии и пр.), что является фактически единицами контента внутри контура предприятия, способствующими передаче так называемых «критических знаний».

Создание информационно-практической среды как функциональной инфраструктуры в модели взаимодействия «вуз – предприятие – обучающийся» способно повысить доступность информационных ресурсов для всех сторон в рамках образовательного процесса, обеспечить его мобильность, последовательность и непрерывность. Единицами контента в такой среде может выступать как материал отдельных академических часов, выделяемый тематически и дидактически в календарном плане учебной дисциплины, так и междис-

циплинарный материал комбинаций курсов и зачетных единиц (не всегда относящихся только к профессиональному блоку, но вполне также и к блоку общего обучения), объединенный по принципу: «что в результате освоения данной единицы контента обучающийся будет «знать, уметь, владеть» (контрольные точки контента). Внедрение информационной среды с прозрачной архитектурой и системой навигации, с одной стороны, позволяет формализовать предметную область в зависимости от заданной модели компетенций (Байденко, 2004), с другой стороны, обеспечивает разработку комплекса взаимозависимых учебно-методических материалов.

Схематически цифровую информационно-практическую среду как элемент функциональной инфраструктуры в поддержку взаимодействия дуальной модели «вуз – предприятие – обучающийся» можно представить следующим образом (рис. 2):

Каждый элемент данной системы может быть декомпозирован до более

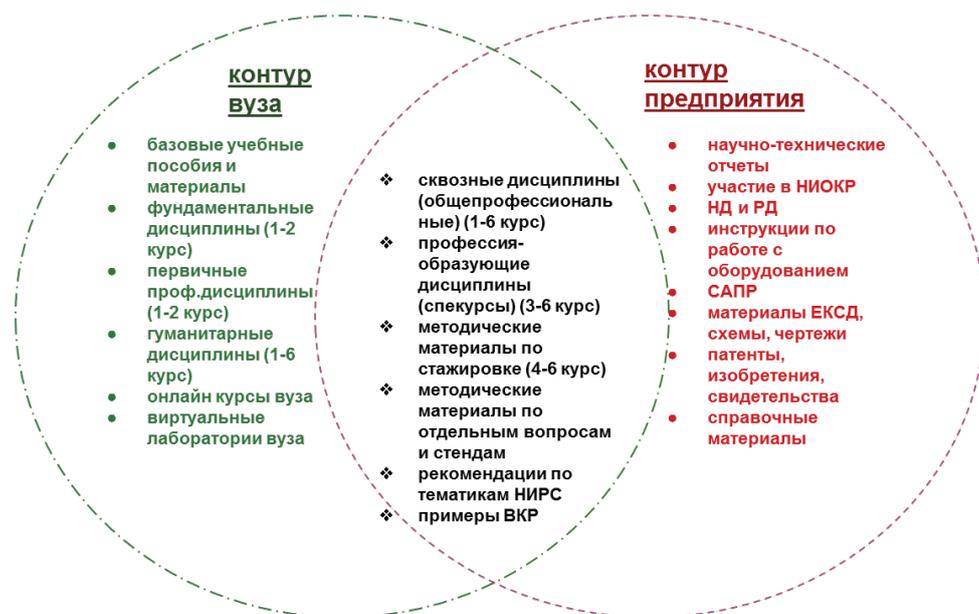


Рис. 2. Комплексная информационно-практическая среда.

мелких единиц образовательного и практического контента в привязке к пулу соответствующих знаний и компетенций.

Осуществляется регулярный аудит пула профессиональных компетенций. Аудит соответствия полученных компетенций ранее заданным «точкам роста» узкоспециализированных компетенций проводится, как правило, во время государственной итоговой аттестации обучающегося и защиты выпускной квалификационной работы, а также во время ежеквартальной оценки стажеров (студентов, проходящих практическую подготовку). Крайне важно, что в состав государственной экзаменационной комиссии входят сотрудники предприятия, участвовавшие в формировании заявки на профессиональные компетенции будущего сотрудника, а также участвовавшие в разработке и реализации образовательной программы. В оценке стажеров участвуют наставник стажировки и его будущий руководитель, зачастую он же – руководитель курсовой или дипломной работы. При помощи разработанных оценочных методик проверяется степень готовности молодого специалиста к самостоятельной инженерной деятельности, а также формируется задел для его профессионального и личностного роста. На протяжении трех последующих лет проводятся ежеквартальные аттестации молодых специалистов, определяется уровень их мотивации к текущей трудовой деятельности, даются рекомендации по дальнейшему обучению.

Рассмотренные нами основные компоненты практико-ориентированной дуальной модели подготовки современных инженерных кадров представляют собой сложную систему взаимосвязанных последовательных мероприятий и этапов. Крайне важ-

ным является проактивное практическое взаимодействие и искренняя вовлеченность всех участников образовательного процесса, а также возможность получения своевременной обратной связи от предприятия-заказчика, представителей вуза и самого обучающегося – будущего инженера. Использование совместной информационно-практической среды, участие преподавателей-практиков от предприятия в обучении и длительная регулярная стажировка на будущем рабочем месте позволяет сместить процесс адаптации молодых специалистов на этап стажировки, тем самым, обеспечив экономию ресурсов и времени и предприятию, и самому сотруднику. Выпускники ИФТИС НИЯУ МИФИ, прошедшие цикл стажировки во ВНИИА, гарантированно приобретают заранее запланированные предприятием как заказчиком кадров адресные компетенции, т.е. способность мобилизовать свои знания и опыт для решения конкретных инженерных задач по профилю будущей деятельности (Палисадов С.С.). В дальнейшем предполагается провести дополнительный аудит содержания трудовых функций, вновь образованных инженерно-конструкторских и ИТ-подразделений ВНИИА и аналогичных предприятий Госкорпорации «Росатом» с целью формирования единого корпоративного ландшафта (карты) сквозных, цифровых и узкоспециальных адресных компетенций в области разработки и эксплуатации сложных интеллектуальных устройств и инновационных производственных систем. В рамках стратегического партнерства с опорным вузом Госкорпорации «Росатом» НИЯУ МИФИ планируется открытие новых образовательных программ, проведение ежегодной модернизации действующих совместных

образовательных программ, актуализация траекторий стажировки и дальнейшее развитие инфраструктурного комплекса.

Литература

1. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России, 2004, № 11.
2. *Бармаков Ю.Н., Весна Е.Б., Евстюхина И.А., Самосадный А.В., Самосадный В.Т. Свиридов А.С.* Вопросы методологии подготовки современных специалистов: бакалавров и магистров для работы в лабораториях отраслевых институтов ГК Росатом. // Ядерные измерительно-информационные технологии № 1(45) 2013. С. 43–53.
3. *Владимиров А.И.* Об инженерно-техническом образовании. М.: ООО «Издательский дом Недра», 2011. 81 с.
4. *Иванова О.Ю., Кутузова З.Ю., Кутузов А.В.* Информационно-образовательная среда вуза: сущность и структура // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 08 (август). С. 20–29.
5. Интервью с Бармаковым Ю.Н. Инженеры без «доводки» // Страна Росатом, 33 (353) за сентябрь 2018 г., стр. 6. URL: https://strana-rosatom.ru/wp-content/uploads/2018/09/RSA_353_web-1.pdf.
6. *Кольга В.В., Шувалова М.А.* Современные модели дуального образования техников высокотехнологичной отрасли // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.
7. Мониторинг «Качество приема в российские вузы: 2022» // Высшая школа экономики. URL: <https://www.hse.ru/ege2022-2>.
8. *Найденова А.А.* Механизм управления формированием компетенций инженерных кадров в системе их воспроизводства // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы II Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18–20 апреля 2016 г. в 2-х т. Екатеринбург, 2016. Т. 1. С. 27–31.
9. *Палисадов С.С.* Практико-ориентированное обучение в вузе. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53088398.pdf>.
10. Перечень профессиональных стандартов // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru>.
11. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos>.
12. *Dreher R.* New Concept of Engineering Education for Sustainable Development of Society / R. Dreher, V.V. Kondratyev, U.A. Kazakova, M.N. Kuznetsova // In: Auer M.E., Ruutmann T. (eds) Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2021. – Vol. 1329. Springer, Cham. Pp. 819-831.
13. *Yeh H.-C, Tseng S.-S.* Using the ADDIE Model to nurture the development of teachers' CALL professional knowledge // Journal of Educational Technology & Society. 2019. Vol. 22. No. 3. P. 88-100.

References

1. *Baidenko, V.I.*, 2004. Competencies in professional education (towards the development of a competence-based approach). Higher education in Russia, No. 11. (Rus)
2. *Barmakov, Yu.N., Vesna, E.B., Evstyukhina, I.A., Samosadny, A.V., Samosadny, V.T. and A.S. Sviridov*, 2013. Methodology issues for training modern specialists: bachelors and masters for work in laboratories of branch institutes of Rosatom State Corporation. Nuclear Measurement and Information Technologies No. 1(45): 43-53. (Rus)
3. *Vladimirov, A. I.*, 2011. About engineering and technical education. Moscow: Nedra Publishing House LLC: 81. (Rus)
4. *Ivanova, O.Yu., Kutuzova, Z.Yu. and A.V. Kutuzov*, 2020. Information educational environment of the university: the essence and structure. Scientific and methodological electronic journal "Concept". No. 08 (August): 20-29. (Rus)
5. Interview with Barmakov Yu.N. Engineers without "fine-tuning". Country Rosatom, 33 (353) for September 2018: 6. Available at: https://strana-rosatom.ru/wp-content/uploads/2018/09/RSA_353_web-1.pdf (accessed 04/25/2023). (Rus)
6. *Kolga, V.V. and M.A. Shuvalova*, 2015. Modern models of dual education of high-tech industry technicians. Modern problems of science and education. No 1-1. (Rus)
7. Monitoring "Quality of admission to Russian universities: 2022". Higher School of Economics. Available at: <https://www.hse.ru/ege2022-2>. (Rus)
8. *Naidenova, A.A. and A.S. Naidenov*, 2016. The mechanism of managing development of engineering personnel's competencies in the system of their reproduction. Strategies for the development of social communities, institutions and territories: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference. Yekaterinburg, April 18-20, 2016 in 2 volumes. Yekaterinburg: Ural Publishing House. Unita, Vol. 1: 27-31. (Rus)
9. *Palisadov, S.S.* Practice-oriented education at the university Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/53088398>. (Rus)
10. List of professional standards. Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation. Available at: <https://profstandart.rosmintrud.ru>. (Rus)

-
11. Federal project "Digital Educational Environment". Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos>. (Rus)
 12. *Dreher R.* New Concept of Engineering Education for Sustainable Development of Society / R. Dreher, V.V. Kondratyev, U.A. Kazakova, M.N. Kuznetsova // In: Auer M.E., Ruutmann T. (eds) Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. Vol. 1329. Springer, Cham. Pp. 819-831.
 13. *Yeh H.-C, Tseng S.-S.* Using the ADDIE Model to nurture the development of teachers' CALL professional knowledge // Journal of Educational Technology & Society. 2019. Vol. 22. No. 3. P. 88-100.

УДК 372.882

DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-93-98

Ши Хуэй

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ БИБЛИОТЕК В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: цифровые библиотеки, профессиональное образование, развитие, наука, педагогика.

Современная образовательная парадигма характеризуется особой тенденцией, сущность которой заключается в формировании представлений относительно прогнозирования проблем и дальнейших путей развития научных исследований в рамках процесса обучения. При этом среди направлений развития науки многие исследователи выделяют следующие:

1. Рост количества научных проектов и исследований, которые обладают междисциплинарным характером;
2. Рост важности как феноменологической, так и антропоцентрической ориентации исследований проблем развития человека как самостоятельной и индивидуальной личности;
3. Создание инновационных образовательных технологий, которые обладают как проективным, так и конструктивным характером (Шитов, 2012).

При этом необходимо отметить, что основой современной системы образования должны выступать принципы проектной деятельности, которые предоставят возможность реализации устойчивого развития данной области. Среди них необходимо отметить следующие:

1. Открытость сферы образования к внешним запросам;
2. Использование проектных методов в практической деятельности;
3. Поддержка выдающихся студентов или научных деятелей, а также их выявление на основе конкурса;
4. Использование новых педагогических подходов;
5. Комплексное принятие решений в области образования (Концепция..., URL: www.ifap.ru).

Из этого можно сделать промежуточный вывод о том, что современная парадигма в области образования

носит антропоцентричный характер, сущность которого заключается в ориентации на человека. Содержание рассматриваемой парадигмы основывается на процессе фундаментализации высшего образования, а также объединении технического, гуманитарного, а также естественнонаучного знания посредством использования современных мультимедийных технологий. Такие шаги необходимы для повышения уровня качества предоставляемого образования и установления оптимальных требований относительно интеллектуальных параметров как студентов, так и педагогического состава.

Далее необходимо отметить, что процесс фундаментализации высшего образования, который был упомянут выше, в настоящее время также характеризуется информатизацией. Ее сущность заключается в ускорении обработки информации и создании качественного нового контента, например, учебных материалов. Результатом такого явления постепенно становится повышение уровня качества интеллектуальной деятельности студентов и педагогов (Радугин, 2010). При этом многие исследователи отмечают, что «использование информационных технологий и инфраструктур влияет на все сферы жизнедеятельности человека, вследствие чего необходимо обращать особое внимание на процесс непрерывного образования. Дело в том, что человек, который получил устаревшее образование, не сможет конкурировать с современным специалистом, и, таким образом, приносить пользу...» (Блохина, 2007).

Особое внимание необходимо также обратить на научную сферу деятельности с точки зрения создания и дальнейшего развития цифровых библиотек. Дело в том, что данная сфера предоставляет возможность раскрыть

творческий потенциал человека, в результате чего он развивается как исследователь и приносит миру новые открытия (Khan, 2021). Важной особенностью научной деятельности представляется повышение результатов во многих сферах, предназначение которых заключается в создании новых технологий, методов, теорий и т. д. При этом в «Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается, что одним из направлений воспитания является популяризация научных знаний (Стратегия..., URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html>). Именно поэтому в рамках профессионального образования необходимо создавать условия, которые предоставляют возможности обучающимся получать актуальную информацию о мире, результатом чего может стать повышение уровня заинтересованности в проведении научных исследований и осуществления научно-исследовательских работ. Дело в том, что результаты проведенных исследований всегда выступали в качестве показателя уровня знаний и квалификации выпускников (Kato, et al., 2021).

При этом необходимо понимать, что достижение высоких академических результатов в учебной деятельности возможно только благодаря использованию правильной научной литературы и развитых навыков ее использования. Дело в том, что обучающимся в процессе исследовательской работы необходимы не только факты общеизвестного характера, но также и информация, которая тесно связана с темой исследования. В связи с этим необходимо отметить, что у студентов необходимо формировать навыки поиска необходимых литературных источников, что может ускорить выполнения конкретного на-

учного исследования. Именно поэтому в соответствии с «Концепцией развития вузовских библиотек России» появляется необходимость формировать условия, в рамках которых появляется возможность научную и образовательную сферу Российской Федерации (Концепция..., URL: http://inion.ru/site/assets/files/3071/6_kontceptciia_razvitiia_vuzovskikh_bibliotek.pdf).

Далее необходимо отметить, что выборка источников научной литературы представляет собой важный этап научно-исследовательской деятельности. Однако следует понимать, что количество научной литературы растет с каждым днем, в результате чего обогащаются многие научные платформы (Гладкова, 2021). При этом их хранение в традиционных библиотеках является затруднительным, равно как и их поиск, использование и распространение. В данном случае цифровизация позволяет решить данные проблемы. Уже в настоящее время электронная среда содержит больше информации, чем традиционные библиотеки. В связи с этим необходимо отметить, что важным направлением образовательной деятельности является формирование навыков рационального использования широкого информационного пространства. Причиной такого явления является то, что современное молодое поколение предпочитает использовать электронные ресурсы для поиска информации посредством использования смартфонов, планшетов, ноутбуков и т.д. (Руденкин и др., 2019).

Важной особенностью цифровых библиотек является то, что они предоставляют возможность получать доступ к:

- источникам первичной информации;
- нормативным документам;
- материалам аудиовизуального характера;

- каталогам литературы;
- библиографическим карточкам, равно как и другим необходимым инструментам.

При этом цифровые библиотеки имеют важное отличие перед традиционными: возможность непосредственной работы с документами. Пользователи также могут осуществлять поиск по конкретным дисциплинам, ключевым словам и конкретным темам. Именно поэтому современные технологии предоставляют возможности использования цифровых библиотек в образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Именно поэтому в рамках высшего образования необходимо развивать навыки использования информационных технологий и сервисов, одним из которых являются электронные библиотеки (Сергеев, 2013). В пример можно привести научный электронный ресурс «E-library», который до недавнего времени был представлен как электронный портал библиотеки РАН. Также существуют и иностранные ресурсы – «Scopus» и «Web of Science», которые отражают тенденцию развития мирового информационного пространства и оказали значительное влияние не только на научную деятельность, но и систему образования многих стран, включая Россию и Китай (Селетков, 2006). При этом необходимо понимать, что библиотеки такого рода можно охарактеризовать как посредников подбора необходимой информации и проводимых исследований.

Следует отметить, что создание информационных библиотечных порталов стало возможно только благодаря развитию информационных технологий, с помощью которых появилась возможность объединения ресурсов большого количества высших учебных заведений. Цель создания электрон-

ных библиотек заключается в следующем – обеспечить ученым свободный и оперативный доступ к информации, относящейся к разным областям знаний. При этом существование электронных библиотек отвечает важному принципу образовательной деятельности – общедоступности, что отмечено в ст. 5 п. 3 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон..., URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

Влияние электронных библиотек на развитие профессионального образования также заключается в том, что ими могут пользоваться студенты большого количества направлений обучения. Дело в том, что многие из современных обучающихся обладают высоким уровнем владения информационными технологиями, в результате чего им предоставляется возможность изучать как отечественные, так и зарубежные труды, которые ранее были доступны только в бумажном виде или выпускались ограниченным тиражом, в любом месте и в любое время посредством использования смартфонов, планшетов, персональных компьютеров и т. д. Однако необходимо отметить, что не все студенты обращаются к данным ресурсам ввиду нескольких причин:

1. Недостаточный интерес научных руководителей относительно проектов студентов, таких как курсовые, выпускные работы, научные статьи, доклады и т.д.
2. Отсутствие мотивации студентов к активному обращению к электронным библиотекам в рамках часов, отведенных на самостоятельную работу студентов.
3. Отсутствие навыков использования электронных библиотек или анализа научной литературы, о чем свидетельствуют проверки работ

студентов в системе «Антиплагиат» и т.д. (Петровский и др., 2023).

Особое внимание также необходимо обращать на проблемы, которые связаны с использованием зарубежных библиотек, которых научные работы представлены на иностранном языке. Многие исследователи отмечают, что ко многим из них не предоставляется открытый доступ, в результате чего студенту необходимо заплатить достаточно крупную сумму – от 30 до 40 долларов (Савельева, 2013). В связи с этим учащиеся не имеют возможность в полной мере изучить иностранные статьи согласно тематике собственного исследования. Другая проблема заключается в том, что низкий уровень использования таких библиотек объясняется тем, что у студентов попросту отсутствуют знания языка, на котором написана публикация.

Данную проблему можно решить посредством использования метода проектов, а также приверженности реальному, а не формальному процессу обучения. Дело в том, что за последние десятилетия роль педагога изменилась – он должен выступать как модератор или посредник учебного процесса. В связи с этим внимание также необходимо обращать на повышение навыков самостоятельности студентов, поэтому педагог должен предоставлять не «готовые» знания, а направлять студентов искать нужную информацию и обучать, как правильно ее использовать. Дело в том, что «личностные качества педагога напрямую влияют на формирование личности студента, что отражается в их поступках, деятельности и сознании» (Лапшова и др., 2018). Другими словами, педагог должен сам уметь пользоваться такими электронными библиотеками, как «E-library», «КиберЛенинка» и т.д. При этом необходимо понимать, что

педагог должен не только уметь, но и использовать такие сервисы в повседневной деятельности, что может проявляться в следующем:

1. Повседневное использование электронных библиотек.
2. Постоянное отслеживание новых публикаций.
3. Формировать у студентов навыки научного поиска необходимой информации с помощью электронных библиотек (Савотченко и др., 2017).

Таким образом, мы можем прийти к следующим выводам. Электронные научные библиотеки должны постепенно становиться важной частью образовательного процесса с первых лет обучения. При этом игнорирование данной составляющей образования является не столько проявлением использования традиционных методов обучения на основе «сухой» теории и «готовых знаний», сколько формального обучения. Внимание акцентировать необходимо на том, что с помощью электронных научных библиотек предоставляется возможность облегчения научного поиска студентами необходимой информации. Именно поэтому необходимо развивать идею постоянного использования электронных ресурсов в рамках практических занятий и семинаров.

Литература

1. Блохина С.В. О проблемах образования, целевом образе «школы будущего», информатизации и перспективных технологиях образования // Известия Южного федерального университета. Технические науки (Таганрог). 2007. Т. 77. № 2. С. 195–200.
2. Гладкова И.Б. Электронные библиотеки и их возможности в эпоху электронных коммуникаций // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. 2021. № 2. С. 91–93.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года // Портал «Информация для всех». URL: www.ifap.ru.
4. Концепция развития вузовских библиотек России // Научная библиотека Томского государственного университета. URL: http://inon.ru/site/assets/files/3071/6_kontceptcia_razvitiia_vuzovskikh_bibliotek.pdf.
5. Лапшова А.В., Грашина П.А., Деулина Е.А. Влияние личности преподавателя на качество профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 198–201.
6. Петровский А.М., Баланова С.А., Кузнецова И.А. Возможности электронных библиотечных систем в организации научно-исследовательской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 146–152.
7. Радугин А.А. Фундаментализация – главный вектор модернизации высшего образования в условиях постиндустриального общества // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2010. № 2. С. 90–93.
8. Руденкин Д.В., Руденкина АИ. Интернет в социальной реальности современной российской молодежи: тренды и риски // *Juvenis scientia*. 2019. № 1. С. 43–49.
9. Савельева Ю.В. Научные журналы и эффективность научной работы: поисковые системы и базы данных // Управление большими системами: сборник трудов. 2013. № 44. С. 381–407.
10. Савотченко С.Е., Перепелкин И.Н., Дунаев Р.А. Использование электронных библиотек в работе студентов и ученых вузов // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 2 (14). С. 120–125.
11. Селетков С.Н. Мировые информационные ресурсы и проблемы поиска информации // Системы и средства информатики. 2006. Т. 16. № 3. С. 406–426.
12. Сергеев С.Ю. Роль библиотек в эффективном использовании научной информации в электронной коммуникации // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 52–59.
13. Стратегия воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская Газета. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
15. Шитов С.Б. Социально-философское осмысление парадигмы современного высшего технического профессионального образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 2. № 2. С. 186–192.
16. Kato A., Kisangiri M., Kajjage S. A Review Development of Digital Library Resources at University Level // *Education Research International*. 2021. Pp. 1-13.

17. *Khan R.* Importance of Digital Library in Education // International Journal of Research in Library Science. 2021. № 7. Pp. 102-117.

References

- Blokhina, S.V.*, 2007. On the problems of education, the target image of the "school of the future", informatization and promising educational technologies. Proceedings of Southern Federal University. Technical Sciences (Taganrog). Vol. 77. No. 2: 195-200. (Rus)
- Gladkova, I.B.*, 2021. Electronic libraries and their possibilities in the era of electronic communications. Bulletin of St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 2: Art Criticism. Philological Sciences. No. 2: 91-93. (Rus)
- The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation until 2020. Information for All portal. Available at: www.ifap.ru. (Rus)
- The concept of development of university libraries in Russia. Scientific Library of Tomsk State University. Available at: http://inion.ru/site/assets/files/3071/6_kontceptciia_razvitiia_vuzovskikh_bibliotek.pdf. (Rus)
- Lapshova, A.V., Grashina, P.A. and E.A. Deulina*, 2018. The influence of a teacher's personality on the quality of professional training of university students. Problems of Modern Pedagogical Education. No.60-3: 198-201. (Rus)
- Petrovsky, A.M., Balanova, S.A. and I.A. Kuznetsova*, 2023. Possibilities of electronic library systems in the organization of research activities. Problems of Modern Pedagogical Education. No.78-4: 146-152. (Rus)
- Radugin, A.A.*, 2010. Fundamentalization is the main vector of modernization of higher education in a post-industrial society. Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. No. 2: 90-93. (Rus)
- Rudenkin, D.V. and A.I. Rudenkina*, 2019. The Internet in the social reality of modern Russian youth: trends and risks. Juvenis Scientia. No. 1: 43-49. (Rus)
- Savelyeva, Yu.V.*, 2013. Scientific journals and the effectiveness of scientific work: search engines and databases. Management of Large Systems: collection of research papers. No. 44: 381-407. (Rus)
- Savotchenko, S.E., Perepelkin, I.N. and R.A. Dunaev*, 2017. The use of electronic libraries in the work of university students and scientists. Nauka. Art. Culture. No.2 (14): 120-125. (Rus)
- Seletkov, S.N.*, 2006. World information resources and problems of information retrieval. Systems and Means of Informatics. Vol. 16. No. 3: 406-426. (Rus)
- Sergeev, S.Y.*, 2013. The role of libraries in the effective use of scientific information in electronic communication. Pedagogical Education in Russia. No. 5: 52-59. (Rus)
- The strategy of education in the Russian Federation for the period up to 2025 // Rossiyskaya Gazeta. Available at: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (Rus)
- Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 N 273-FZ. Reference system "ConsultantPlus". Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. (Rus)
- Shitov, S.B.*, 2012. Socio-philosophical understanding of the paradigm of modern higher technical vocational education. Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin. Vol. 2. No. 2: 186-192. (Rus)
- Kato, A., Kisangiri, M. and S. Kaijage*, 2021. A Review Development of Digital Library Resources at University Level. Education Research International: 1-13.
- Khan, R.*, 2021. Importance of Digital Library in Education. International Journal of Research in Library Science. № 7: 102-117.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Непомнящий А.В., Бершова А.С.** Экстремальная деятельность личности: общий план, спортивный аспект и предикторы успеха

УДК 796.52.025.13
DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-101-108

**Непомнящий А.В.,
Бершова А.С.**

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОБЩИЙ ПЛАН, СПОРТИВНЫЙ АСПЕКТ И ПРЕДИКТОРЫ УСПЕХА

Ключевые слова: человек, индивидуальность, личность, экстремальная деятельность, спорт, успех, предикторы успеха.

Экстремальная деятельность человека и его личности является собой неизбежный аспект существования любой особи в силу того, что эволюционное развитие всего сущего происходит только в преодолении препятствий. Именно в этом и смысл высказывания мудрых: «Благословенны препятствия – ими растем» (Н.К. Рерих). Уровень принятия личностью этой истины определяет характер ее отношений к препятствиям, которые неизбежно, рано или поздно, в соответствии с растущими возможностями развивающейся личности обретают качество экстремальных. При этом степень экстремальности каждого события, с которым входит в соприкосновение развивающаяся личность, регламентируется актуальным уровнем ее развития, от чего и говорят служители церкви, что Бог посылает человеку испытания по мере сил его и актуальных возможностей преодоления.

Таким образом, осознает это человек или нет, согласен он с этим фактом или нет, но предиктором степени сложности появляющегося перед ним препятствия и самого его возникновения, в том числе, является он сам и его основной инструмент проявленной деятельности – его личность. Это именно индивидуальность человека, т.е. его управляющая система, его триединое сознание – триединный Дух в модели человека М. Генделя (Heindel, 2015), – дают миру запрос на проживание экстремальной ситуации заданного уровня сложности с целью своего дальнейшего развития.

Проблема здесь заключается в том, что личность (личина, маска) как проявленный реализатор экстремальной деятельности, в том числе и в спорте, не обладая достаточной степенью развития совести (соединяющей вести), т.е. канала устойчивой осознаваемой

связи со своим «хозяином» (индивидуальностью), может не осознавать факт этого запроса на «прибытие» экстремальной ситуации, в связи с чем для личности она может появляться и развиваться совершенно неожиданно, откуда и непрохождения препятствий, вплоть до летального исхода. Можно привести множество примеров, когда фридайверы, бергджамперы, альпинисты и другие спортсмены экстремального профиля, наконец, обычные люди, осознанно не претендующие на развитие в экстремальных условиях, прощались со своими биологическими телами именно в силу того, что экстремальные ситуации неожиданно демонстрировали новые грани своего проявления, к преодолению которых стремились их индивидуальности, но их личности готовы не были, потому и терпели поражение, вместо планированного успеха.

Отсюда и возникает необходимость определения предикторов успеха личности в экстремальной деятельности, без чего эта деятельность может в любой момент привести к летальному исходу или, в более щадящем случае, к серьезному телесному, душевному или духовному травматизму. Решение этой задачи может быть найдено только путем определения основных факторов (движущих сил), обуславливающих, а порой и детерминирующих процесс принятия решений в экстремальных ситуациях.

В свое время Сократ, а до него многие другие мудрецы, разъясняли человечеству, что все зло – в невежестве. То есть фактор невежества не только предобуславливает, но и жестко детерминирует невозможность достижения 100%-ной вероятности успеха, и не только в экстремальных ситуациях, но и в ситуациях обыденности. На языке современной науки этот постулат

звучит несколько «мягче», но также фатально: любое решение человеком принимается в условиях неопределенности, поскольку когнитивные системы среднестатистического человека, не имеющего специальной подготовки (Wilber) не позволяют «видеть» мир в целом, во всей его тотальной взаимной связности (Ургьен, 2018). Иными словами, всегда присутствует недостаток информации, требуемой для принятия решения, что в науке было известно еще со времен существования инженерной психологии (Основы..., 1986), которая изучала эту проблему, пытаясь делегировать принятие ряда не простых решений техническим средствам – предшественникам искусственного интеллекта. Но правда факта заключается в том, что технические системы, не обладающие, в отличие от человека, ни оком души, ни оком духа, что не позволяет им выйти на человеческий уровень когнитивного восприятия мира, откуда и возник около сорока лет назад в инженерной психологии принцип активного оператора, постулирующий примат человека над техникой в принятии ответственных решений (Wilber).

Но о существовании инженерной психологии и соответствующих исследовательских институтов уже мало кто помнит в силу того, что существует идея и необходимость к 2024 г. «...разработать решения, которые могут обеспечить превосходство (искусственного интеллекта) над человеком по специальным задачам. И к 2030 году мы должны обеспечить превосходство человека по широкому кругу задач.». Эта идея озвучена 30.05.2019 г. на совещании по вопросам развития технологий в области искусственного интеллекта (ИИ), проведенном Президентом РФ в «Школе 21», учрежденной Сбербанком. И это

жесткая необходимость, поскольку, как отметил В.В. Путин на этом же совещании: «...если кто-то сможет обеспечить монополию в сфере ИИ – ну, последствия нам всем понятны – тот станет властелином мира» (Совещание..., URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/60630>).

Таким образом, налицо противоречие между достижениями современной пост-неклассической науки в области психологии и человековедения в целом, постулирующими недостижимость техническими средствами человеческого уровня когнитивных возможностей, и стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и их продуктов, содержащих в себе фрагменты искусственного интеллекта различного уровня организации и направленных на решение задачи обретения превосходства над человеком с помощью именно искусственного интеллекта.

Это противоречие может быть разрешимым только с учетом принципа иерархии как мировой универсалии, лежащей в основе всего сущего, во всех аспектах мироустройства, а также с памятованием предельных смыслов таких используемых здесь понятий, как «человек», его «индивидуальность», «личность» и ее телесная форма (Непомнящий, 2023).

Предельный смысл понятия «человек» обозначен во всех древних и современных учениях и означает, согласно его этимологии, следующее: чело – это «ученик» (в ряде современных и реликтовых языков), идущий из века в век в своем непрерывном осознаваемом развитии (Рерих, 1986; Рокотова, 1997). Это именно иерархически высший смысл понятия «человек». Смыслы, находящиеся на более низких уровнях смысловой иерархии, позволяют присовокупить к этому по-

нятию других особей, как это сделано, например, в словаре русского языка В.И. Даля, где читаем: «Человек – высшее из земных существ, одаренное разумом, свободной волей и словесной речью»... Человек плотский, мертвый, едва отличается от животного, в нем пригнетенный дух под спудом; человек чувственный, природный, признает только вещественное и закон гражданский, о вечности не помышляет, в искус падает; человек духовный, по вере своей, в добре и истине; цель его – вечность, закон – совесть, в искус побеждает; человек благодатный постигает, по любви своей, веру и истину; цель его – царство Божие, закон – духовное чутье, искушение он презирает. Это степени человечества, достигаемая всяким по воле его» (Даль, 1996).

В этом определении дана своего рода классификация уровней развития человеческой психики, ума, разума и естественного интеллекта, и, чем выше уровень развития, тем меньше на нем его достигнувших, что соответствует принципу иерархии. Естественно, в силу малости количества тех «духовных» и «благодатных», кто соответствует предельному смыслу понятия «человек», о них никто не говорит на совещаниях о мировой политике в области искусственного интеллекта, а говорят только об основной массе населения планеты, т.е. о тех, кто даже не подозревает о наличии в своей структуре ока души (чувственное и сверхчувственное восприятие) и ока духа, обеспечивающего интуитивное видение сквозь пространство и время (Wilber, 1997; Wilber, 2000).

Над естественным интеллектом такого человека искусственный интеллект и теоретически, и практически может подняться легко, поскольку интеллект в исходном, первоначальном

понимании смысла этого понятия – это аспект человеческого сознания, обеспечивающий мышление в системе того или иного языка, т.е. осознаваемое оперирование информацией только в виде данных, но не в виде Библейского «Слова» (мысли), которое творит миры.

Человек, находящийся на уровнях, стоящих ниже духовного и благодатного (по В.И. Далю) владеет, а порой и с трудом, очень малым числом языков, а в программном обеспечении искусственного интеллекта, который тоже оперирует только данными, языков может быть заложено открытое множество. В этом и разрешение вышеупомянутого противоречия.

Но экстремальные ситуации, как импульсы развития и контроля достижений, посещают любого человека вне зависимости от его уровня развития. Их проживают все, но по-разному: одни – в горе, печали и страданиях, не понимая откуда «на их головы» свалилась такая беда; другие – весело и радостно, с благодарностью прославляя Создателя за предоставленную возможность подняться в своем развитии выше. Первые, пребывая в горе, печали и страданиях, теряют свою жизненную силу, питая этими своими энергиями заинтересованные в таком потреблении неорганические формы жизни, выступающие с этой целью провокаторами (предикторами) таких экстремальных ситуаций. Вторые, будучи, фактически, инициаторами своих экстремальных ситуаций, напротив возвращают в них свою жизненную силу, для чего ими и изучаются предикторы своего успеха, дабы не пополнить ряды первых.

Феномен недостатка информации, необходимой для принятия решения, иными словами, неопределенность в оценке ситуации, ее причинности и

в части необходимых условий и действий ее безопасного преодоления, на первый взгляд, также противоречив. С одной стороны, согласно нелокальности квантовых эффектов (Bell, 1964) человек имеет тотальную связь со всем миром, без чего, т.е. без информационного обеспечения управления, существование этого мира было бы невозможным, с другой – осознаваемой личностью поток информации ничтожно мал: в периферийном сознании человека (Лама, 1993) одновременно может присутствовать и осознаваться единицы интегральных образов действительности, как это и происходит в компьютере, устройство которого полностью «списано» с устройства человека. Его оперативная память гораздо меньше долговременной, а та, в свою очередь, намного меньше памяти глобальных серверов, обеспечивающих «облачные» технологии.

Отсюда и выход из состояния неопределенности: необходимо расширять возможности периферийного сознания, к чему всегда призывали и призывают ныне все школы самосовершенствования; обретать возможность осознанно входить методом осознаваемых сновидений (Тендзин, 2014) в субпериферийную зону своего сознания; достигать полного совершенства в информационном обеспечении деятельности, осознанно «посещая» своим умом и разумом коллективное сознание планеты – ее ноосферу. Как писал в своих дневниках В.И. Вернадский в разгар наступления фашистов на Москву: «Из ноосферы я узнал, что враг будет разбит» (Вернадский, 1988). В этой экстремальной ситуации глобального характера победу одержали ведающие. Неведающие гордецы – проиграли.

Второй фактор, препятствующий принятию адекватных решений, –

множественность иерархически неупорядоченных мотивов, продуцируемых человеческим «телом желаний» (Heindel, 2015), откуда и эмоциональная неуравновешенность личности, подпавшей под управление этого уровня структурной организации человека. Это также издревле известная проблема, решение которой тоже известно. Усилиями духа и ежедневными практиками самовоспитания (в ось духа питания) человеку надо добиться осознанности своей мотивации и выстраивания всех мотивов в единую иерархическую структуру, объединенную не «хотелками» как у маленького ребенка, который, выходя с мамой из магазина восклицает: «Ну купи хоть что-нибудь!», а единой целью непрерывного саморазвития.

Для достижения этой цели существует прекрасная практика «спокойного озера» или, иными словами, практика возвращивания в себе беспристрастного «Свидетеля» (Wilber). Экстремалу, как и любому «среднестатистическому человеку» желательно всегда помнить, что поверхность озера только тогда адекватно отображает действительность, когда она абсолютно спокойна. Если ее возмущают ветры желаний, страха и других эмоций изображение мира искажается или вообще исчезает. Остаются только мутные волны, поднявшие из глубины души осадок предшествующего опыта.

Третий фактор – недостаток календарного времени для принятия решений – также не прост, как и два уже рассмотренных. Обычный человек всегда ощущает недостаток денег и времени. Причина в том, что деньги являются, как разъяснял великий философ и мистик Шри Ауробиндо (Шри, 1998), проекцией жизненной силы (психической энергии, праны) на физический уровень, поэтому любой

«нормальный» человек хочет иметь этой силы больше, особенно тот, кто волею желаний, судьбы или кармы попал в руководители. Эффективно руководить другими может только тот, кто имеет достаточное для этого уровня руководства количество денег или достаточную силу духа. Но, как правило, руководителю из числа людей необходимо иметь в своем распоряжении и то, и другое.

Недостаток календарного времени порожден иллюзией, созданной физиками, написавшими формулу $t=s/v$, где: t – время; s – путь; v – скорость прохождения пути. Эти физики «посадили» человека на «стрелу времени», убедив его, что есть прошлое, настоящее и будущее. На самом деле человек всегда находится в настоящем, течет не время, а события. Человек называет прошлым то, что хранится в его памяти в качестве предшествующего опыта, но обращаться к этим следам ушедших событий он может только в настоящем. Та же история с будущим: человек может планировать встречу с другими событиями, но делать это он может только в настоящем. Отсюда и возможность «путешествия во времени» и «предсказание будущего». На самом деле и это человек делает здесь и сейчас, посещая в коллективном информационном поле те или иные прошедшие или зарождающиеся события, для чего, по одной из практик таких достижений, необходимо освоить практики внетелесного опыта (ВТО) (Монро, 2001).

Здесь же следует и обратить внимание на фразу Учителя, давшего человечеству «Учение Живой Этики»: «25. Могут ли пророчества остаться невыполненными? Конечно, могут. У Нас целое хранилище упущенных пророчеств. Истинное пророчество предусматривает лучшую комбинацию

возможностей, но их можно упустить.» (Община, 1995). Это говорит о том, что будущие события всегда имеют ту или иную степень вероятности, поскольку мир всегда находится в состоянии индивидуального и коллективного творчества.

Возвращаясь к проблеме нехватки календарного времени, необходимо отметить, что иллюзия этой нехватки существует еще и потому, что в сознании обычного человека календарное время путается со временем как субстанцией, о которой речь идет в трудах Н.А. Козырева и Е.Д. Марченко (ныне Е.Д. Лучезарновой), без которой не может работать человеческий мозг (Марченко, 2004). Для иллюстрации этого можно понаблюдать за семейством кошачьих. Обычный кот может прекрасно управлять календарным временем, если у него возникает экстремальная ситуация, например его берут за лапы, держат спиной вниз и на малом расстоянии от земли лапы отпускают. Казалось бы, кот должен удариться спиной о землю, но нет. Кот вмещает в календарную секунду сотни своих психологических секунд, успевает осмыслить экстремальную ситуацию, перевернуться и приземлиться на лапы. Может ли человек быть устроен проще, чем кот? Человек в предельном смысле этого слова – нет. Человек, «опущенный в неестественность», постоянно травмирующий свой мозг и сознание алкоголем, куревом, нецензурными словами, неестественной пищей, нарушающий, тем самым, экологическую этику существования в этом мире, – да. Но такое существо все время находится в медленно убивающей его экстремальной ситуации, даже не подозревая об этом, поэтому речь не о нем. Здесь речь идет, например о сотрудниках напряженных служб, которые в прыжке через препятствие могут

поразить 10 целей разными средствами поражения или выпрыгнуть из летящего на высоте 50 м. самолета без парашюта, приземлиться не хуже кота и тут же вступить в бой.

Можно привести пример и из практики экстремального спорта: в одной из Гималайских экспедиций времен СССР спортсмен нашей команды был сорван неудачными действиями партнера по связке и его тело полетело вниз. В тот же миг он понял, что для него время остановилось, он завис в воздухе и спокойно осмотрелся, выбрав безопасную траекторию падения. Затем он вернулся в обычное состояние полета, пролетел эту выбранную траекторию и безопасно «приземлившись» остановил свое падение среди скал, льда и снега.

Таким образом практики управления психологическим временем позволяют решить и третью проблему – дефицита времени для принятия решений в экстремальной ситуации.

Что же гарантированно позволяет человеку и его личности, добиваться успеха в экстремальной деятельности в целом и в экстремальном спорте, в частности. Для ответа на этот вопрос также применим методологию постнеклассической науки (интегральное видение), тринитарный подход и принцип иерархии в мироздании.

Как уже детально рассматривалось ранее (Непомнящий, 2023) существует тринитарная структура управляющих факторов в жизнедеятельности человека: внешняя среда обитания, предшествующий опыт и субъектность, как способность быть управителем происходящего. Из этой тринитарной структуры логически следует, что высшим предиктором успеха, безусловно, является примат субъектности в прохождении экстремальной ситуации над управляющими воздействиями

внешней среды и предшествующего опыта. Если этого нет, т.е. человек и его личность не являются субъектами (управляющими) своего жизненного пути и, в частности, экстремальной деятельности, то гарантировать успешное прохождение экстрима может только Создатель, которому доступно все, или его аспект «Его величество Случай». Во избежание разночтений напомним, что слово «случай» в этимологическом плане означает **С Лучом Я** (дифтонг ай, сейчас принятый в английском языке для обозначения «Я» применялся ранее и в русском языке), т.е. смысл этого слова – «я нахожусь под контролем лучистой вселенной», или «со мною Бог». Оценить при этом исход экстремальной ситуации на рациональном уровне не представляется возможным. Как Бог даст, так и будет! Поэтому, лучше всего следовать принципу «на Бога надейся, а сам не плошай». Именно в этом случае функции главного предиктора успеха в экстриме переходит к человеку для обеспечения максимального развития и его индивидуальности, и его личности.

Следующий уровень предобусловленности успеха, согласно мнению Сократа – это уровень ведания (антипод невежества). При этом необходимо помнить, что «знать» и «ведать» это разные по смыслу понятия. Согласно В. Соловьеву, что соответствует действительности, «знание» есть продукт теоретической деятельности ума (Философский словарь, 1997), и оно принципиально субъективно, т.е. является субъективной интерпретацией исследуемого, тогда как ведание означает сгармонизированную тринитарную структуру познания – знаю, умею, и понимаю. Если знание апробировано и подтверждено опытом, может возникнуть понимание, как видение

связей исследуемого с остальным миром (Успенский, 2001), т.е. видение причинности происходящего. Это и есть «ведение» к которому два пути: знаю – умею – понимаю, или умею – знаю – понимаю.

В свою очередь ведание достигается только при активной тринитарной структуре «устремление, воля и вера», направленной на достижение цели. И это ключевые показатели духовного развития личности. Но, какой бы ни была сила духа человека, ключом к истине является чистота (Марченко, 2004). И здесь мы также приходим к тринитарным структурам: чистота мысли, слова и дела и, соответственно, чистота духа, души и тела.

Таким образом, каждому человеку и его личности, при устремлении к развитию себя в экстремальном спорте или в другой экстремальной деятельности неизбежно приходится осознанно взаимодействовать с указанной иерархической структурой описанных факторов, которая в целом и является собой предиктора успеха.

Литература

1. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста М.: Наука, 1988. 520 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 тт. Т. 4: Н – V – Офформл. «Диамант». СПб.: ТОО «Диамант», 1996. 688 с.
3. Лама А.Г. Психология раннего буддизма. СПб.: Изд-во «Андреев и сыновья», 1993. С. 1–129.
4. Марченко Е.Д. Приглашение времени. СПб.: Авторский центр «Радатс», 2004. 288 с.
5. Монро Р. Путешествия вне тела. Киев: София; М.: Изд. дом «Гелиос», 2001. 320 с.
6. Непомнящий А.В. Введение в интегральную антропологию: учебное пособие в 3 ч.: 2-е изд. доп. и перераб. Ростов н/Д-Таганрог: Издательство Южного федерального университета. Часть 2: Деятельность человека, управление деятельностью и ее безопасность. 2023. 306 с.
7. Община. Третье изд., доп. Рига: Угунс, 1995. 240 с.
8. Основы инженерной психологии: Учеб. для техн. Вузов / Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин и др. Под ред. Б.Ф. Ломова. 2-е изд. доп. и перераб. М.: Высшая школа, 1986. 448 с.

9. *Рерих Ю.Н.* Тибетско-русско-английский словарь с санскритскими параллелями. Вып. 7. М.: Наука, 1986. 320 с.
10. *Рокотова Н.* (Рерих Е.И.) Основы буддизма. Третье изд., доп. Рига: Угунс, 1997. 144 с.
11. Совецание по вопросам развития технологий в области искусственного интеллекта. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/60630>.
12. *Тендзин В.Р.* Тибетская йога сна и сновидений / Перев. с англ. М.: ООО Издательство «София», 2014. 256 с.
13. *Ургьен Т.Д.* Взаимосвязь. Жизнь в глобальном обществе. М.: Ганга. 2018. 420 с.
14. *Успенский П.Д.* Психология возможной эволюции человека; Космология возможной эволюции человека; Пер. с англ. СПб.: ИД «ВЕСЬ», 2001. 192 с.
15. *Философский словарь Владимира Соловьева.* Ростов н/Д: Изд-во «Феникс». 1997. 464 с.
16. *Шри А.* Собрание сочинений. Т.1. Биография. Глоссарий: Пер. с англ. СПб.: Адити, 1998. 571 с.
17. *Bell J.S.* On the Einstein Podolsky Rosen Paradox // *Physics* 1, 3. 1964. P. 195-200.
18. *Heindel M.* The Rosicrucian Cosmo-Conception or Mystic Christianity. An elementary treatise upon man's past evolution, present constitution and future development. // Scholar's Choice, London. (2015).
19. *Wilber K.* Eye to Eye. The Quest for the New Paradigm. // Shambhala Publications, Boulder (2000).
20. *Wilber K.* The eye of spirit. An integral vision for a world gone slightly mad. Shambhala Publications, Boston & London (1997).
21. *Wilber K.* A Brief History of Everything. (20th Anniversary Edition). // Shambhala Publications, Boulder (2017).
6. *Непомнящий А.В.*, 2023. Introduction to integral anthropology: textbook in 3 parts: 2nd ed. Revised. Part 2: Human activities, management of activities and their safety. Rostov-on-Don; Taganrog: Southern Federal University Press. (Rus)
7. The community (The Doctrine of Living Ethics). Third edition. Riga: Uguns, 1995. (Rus)
8. *Dushkov, B.A., Lomov, B.F. and V.F. Rubakhin,* 1986. Fundamentals of engineering psychology: a textbook for technical universities. Edited by B.F. Lomov. 2nd ed. Moscow: Higher School. (Rus)
9. *Roerich, Y.N.*, 1986. Tibetan-Russian-English dictionary with Sanskrit parallels Moscow: Nauka. (Rus)
10. *Rokotova, N. (Roerich, E.I.),* 1997. Fundamentals of Buddhism. Third edition. Riga: Uguns. (Rus)
11. Meeting on development of technologies in the field of artificial intelligence Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/60630> accessed on 11/18/2023. (Rus)
12. *Tenzin Wangyal Rinpoche,* 2014. Tibetan yoga of sleep and dreams. Moscow: Sofia Publishing House. (Rus)
13. *Urgyen Tinley Dorje,* 2018. The relationship. Living in a global society (trans. from the English by A. Muskin). Moscow: Ganga. (Rus)
14. *Uspensky, P.D.,* 2001. Psychology of possible human evolution; cosmology of possible human evolution; Trans. from English. St. Petersburg: Publishing house "Ves". (Rus)
15. *Vladimir Solovyov's Philosophical Dictionary.* Rostov-on-Don: Publishing house "Phoenix". 1997. (Rus)
16. *Sri Aurobindo,* 1998. Collected works. Vol. 1. Biography. Glossary: translated from English. St. Petersburg: Adity. (Rus)
17. *Bell, J.S.,* 1964. On the Einstein Podolsky Rosen Paradox. *Physics* 1, 3: 195-200.
18. *Heindel, M.,* 2015. The Rosicrucian Cosmo-Conception or Mystic Christianity. An elementary treatise upon man's past evolution, present constitution and future development. Scholar's Choice, London.
19. *Wilber, K.,* 2000. Eye to Eye. The Quest for the New Paradigm. Shambhala Publications, Boulder.
20. *Wilber, K.,* 1997. The eye of spirit. An integral vision for a world gone slightly mad. Shambhala Publications, Boston & London.
21. *Wilber, K.,* 2017. A Brief History of Everything. (20th Anniversary Edition). Shambhala Publications, Boulder.

References

1. *Vernadsky, V.I.,* 1988. Philosophical thoughts of a naturalist Moscow: Nauka. (Rus)
2. *Dal, V.I.,* 1996. Explanatory dictionary of the living great Russian language: in 4 vols. Vol.4: St. Petersburg: Diamant. (Rus)
3. *Lama Anagarika Govinda,* 1993. Psychology of early Buddhism. St. Petersburg: Publishing house "Andreev and sons": 1-129. (Rus)
4. *Marchenko, E.D.,* 2004. The invitation of time. St. Petersburg: Radats Author's Center. (Rus)
5. *Monroe, R.,* 2001. Travel outside the body. Translated from English. Kiev: Sofia, Moscow: Publishing house "Helios". (Rus)

НАШИ АВТОРЫ

Бакирова Гульшат Альфредовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, русского и русского как иностранного Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева – КАИ
Служебный адрес: ул. К. Маркса, 10, г. Казань, 420111
Телефон: 8 (843) 231-01-09
E-mail: gulshatbakirova7@gmail.com

Белюсова Татьяна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: +7 (863) 218-40-94
E-mail: tfbelousova@sfedu.ru

Бершова Анастасия Сергеевна – соискатель кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Чехова, 2, Таганрог, Ростовская обл., 347922
Телефон: +7 (8634) 361-586
E-mail: nasty.bersh17@gmail.com

Боярская Юлия Владимировна – аспирант кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: iboiarskaia@sfedu.ru

Грачев Виталий Дмитриевич – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: vdgrachev@sfedu.ru

OUR AUTHORS

Bakirova Gulshat A. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of dpt. of Foreign Languages, Russian and Russian as a Foreign Language of Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI

Address (work): 10 K. Marx Street, Kazan, 420111
Tel.: +7 (843) 231-0109.
E-mail: gulshatbakirova7@gmail.com

Belousova Tatiana Fedorovna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 93 Universitetsly Lane, Rostov region, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: +7 (863) 218-40-94
E-mail: tfbelousova@sfedu.ru

Bershova Anastasia S. – degree seeker of Psychology and Life Safety dpt. of the Institute of Computer Technology and Information Security of Southern Federal University

Address (work): 2 Chekhov Street, Taganrog, Rostov Region, 347922
Tel.: +7(8634)361-586,
e-mail: nasty.bersh17@gmail.com,

Boyarskaya Yulia V. – postgraduate student of Preschool Education dpt. at the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: iboiarskaia@sfedu.ru

Grachev Vitaly D. – senior lecturer of Correctional Pedagogy dpt. at the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: vdgrachev@sfedu.ru

Ду Синь – аспирант кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета

Служебный адрес: Университетская набережная, д. 7, г. Санкт-Петербург, 199034
Телефон: (812) 326-49-34
E-mail: 2248285454@qq.com

Жмайло Милана Вадимовна – ведущий специалист ФГУП «Всероссийский научно-исследовательский институт автоматики им. Н.Л. Духова»

Служебный адрес: ул. Суцневская, д. 22, г. Москва, 127030
Телефон: +7 (499) 978-90-72
E-mail: milana.zhmaylo@gmail.com

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, заведующий кафедрой коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: gvkarantysh@sfnedu.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9130-6491>

Качалкова Анастасия Дмитриевна – магистрант 3 года обучения Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: kachalkova@sfnedu.ru

Коняева Лилия Петровна – магистрант 2 года обучения Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: koniaeva@sfnedu.ru

Кузьменко Виктория Александровна – магистрант Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: kuz_viktoria@mail.ru

Du Xin – postgraduate student of Psychology of Education and Pedagogy dpt. of St. Petersburg State University

Address (work): 7/9 Universitetskaya Embankment, Saint Petersburg, 199034
Tel.: (812) 326-49-34
E-mail: 2248285454@qq.com

Zhmailo Milana V. – leading specialist of All-Russian Scientific Research Institute of Automation named after N.L. Dukhov.

Address (work): 22 Suchshevskaya Street, Moscow, 127030.
Tel.: +7 (499) 978-90-72
E-mail: milana.zhmaylo@gmail.com

Karantysh Galina V. – Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: gvkarantysh@sfnedu.ru

Kachalkova Anastasia D. – Master's degree student at the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: kachalkova@sfnedu.ru

Konyaeva Lilia P. – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
Tel.: koniaeva@sfnedu.ru

Kuzmenko Victoria A. – Master's degree student of Southern Federal University.

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: kuz_viktoria@mail.ru

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru

Крютченко Елена Владимировна – магистрант Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: kriutchenko@sfedu.ru

Лебедева Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 468-08-90, доб. 11627
E-mail: nalebedeva@sfedu.ru

Лубянова Марина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: +7 (863) 218-40-94
E-mail: malubyanova@sfedu.ru

Мяконькая Татьяна Алексеевна – магистрант 3 года обучения Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: miakonkaia@sfedu.ru

Немирова Светлана Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент, проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности Приволжского медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации

Kulikovskaya Irina E. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Pre-school Education dpt. at the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru

Kryutchenko Elena V. – Master's degree student of Southern Federal University.

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: kriutchenko@sfedu.ru

Lebedeva Natalia A. – senior lecturer of Correctional Pedagogy dpt. at the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University.

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 468-08-90, ext. 11627
E-mail: nalebedeva@sfedu.ru

Lubyanova Marina A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 93 Universitetsly Lane, Rostov region, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: +7 (863) 218-40-94
E-mail: malubyanova@sfedu.ru

Myakonkaya Tatiana A. – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: miakonkaia@sfedu.ru

Nemirova Svetlana V. – Candidate of Medical Sciences, associate professor, Vice-rector for Youth Policy and Educational Activities of Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Служебный адрес: пл. Минина и Пожарского, 10/1, г. Нижний Новгород, 603950
Телефон: +7 (831) 422-13-33 доб. 1056
E-mail: nemirova_s@pimunn.net

Непомнящий Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Чехова, 2, Таганрог, Ростовская обл., 347922
Телефон: +7 (8634) 361-586
E-mail: nepomnyashchiy@sfedu.ru

Никитина Екатерина Борисовна – магистрант Южного федерального университета.

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: enikiti@sfedu.ru

Певнева Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева

Служебный адрес: ул. Весенняя, 28, г. Кемерово, 650000
Телефон: 8 (3842) 39-69-60
E-mail: inna_nag@mail.ru

Халак Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Приволжского медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации

Служебный адрес: пл. Минина и Пожарского, 10/1, г. Нижний Новгород, 603950
Телефон: +7 (831) 422-21-72
E-mail: halak_m@pimunn.net

Ши Хуэй – аспирант кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой Московского педагогического государственного университета

Служебный адрес: ул. Малая Пирогоvская, д. 1, строение 1, Москва, 119991
Телефон: +7 (499) 245-03-10
E-mail: pengxiang.wang02@mail.ru

Address (work): 10/1 Minin and Pozharsky Square, Nizhny Novgorod, 603950
Tel.: +7 (831) 422-13-33 ext. 1056
E-mail: nemirova_s@pimunn.net

Nepomnyashchy Anatoly V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, professor of Psychology and Life Safety dpt. of the Institute of Computer Technology and Information Security of Southern Federal University

Address (work): 2 Chekhov Street, Taganrog, Rostov Region, 347922
Tel.: +7(8634)361-586,
e-mail: nepomnyashchiy@sfedu.ru

Nikitina Ekaterina B. – Master's degree student of Southern Federal University

Address (work): 116 building 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8 961 296 92 02
E-mail: enikiti@sfedu.ru

Pevneva Inna V. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor, Head of the Department of Foreign Languages of Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev

Address (work): 28 Vesennaya Street, Kemerovo, 650000
Tel.: 8 (3842) 39-69-60
E-mail: inna_nag@mail.ru

Khalak Maria E. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of General and Clinical Psychology dpt. of Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address (work): 10/1 Minin and Pozharsky Square, Nizhny Novgorod, 603950
Tel.: +7 (831) 422-21-72
E-mail: halak_m@pimunn.net;

Shi Huei – postgraduate student of Department of Educational Systems Management after T.I. Shamova of Moscow State Pedagogical University

Address (work): 1, building 1 Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, 119991
Tel.: +7 (499) 245-03-10
E-mail: pengxiang.wang02@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2023. № 8

Редактор	<i>Е.А. Диговцова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Перевод	<i>А.А. Андриенко</i>

Сдано в набор 03.10.2023.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.