



Чăваш Республикашĕн аĕренĕ институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА



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

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2022

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88+74.00я43
П86

Коллектив авторов:

Ахунжанова М.Х., Барсуков А.В., Бурцева Е.В., Елфимова А.В., Карелин В.М., Кириллова Т.К., Крузлова М.С., Кугай А.И., Масленникова С.Ф., Медведева А.А., Мезенина О.Б., Петрова Л.Г., Польшкая И.Н., Потолокова М.О., Рак И.П., Рыспаева Ч.К., Савина М.И., Сагитова В.Р., Смирнова О.Г., Суворова Е.В., Судаков Д.В., Судаков О.В., Чухров А.С., Шевченко Н.Н., Шуткина Ж.А., Шутова Н.В.

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор,
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования Чувашии
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии

П86 Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / Т.К. Кириллова, Е.В. Бурцева, И.П. Рак и др.; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 172 с.

ISBN 978-5-907561-34-2

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

© Коллектив авторов, 2022

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2022

ISBN 978-5-907561-34-2

DOI 10.31483/a-10391

© Издательский дом «Среда», 2022

Авторский коллектив

Кириллова Татьяна Константиновна – д-р юрид. наук, профессор, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 1*.

Бурцева Елена Васильевна – канд. педаг. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», Россия, Тамбов, – *глава 2 (в соавторстве)*.

Рак Игорь Петрович – канд. педаг. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», Россия, Тамбов, – *глава 2 (в соавторстве)*.

Карелин Владислав Михайлович – канд. филос. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Россия, Москва, – *глава 3*.

Рыспаева Чолпон Курманбековна – канд. пед. наук, директор, Институт межкультурной коммуникации и психологии Международного университета инновационных технологий, Бишкек, Киргизская Республика, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Ахунжанова Махфуза Хокимжановна – преподаватель, Кызыл-Кийский институт технологии, экономики и права Баткенского государственного университета, Кызыл-Кия, Киргизская Республика, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Чухров Александр Семенович – канд. техн. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», Россия, Новосибирск, – *глава 5*.

Круглова Марина Сергеевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Россия, Рязань, – *глава 6*.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко»; врач-хирург, онколог, БУЗ ВО ВОКБ №1, Россия, Воронеж, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Сагитова Виктория Равильевна – кандидат психол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань, – *глава 8*.

Савина Маргарита Игоревна – студентка, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», Россия, Екатеринбург, – *глава 9 (в соавторстве)*.

Смирнова Ольга Геннадьевна – канд. социол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», Россия, Екатеринбург, – *глава 9 (в соавторстве)*.

Шутова Наталья Владимовна – д-р. психол. наук, профессор, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Россия, Нижний Новгород, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Шуткина Жанна Александровна – канд. психол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Россия, Нижний Новгород, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Барсуков Александр Валерьевич – канд. психол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Россия, Нижний Новгород, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Полынская Ирина Николаевна – д-р пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», профессор кафедры изобразительного искусства, Россия, Нижневартовск, – *глава 11*.

Потолокова Мария Олеговна – д-р. культурологии, профессор, ФГБОУ ВО «Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 12*.

Суворова Елена Валентиновна – доктор психол. наук, заведующая кафедрой, НОЧУ ОДПО «Международная академия духовного развития и инновационных технологий», Россия, Москва, – *глава 13*.

Кугай Александр Иванович – д-р филос. наук, профессор, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 14*.

Петрова Лиллия Геннадиевна – канд. пед. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет», Россия, Белгород, – *глава 15 (в соавторстве)*.

Шевченко Наталья Николаевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет», Россия, Белгород, – *глава 15 (в соавторстве)*.

Елфимова Анна Владимировна – ассистент, ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет», Россия, Белгород, – *глава 15 (в соавторстве)*

Масленникова Светлана Федоровна – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», Россия, Екатеринбург, – *глава 16 (в соавторстве)*.

Мезенина Ольга Борисовна – доктор экон. наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», Россия, Екатеринбург, – *глава 16 (в соавторстве)*.

Медведева Анна Алексеевна – педагог-психолог, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», Россия, Екатеринбург, – *глава 16 (в соавторстве)*.

Оглавление

Предисловие.....	7
Foreword	13
ГЛАВА 1. ЗАРОЖДЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	18
<i>Библиографический список к главе 1</i>	<i>26</i>
ГЛАВА 2. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	27
<i>Библиографический список к главе 2</i>	<i>35</i>
ГЛАВА 3. АКЦИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ	37
<i>Библиографический список к главе 3</i>	<i>43</i>
ГЛАВА 4. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	46
<i>Библиографический список к главе 4</i>	<i>52</i>
ГЛАВА 5. ЗАДАЧИ И ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	53
<i>Библиографический список к главе 5</i>	<i>62</i>
ГЛАВА 6. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ	63
<i>Библиографический список к главе 6</i>	<i>70</i>
ГЛАВА 7. ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПО ПОВОДУ ФОРМАТА ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ В «ПОСТКОВИДНЫЙ» ПЕРИОД.....	72
<i>Библиографический список к главе 7</i>	<i>80</i>
ГЛАВА 8. ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ.....	81
<i>Библиографический список к главе 8</i>	<i>95</i>
ГЛАВА 9. СЕМЕЙНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	98
<i>Библиографический список к главе 9</i>	<i>102</i>

ГЛАВА 10. ЛИЧНОСТНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	103
<i>Библиографический список к главе 10</i>	<i>110</i>
ГЛАВА 11. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	112
<i>Библиографический список к главе 11</i>	<i>121</i>
ГЛАВА 12. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В БАЛЕТЕ.....	123
<i>Библиографический список к главе 12</i>	<i>135</i>
ГЛАВА 13. ПРОФЕССИЯ ИГРОПРАКТИК	136
<i>Библиографический список к главе 13</i>	<i>141</i>
ГЛАВА 14. ГРАНИЦЫ КУЛЬТУРЫ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ С ПОЗИЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА В СОЦИОЛОГИИ.....	143
<i>Библиографический список к главе 14</i>	<i>151</i>
ГЛАВА 15. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С УЧЁТОМ ХАРАКТЕРИСТИК ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ ВОЗВРАТНОСТИ)	152
<i>Библиографический список к главе 15</i>	<i>159</i>
ГЛАВА 16. РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ БУДУЩИМИ ЭКСКУРСОВОДАМИ КУРСА «МУЗЕИ МИРА»	160
<i>Библиографический список к главе 16</i>	<i>170</i>

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»** посвящен изучению зарождения и становления образования в России, проблемы патриотического воспитания, вопроса профессионального самоопределения студентов, проблемы социальной адаптации подростков, антропологического онтологического поворота в социологии и т.д.

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

Первая глава посвящена вопросу зарождения и основных тенденций образования в России. В историческом аспекте рассмотрено становление учебных заведений в русском государстве, в том числе женских учебных заведений.

Цифровые технологии оказывают большое влияние на современное общество, это затрагивает и сферу образования. В исследовании второй главы авторами рассматривается комплексный подход к использованию возможностей цифровых технологий в учебном процессе на примере подготовки студентов юридических направлений подготовки, обеспечивающий как формирование у студентов необходимых цифровых компетенций, так и повышение качества образования.

В третьей главе рассмотрены проблемы трансформации ценностных ориентиров в университетском образовании. Показано, что изменения глобальных взаимодействий в политико-экономической и культурной областях приводит к переменам ценностного измерения современного университета. Ключевыми тенденциями такого рода становятся историко-аксиологическая деидеологизация, а также актуализация экологического мировоззрения, представляющего собой особый формат этико-эпистемологического отношения к миру.

Авторами четвертой главы рассмотрено формирование профессиональной мотивации будущих педагогов. Также рассматривается процесс формирования профессиональной мотивации будущего учителя с помощью предоставленных способов. Обозначены психолого-педагогические особенности мотивации студентов-будущих учителей к профессиональному росту, раскрыты пути совершенствования профессионализма

будущих учителей, направленные на саморазвитие и самоопределение в процессе прохождения педагогической практики. Выявлены принципы организации педагогической практики и факторы, влияющие на ее эффективность. Раскрыта связь мотивации профессиональной деятельности с профессиональной ориентированностью студентов и их личной траекторией развития профессиональных навыков и умений. Актуальность исследования обусловлена государственной и социальной потребностью в подготовке нового поколения, способствующего развитию и процветанию государства. Провозглашаемые во всем мире Цели устойчивого развития (ЦУР), которые нашли своё отражение в программе устойчивого развития, принятой мировыми лидерами 193 стран под эгидой Организации Объединенных Наций, направлены на содействие устойчивому экономическому росту, полной и продуктивной занятости и достойному труду для всех. Ориентация государств-членов ООН при создании своих программ и разработке политических стратегий на следующие годы (до 2030 г.) на 17 целей, одной из первых из которых выступает ЦУР4: обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. Реализация этой цели требует создания определенных социальных и экономических условий, обеспечивающих возможность каждому получать качественное образование, включаться в систему непрерывного образования, учиться на протяжении всей жизни.

Формирование у молодежи высоких нравственных качеств и патриотических идеалов – одна из основных задач современного образования. Патриотизм – основа безопасности государства. Студенты технического вуза, будущие инженеры являются носителями знаний об инновационных технологиях. Патриотическому воспитанию студентов технического вуза должно быть уделено особое внимание. Проведенное в пятой главе исследование показывает недостаточный уровень патриотизма среди студенчества. Показаны направления работы со студенчеством в процессе преподавательской деятельности. Если преподаватель – патриот, его ученики также станут патриотами. Внимание должно быть уделено воспитанию мигрантов, которые обучаются в российских вузах. Они должны стать патриотами своей новой родины. Выделяются этапы патриотического воспитания: мотивационный, проектный, аналитический.

В шестой главе рассматривается взаимосвязь между направленностью личности на достижение успеха или избегание неудач в профессиональной деятельности и творческим потенциалом студентов-будущих менеджеров по управлению персоналом. Представлены результаты десятилетнего исследования студентов факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. С помощью различных методов проанализированы особенности восприятия сту-

дентами своей будущей профессиональной деятельности в контексте рассмотрения ее как профессионального творчества. Определена зависимость условного уровня творческого потенциала и мотивации к решению ранее незнакомых профессионально-творческих задач, а также выявлены барьеры, блокирующие достижение цели.

Седьмая глава посвящена изучению мнений студентов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко по поводу дальнейшего формата проведения лекций в «постковидный» период. Представленная тематика весьма актуальна, так как в настоящее время возникшая в 2020 году пандемия новой коронавирусной инфекции пошла на спад – отмечается ежедневное повсеместное снижение выявленных случаев заболевания. Для обучающихся высших учебных заведений это означает постепенное снятие разного рода ограничений – плавный переход от вынужденного дистанционного периода к классическому – очному формату. Целью работы стало определение отношения студентов-медиков в целом к лекционному материалу, как к части комплексного процесса обучения, так и определения отношения непосредственно к его очной – традиционной и дистанционной подаче. Объектами исследования стали 300 студентов лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, разделенные на три группы по 100 человек в зависимости от курса – 2, 4, 6. В основу исследования легла специально разработанная авторами оригинальная анкета, ставшая основой анонимного анкетирования. Можно сказать, что основным направлением исследования стало определение мнения студентов, относительно возможного перехода в следующем семестре лекционного материала в очный – традиционный формат. При этом, важное значение в работе занимало изучение положительных и отрицательных аспектов, как дистанционного, так и очного чтения лекций. Полученные результаты особенно интересны еще и тем, что все студенты первой группы (2 курс) никогда не имели опыта посещения лекций в очном формате – ведь их поступление в вуз свершилось уже после начала пандемии. Полученные в работе данные представляют интерес для преподавателей различных кафедр медицинского вуза, а мнения студентов могут учитываться и использоваться в будущем при планировании формата чтения лекций.

В восьмой главе проведен теоретический анализ понятий профессиональное самоопределение, внутриличностный конфликт. Приведены позиции отечественных и зарубежных авторов на счет проблемы, заявленной в названии статьи. Помимо этого, при использовании тестовых методик проведено исследование студентов негосударственных вузов с целью выявления влияния внутриличностного конфликта на профессиональное самоопределение. Результатом работы стало подтверждение гипотезы о влиянии внутриличностного конфликта на профессиональное самоопределение и профессиональное становление студентов.

Автором девятой главы рассматривается семья как один из первичных институтов, участвующих в процессе формирования личности. В семье ребенок усваивает образцы поведения, ценности и нормы, которые переносит во взрослую жизнь. Среди факторов формирования личности можно отметить родительское воспитание, межпоколенные связи. Подрастающее поколение перенимает опыт своих прародителей, это способствует их социализации. Автор обращается к исследованию, результаты которого показывают, что «значимый член семьи» – понятие, которое раскрывает присутствие человека в жизни респондента, его роль и участие. Базовые изменения в той или иной мере воплотились в новых феноменах, определяющих ценность современной семьи.

Десятая глава посвящена изучению личностных и поведенческих особенностей подростков, испытывающих трудности в социальной адаптации. Рассмотрены теоретические подходы к понятию «социальная адаптация личности», даны характеристики видов адаптации, её структурным составляющим. Особое внимание уделено социально-психологической дезадаптации подростков. Даны классификации видов дезадаптации, выделены причины подростковой дезадаптации. На основе результатов констатирующего эксперимента, в котором принимали участие 142 подростка с нормотипичным развитием и девиантным поведением были сделаны выводы, что у подростков с девиантным поведением снижена компетентность в плане установления близких дружеских отношений, что затрудняет понимание другого человека. Они имеют сниженный интерес как к себе, так и к другим людям. У таких подростков выражены нарушения в самопринятии и самопонимании, что, безусловно, затрудняет их социализацию в обществе.

Актуальность исследования в одиннадцатой главе обусловлена проблемой развития творческих способностей и формирования воображения в процессе изобразительной деятельности учащихся начальных классов. В главе рассматриваются основные психолого-педагогические процессы формирования воображения детей 7–9 лет на уроках изобразительного искусства в процессе художественно-творческой деятельности. Развитие творческих способностей является одной из ключевых задач современного образования. Воображение помогает ребенку лучше познавать окружающий мир, легче и успешнее решать возникающие перед ним образовательно-образовательные задачи.

Двенадцатая глава посвящена актуальной сфере исследования, оценки и развития творческого потенциала артистов балета. Своевременность решения данной задачи обусловлена наличием дуалистической ситуации сферы образования – с одной стороны, наблюдается направленность артистов балета на успешную творческую деятельность, с другой стороны – присутствует недостаточное знание своих ресурсов и возможностей,

неумение создать необходимые предпосылки для раскрытия творческого потенциала. Изучение творческого потенциала, его формирования, оценки и развития является необходимым условием для становления профессиональной карьеры артиста балета.

В тринадцатой главе исследуется вопрос о том, какими знаниями и навыками должен обладать игропрактик, чтобы проводить игры экологично, безопасно для своих клиентов, предоставляя им максимум возможностей для самопознания и развития и обеспечивая комфортное взаимодействие в группе. В главе также представлено описание специальной программы профессиональной переподготовки по профессии «психолог-игропрактик» на базе первого высшего образования. Раскрыто, чему именно и как необходимо обучать психологов-игропрактиков, чтобы обеспечить качественный уровень проведения психологических, трансформационных, деловых, коучинговых, навыковых и других игр, которые так актуальны в современном мире. Рынок игропрактики стремительно развивается и растет. В него приходят всё больше и больше специалистов из разных профессий. Именно поэтому определение и поддержание стандартов профессии психолога-игропрактика становится таким актуальным сейчас. В главе будут представлены тесты, которые позволят определить, насколько человеку подходит профессия психолог-игропрактик, и нужно ли ему обучаться этой профессии на специальном курсе профессиональной переподготовки.

Автор четырнадцатой главы обращается к теоретическим основам мультикультурализма как потенциалу развития современного полиэтнического и многоконфессионального общества с позиции онтологического поворота в социологии, в котором культура как универсальный метод понимания человеческого разнообразия помещается в плюралистический подход к онтологии, предполагающего множество онтологических схем, которые формируют различные социальные системы, каждая из которых имеет свое собственное понимание человеческих различий. Социальность выступает не столько условием человеческого бытия, сколько атрибутом, который распределяется между существами по определенным онтологическим классификациям. Также культура не может исчерпывающе объяснить источники различий между человеческими группами, поскольку она является продуктом одной из этих онтологических схем. Вызов, который социологическая теория должна принять таким образом, что онтологический поворот в антропологии состоит не в том, чтобы обойти и устранить различия между онтологическими перспективами, а в том, чтобы постоянно изменять свои концептуальные обязательства в рамках сравнительного подхода к онтологии, который устраняет любую нейтральную точку зрения.

В пятнадцатой главе рассматривается категория глаголов с возвратным значением, проводятся аналогии с подобными глаголами в некоторых иностранных языках. Авторами ставится проблема использования языка-посредника при презентации грамматического материала иностранным студентам, приводится сравнительная характеристика глагольных единиц с возвратным значением в английском и русском языках, обосновывается целесообразность обучения зарубежных англоговорящих студентов возвратным глаголам русского языка на основе сравнительного анализа. Как результат, авторы приходят к выводу о том, что системный анализ дидактических материалов, подаваемый на основе сравнения и сопоставления возвратных глагольных единиц с их либо соответствиями, либо аналогами в других языках, помогает создавать нужные алгоритмы комплексов заданий, нацеленных на обучение иностранцев грамматике РКИ не только в аудитории под руководством преподавателя, но и при онлайн обучении на различных образовательных платформах как в дистанционном режиме, так и в режиме самостоятельной работы.

Авторы последней, шестнадцатой, главы раскрывают в главе некоторые аспекты применения творческих заданий при освоении курса «Музеи мира» будущими бакалаврами туризма. Выполнение этих заданий способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. Авторы знакомят с результатами учебно-исследовательской работы и выполненными творческими заданиями студентов Уральского государственного лесотехнического университета.

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

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

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

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** is devoted to the study of the origin and formation of education in Russia, the problem of patriotic education, the issue of professional self-determination of students, the problem of social adaptation of adolescents, the anthropological ontological turn in sociology, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The first chapter is devoted to the origin and main trends of education in Russia. The formation of educational institutions in the Russian state, including women's educational institutions, is considered in the historical aspect.

Digital technologies have a great impact on modern society, it also affects the field of education. In the study of the second chapter, the authors consider an integrated approach to using the possibilities of digital technologies in the educational process on the example of training students in legal areas of training, providing both the formation of necessary digital competencies among students and improving the quality of education.

In the third chapter, the problems of transformation of value orientations in university education are considered. It is shown that changes in global interactions in the political, economic and cultural fields lead to changes in the value dimension of a modern university. The key trends of this kind are historical and axiological deideologization, as well as the actualization of the ecological worldview, which is a special format of ethical and epistemological attitude to the world.

The authors of the fourth chapter consider the formation of professional motivation of future teachers. The process of forming the professional motivation of a future teacher with the help of the provided methods is also considered. The psychological and pedagogical features of the motivation of students-future teachers for professional growth are outlined, the ways of improving the professionalism of future teachers aimed at self-development and self-determination in the process of passing pedagogical practice are revealed. The principles of the organization of pedagogical practice and the factors influencing its effectiveness are revealed. The connection of motivation of professional activity with professional orientation of students and their personal trajectory of development of professional skills and abilities is revealed. The relevance of the research is due to the state and social need to prepare a new generation that contributes to the

development and prosperity of the state. The Sustainable Development Goals (SDGs) proclaimed around the world, which are reflected in the sustainable development program adopted by the world leaders of 193 countries under the auspices of the United Nations, are aimed at promoting sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all. The orientation of the UN Member States in creating their programs and developing political strategies for the next years (until 2030) on 17 goals, one of the first of which is SDG4: ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all. The realization of this goal requires the creation of certain social and economic conditions that provide an opportunity for everyone to receive a quality education, to be included in the system of continuing education, to study throughout life.

The formation of high moral qualities and patriotic ideals among young people is one of the main tasks of modern education. Patriotism is the basis of state security. Students of a technical university, future engineers are carriers of knowledge about innovative technologies. Special attention should be paid to the patriotic education of students of a technical university. The study conducted in the fifth chapter shows an insufficient level of patriotism among students. The directions of work with students in the process of teaching are shown. If the teacher is a patriot, his students will also become patriots. Attention should be paid to the education of migrants who study at Russian universities. They should become patriots of their new homeland. The stages of patriotic education are distinguished: motivational, project, analytical.

The sixth chapter examines the relationship between a person's focus on achieving success or avoiding failures in professional activity and the creative potential of students–future HR managers. The results of a ten-year study of students of the Faculty of Sociology and Management of Ryazan State University named after S.A. Yesenin are presented. Using various methods, the peculiarities of students' perception of their future professional activity in the context of considering it as professional creativity are analyzed. The dependence of the conditional level of creative potential and motivation to solve previously unknown professional and creative tasks is determined, as well as barriers blocking the achievement of the goal are identified.

The seventh chapter is devoted to the study of the opinions of students of N.N. Burdenko VSMU about the further format of lectures in the "post-teen" period. The presented topic is very relevant, since currently the pandemic of a new coronavirus infection that arose in 2020 has declined – there is a daily widespread decrease in detected cases of the disease. For students of higher educational institutions, this means the gradual removal of various kinds of restrictions – a smooth transition from the forced distance period to the classical full–time format. The aim of the work was to determine the attitude of medical students in general to the lecture material, both as part of the complex learning

process, and to determine the attitude directly to its full-time – traditional and distance presentation. The objects of the study were 300 students of the medical faculty of the N.N. Burdenko State Medical University, divided into three groups of 100 people depending on the course – 2, 4, 6. The study was based on an original questionnaire specially developed by the authors, which became the basis of an anonymous questionnaire. It can be said that the main direction of the study was to determine the opinion of students regarding the possible transition in the next semester of the lecture material to a full-time - traditional format. At the same time, the study of positive and negative aspects, both remote and face-to-face lectures, was of great importance in the work. The results obtained are also particularly interesting because all students of the first group (2nd year) have never had the experience of attending lectures in full-time format - after all, their admission to the university took place after the outbreak of the pandemic. The data obtained in the work are of interest to teachers of various departments of the medical university, and the opinions of students can be taken into account and used in the future when planning the format of lectures.

In the eighth chapter, a theoretical analysis of the concepts of professional self-determination, intrapersonal conflict is carried out. The positions of domestic and foreign authors on the problem stated in the title of the article are given. In addition, when using test methods, a study of students of non-state universities was conducted in order to identify the impact of intrapersonal conflict on professional self-determination. The result of the work was the confirmation of the hypothesis about the influence of intrapersonal conflict on professional self-determination and professional formation of students.

The author of the ninth chapter considers the family as one of the primary institutions involved in the process of personality formation. In the family, the child learns patterns of behavior, values and norms that he carries into adulthood. Among the factors of personality formation, parental upbringing and intergenerational ties can be noted. The younger generation adopts the experience of their grandparents, this contributes to their socialization. The author refers to a study, the results of which show that a "significant family member" is a concept that reveals the presence of a person in the respondent's life, his role and participation. The basic changes in one way or another were embodied in new phenomena that determine the value of the modern family.

The tenth chapter is devoted to the study of personal and behavioral characteristics of adolescents experiencing difficulties in social adaptation. Theoretical approaches to the concept of "social adaptation of personality" are considered, characteristics of types of adaptation, its structural components are given. Special attention is paid to the socio-psychological maladaptation of adolescents. Classifications of types of maladaptation are given, the causes of adolescent maladaptation are highlighted. Based on the results of an ascertaining experiment in which 142 adolescents with normotypic development and deviant behavior took part, it was concluded that adolescents with deviant behavior

have reduced competence in terms of establishing close friendships, which makes it difficult to understand another person. They have a reduced interest both in themselves and in other people. Such adolescents have expressed violations in self-acceptance and self-understanding, which, of course, makes it difficult for them to socialize in society.

The relevance of the research in the eleventh chapter is due to the problem of the development of creative abilities and the formation of imagination in the process of visual activity of primary school students. The chapter discusses the main psychological and pedagogical processes of the formation of the imagination of children 7-9 years old in the lessons of fine arts in the process of artistic and creative activity. The development of creative abilities is one of the key tasks of modern education. Imagination helps a child to better understand the world around him, to solve educational tasks that arise before him easier and more successfully.

The twelfth chapter is devoted to the actual field of research, evaluation and development of the creative potential of ballet dancers. The timeliness of solving this problem is due to the presence of a dualistic situation in the field of education – on the one hand, there is a focus of ballet dancers on successful creative activity, on the other hand – there is insufficient knowledge of their resources and capabilities, inability to create the necessary prerequisites for the disclosure of creative potential. The study of creative potential, its formation, evaluation and development is a prerequisite for the formation of a professional career of a ballet dancer.

The thirteenth chapter explores the question of what knowledge and skills a game practitioner should have in order to conduct games in an environmentally friendly, safe way for his clients, providing them with maximum opportunities for self-knowledge and development and ensuring comfortable interaction in a group. The chapter also describes a special program of professional retraining in the profession of "psychologist- game practitioner " on the basis of the first higher education. It is revealed what exactly and how it is necessary to train game psychologists in order to ensure a high-quality level of psychological, transformational, business, coaching, skill and other games that are so relevant in the modern world. The game practitioners' market is rapidly developing and growing. More and more specialists from different professions come to it. That is why the definition and maintenance of the standards of the profession of a game practitioner-psychologist is becoming so relevant now. The chapter will present tests that will allow you to determine how suitable a person is for the profession of a psychologist- game practitioner, and whether he needs to study this profession at a special professional retraining course.

The author of the fourteenth chapter addresses the theoretical foundations of multiculturalism as a potential for the development of a modern multi-ethnic and multi-confessional society from the position of an ontological turn in sociology, in which culture as a universal method of understanding human diversity is placed in a pluralistic approach to ontology, involving a variety of ontological

schemes that form various social systems, each of which has its own understanding of human differences. Sociality is not so much a condition of human existence as an attribute that is distributed among beings according to certain ontological classifications. Also, culture cannot exhaustively explain the sources of differences between human groups, since it is the product of one of these ontological schemes. The challenge that sociological theory must accept in such a way that the ontological turn in anthropology is not to circumvent and eliminate the differences between ontological perspectives, but to constantly change its conceptual obligations within the framework of a comparative approach to ontology that eliminates any neutral point of view.

In the fifteenth chapter, the category of verbs with a reflexive meaning is considered, analogies are drawn with similar verbs in some foreign languages. The authors pose the problem of using an intermediary language in the presentation of grammatical material to foreign students, provide a comparative characteristic of verbal units with a reflexive meaning in English and Russian, substantiate the expediency of teaching foreign English-speaking students reflexive verbs of the Russian language on the basis of comparative analysis. As a result, the authors come to the conclusion that a systematic analysis of didactic materials, submitted on the basis of comparison and comparison of reflexive verbal units with their correspondences or analogues in other languages, helps to create the necessary algorithms for task complexes aimed at teaching foreigners the grammar of RCT not only in the classroom under the guidance of a teacher, but also when online learning on various educational platforms both in remote mode and in the mode of independent work.

The authors of the last, sixteenth, chapter reveal some aspects of the application of creative tasks when mastering the course "Museums of the World" by future bachelors of tourism. The fulfillment of these tasks contributes to the formation of general cultural and professional competencies of students. The authors introduce the results of educational and research work and completed creative tasks to students of the Ural State Forestry University.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

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

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **"Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society"** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1. ЗАРОЖДЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Внучка Ярослава Мудрого, дочь великого князя киевского Всеволода Ярославича Анна Всеволодовна основала в 1086 г. первую известную в истории Руси школу для девочек (при киевском Андреевском монастыре)¹.

Нередко в XII–XIII вв. женщины княжеского сословия или имевшие духовный сан (например, игуменьи) становились основательницами монастырских школ. В Киевской, Новгородской, Ипатьевской летописях, отражающих историю русских земель с середины XII века, упоминаются имена многих княгинь и боярынь, принимавших участие в политической жизни отдельных княжеств и правивших единолично.

Удельные крестьяне приравнивались к государственным. Они имели возможность учиться грамоте. С целью воздействия на «технику» крестьянского земледелия в 1830-х годах недалеко от Петербурга было основано Земледельческое училище, воспитанники которого – удельные крестьяне – поселялись в деревнях и должны были заводить на отводимых им участках образцовое хозяйство. В 1840-х годах учреждены были ремесленные училища, воспитанники которых по окончании курса должны были заниматься в своих селениях ремеслами. Начиная с конца 1820-х годов, принимались систематические меры для распространения начального образования среди удельных крестьян. Эти меры заключались в учреждении Удельных училищ и поощрении частной преподавательской деятельности. Крестьяне неохотно отдавали детей в школы, поэтому учителя набирались сельскими властями. Из-за недостатка подготовленных учителей преподавание в школах было поставлено весьма неудовлетворительно, и ребенку приходилось учиться долго, до 8 лет.

Ко времени увольнения удельных крестьян в свободное состояние в удельных имениях насчитывалось 376 приказных училищ и 1885 частных. В первых училось 11400 мальчиков, во-вторых – 16800 мальчиков и 9560 девочек². Расход на школьное дело составлял тогда 853 тыс. руб., покрывался он мирскими сборами³. Петр I проявлял интерес к развитию женского образования в других странах. В 1701 г. во время своего пребывания во Франции, он посетил Сен-Сирский институт, который стал прообразом Смольного института. Но для развития женского образования в России нужны были более благоприятные условия, чем те, в которых находилась страна в начале XVIII века.

Для учебы отправлялись за границу молодые дворяне, открывались школы, музеи, академии, что способствовало привитию помещикам и купцам навыков западноевропейской культуры. Целым рядом законодательных актов он определил имущественные права и внутреннюю организацию дворянского класса. Возможность получения образования была дана только дворянам.

¹ Каргер М.К. Портрет Ярослава Мудрого и его семьи в Киевской Софии // Ученые записки ЛГУ. № 160. Сер. Исторические науки. Вып. 20. Л., 1954. С. 143–180.

² Столетие уделов. СПб., 1897; К истории общины в России. М., 1902.

³ Там же.

Петр I немного успел сделать для образования женщин, хотя понимал его значение. Указом от 24 января 1724 г. он предписал монахиням воспитывать сирот обоих полов и обучать их грамоте, а девочек, помимо этого, прядению, шитью, другим ремеслам. При Петре I в России появились частные школы, в которых могли обучаться и девочки. Такая школа была в Москве при лютеранской церкви в Немецкой слободе; а также в Санкт-Петербурге при евангелической церкви святого Петра (с 1703 г.), где русские девушки составляли одну четверть.

Эпоха Екатерины II «открыла двери» для получения женщинами образования. Женщины из привилегированных сословий получили доступ к всестороннему образованию, вплоть до высшего.

В России правовое основание образованию женщин было положено в царствование Екатерины II, когда по ее указу «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском Монастыре»⁴ был учрежден первый женский институт, названный «Воспитательным обществом благородных девиц», впоследствии переименованный в Смольный институт благородных девиц (1764 г.). В 1765–1775 гг. было открыто «Училище для воспитания малолетних девушек недворянского происхождения» (Мещанское училище, впоследствии – Александровский институт).

В возникновении данных учебных заведений сказалось воздействие французских просветителей, с которыми Екатерина II с самого начала своего царствования поддерживала тесную связь и перед которыми заискивала, придавая большое значение их мнению о ней и ее делах. Она следовала взглядам Ж.Ж. Руссо, считавшего, что при охране ребенка от дурного влияния, при полной изоляции его от окружающей среды, можно вырастить идеального «естественного человека». Поэтому, утверждая устав Воспитательного общества (Смольного института), Екатерина II ввела в него пункт, лишающий родителей права требовать ребенка обратно до окончания полного 12-летнего курса обучения. В институт принимались только девицы природного (потомственного) дворянства и дочери чиновников, имевших чины по воинской службе не ниже полковника, а по статской не ниже статского советника, воспитанные в искусственных, тепличных условиях для «украшения семейства и общества», «смолянки» пополняли также придворный штат – из них императрица выбирала себе статс-дам и фрейлин. Помимо общеобразовательных предметов, институтки обучали музыке, танцам, рисованию, а также представлению театральных пьес. В XVIII в. при дворе царил увлечение всем французским – литературой, философией, модами, манерами. Французским, а потом русским театральным спектаклям уделялась масса внимания и времени.

В Мещанское училище (Александровский институт) принимали дочерей конюхов, солдат, дьячков, лакеев и прочих «подлых людей». Этим девочкам обучали женским рукоделиям и работам, то есть шить, ткать, вязать, шить, мыть, чистить.

На протяжении всего своего существования оба учебных заведения находились под покровительством «высочайших особ», лично просматривавших списки принимаемых, со всеми данными о них и их родителях.

Эти учебные заведения находились на территории Смольного монастыря, а Смольный собор стали называть «собором всех учебных заведений».

⁴ ПСЗ. Т. XVI. № 12154.

Более полувека институты оставались единственными источниками женского просвещения в России. Лишь в 1858 году в эпоху, предшествовавшую освобождению крестьян и богатую просветительскими идеалами, были открыты всесословные и общедоступные женские школы – гимназии. В 1860 году все женские учебные заведения были разделены на училища первого разряда, с курсом, равным женским гимназиям, и второго разряда, с курсом уездных училищ. Из общего числа учениц гимназии 50 процентов составляли девушки дворянского происхождения.

Говоря о развитии высшего женского образования в России, надо начать с вопроса о медицинском образовании как самом первом виде университетского образования среди русских женщин.

Именно врачебная деятельность женщины имеет много корней в историческом прошлом, народных взглядах и привычках. Народ нуждался в научной и добросовестной врачебной помощи. Еще в 1757 году медицинская канцелярия предписала докторам и акушерам читать для женщин особые специальные лекции, чтобы дать необходимые сведения для повивальных бабок. Существовавшее подготовительное училище повивальных бабок закрылось в 1797 г., но в этом же году императрица Мария Федоровна учредила новую школу для повивальных бабок. В 1828 году она под названием «повивального института» перешла в ведение правительства, а в 1873 году была принята под покровительство великой княгини Екатерины Михайловны.

В Петербурге были открыты училища для фельдшерниц и сиделок при воспитательном доме, при бараках Рождественской больницы и при общине св. Георгия. Низшие ступени медицинской деятельности женщин были юридически признаны правительством как самая существенная потребность общества.

К 60-м годам XVIII в. остро ощущались слабости в организации школьной системы. Под влиянием наказов в Комиссию по составлению нового Уложения 1767 г. правительство вынуждено было заняться вопросом просвещения в стране. Однако материалы Уложенной комиссии свидетельствуют о том, что дворяне выступали за такую систему образования, в которой каждому классу-сословию предназначалось определенное место в зависимости от его положения в общественных отношениях. В этой системе крестьяне могли рассчитывать только на низшую ступень образования, на школу с элементарным курсом, но это право признавалось довольно ограниченным кругом господствующего класса. Смысл воспитания состоял в том, чтобы внедрить подданным послушание властям и верность государю. Предложения о сельских школах в Уложенной комиссии 1767 г. так и остались в екатерининское время проектами.

Создание малых и больших училищ по Уставу 1786 г. было положительным фактором, так как открывало известную возможность для получения образования лицам из демократических кругов, прежде всего городского населения. Для народных масс деятельность правительства Екатерины Второй, по существу, мало что дала. В первой половине XIX в. также были предприняты некоторые реформы в области образования⁵.

⁵ Романович-Славатинский А. Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права. Киев, 1912.

В 1804 г. оформилась новая система школьного образования в составе четырех типов государственных учебных заведений: приходское училище, уездное училище, гимназия, университет.

Приходские школы с одногодичным курсом обучения (навыками чтения и письма, первым действиям арифметики, закону божьему, «нравочениям») могли учреждаться во всех приходах городов и селений. Таким образом, в это время наряду с другими государственными школами начали создаваться сельские Школы. Но и по уставу 1804 г. деревня получила мало. В 1819 г. введена плата за обучение в приходских, уездных училищах и гимназиях. Сохранение и усиление сословных преград имели свои последствия. Особенно тяжелыми они были для крепостного крестьянства. Грамотность среди этой категории крестьян была довольно редким явлением, множество препятствий встречали на своем пути выходцы из крестьян, пытавшиеся вырваться из царства невежества. В этих условиях определенное значение имели учебные заведения, возникшие благодаря частной инициативе. Иногда в рамках и в интересах вотчинных хозяйств дворяне создавали своеобразную «систему просвещения» крепостных (например, Шереметевы, Голицыны, Юсуповы, Орловы и др.).

Отдельных крепостных Шереметевы, как и некоторые другие представители дворянства, посылали в частные пансионаты⁶.

Привлечение крепостных к интеллигентскому труду сопровождалось ограничением доступа к образованию и приему на государственную службу.

По указу 14 июля 1798 г. запрещалось принимать в «статскую службу» лиц податного состояния без исключения из подушного оклада. В 1809 г. в указе о «чинах гражданских» от занимающих должность требовалось свидетельство об образовании. После публикации указа 17 декабря 1817 г. прекратился прием в императорские театры актеров, не исключенных из подушного оклада⁷.

Женщины, даже из непривилегированных слоев, приобрели возможность подучить образование. После смерти Екатерины II (1796 г.) заведением учрежденными ею заведениями перешло к императрице Марии Федоровне, жене (с 1776 г.) императора Павла I. В течение 32-летнего управления ею были вновь основаны и приняты под свое покровительство: сиротское училище (Мариинский институт), училище ордена святой Екатерины в Санкт-Петербурге и Москве, девичье училище военно-сиротского дома (Павловский институт), Акушерский институт в Москве Повивальный в Санкт-Петербурге, Александровское училище в Москве, Гатчинский сельский воспитательный дом, Харьковский институт, училище для солдатских детей и училище для дочерей чинов Черноморского флота. В это же время возникли дома трудолюбия в Санкт-Петербурге, Москве и Симбирске (находившиеся под покровительством императрицы Елизаветы Алексеевны), Патриотический институт (Под покровительством императрицы Александры Федоровны) и институт в Полтаве. Эти учебные заведения, особенно состоявшие под непосредственным управлением Марии Федоровны, были хорошо обеспечены в материальном плане. Пяти столичным институтам она при жизни пожертвовала и оставила по завещанию до

⁶ Курмачева М.Д. Крепостная интеллигенция России, вторая половина XVIII – начало XIX века. М., 1985.

⁷ Там же.

четырёх миллионов рублей. Поступали и значительные пособия из государственного казначейства и пожертвования частных лиц. «Главная цель императрицы – соединить будущие женские поколения русского дворянства в монархическую лигу, беззаветно преданную династии ее сыновей – сначала удалась в совершенстве»⁸. А. Амфитеатров писал, что ведомство императрицы Марии «бессознательно готовило крах дворянской семье и <...> накопило горючий материал для приближающихся шестидесятих годов: воспитывало рекрутов отчаяния в будущую армию женской эмансипации»⁹. Учебные заведения прививали девушкам определенные политические убеждения и потребность, привычку иметь их¹⁰.

В основу системы женского образования был положен сословный принцип, который был разработан до мельчайших деталей. Для всех классов общества, для всякого звания, чина и положения, занимаемого родителями девушки, императрица учреждала особые заведения с точно определенным курсом обучения и особым устройством.

Мечту Екатерины II о создании путем воспитания «новой породы» людей Мария Федоровна считала бесполезным и даже вредным увлечением. Она стремилась к «практической» постановке дела, к точному выполнению задач, поставленных в духе господствовавших в обществе воззрений. В соответствии с этим, в «составе благородного воспитания» на первое место выдвигалось знание французского языка, за которым следовали танцы и хорошие манеры.

Образование мешанок должно было иметь профессиональный характер, то есть готовить учительниц и воспитательниц в дворянские дома.

Первое участие женщин в оказании помощи раненым воинам относится к Крымской войне (1853–1856 гг.). По инициативе хирурга Н.И. Пирогова, решительного сторонника равноправия женщин, был создан отряд сестер милосердия. В период обороны Севастополя (сентябрь 1854 – август 1855 гг.) сестры милосердия сопровождали транспорты с ранеными в тыл, помогали врачам, работали в крымских госпиталях. Деятельность Е.М. Бакуниной, К.А. Хитрово, А.И. Травиной, Е.О. Будберг и других демонстрировала способность женщин работать в сложных условиях военных действий. Это были весомые аргументы сторонников равноправия женщин.

В 1828 г., после смерти императрицы Марии Федоровны, было образовано IV отделение собственной Его императорского величества канцелярии, на которое было возложено заведывание всеми учреждениями императрицы Марии Федоровны.

При первом статс-секретаре Вилламове, управлявшем этим отделением, никаких перемен в организации женских учебных заведений не последовало. Увеличилось только их число, которое в 1840 г. достигло двадцати.

Были открыты институты в Одессе, Астрахани, Киеве, Белостоке, Казани, Варшаве, Саратове, Тифлисе, Иркутске (большой частью на средства местного дворянства). Были учреждены девичье училище в Оренбурге и киевское училище графини Левашовой, для бедных девиц и сирот всех свободных состояний.

⁸ Амфитеатров А. Женщина в общественных движениях России. СПб., 1907. С. 27.

⁹ Там же. С. 33–34.

¹⁰ Там же. С. 34.

Позднее были учреждены институты в Нижнем Новгороде и Новочеркасске и Мариинская женская школа в Тобольске. В 1842 г. в управление IV отделением вступил Гофман, который обратил особое внимание на программы преподаванием и на гигиенические условия женских учебных заведений.

Комитет, учрежденный в 1844 г. под председательством принца Петра Георгиевича Ольденбургского, разделил все женские учебные заведения на четыре разряда и для каждого из них выработал особую учебную программу, соответственно назначению воспитывавшихся в нем девиц.

В учебных заведениях первого разряда (институты Смольный, Патриотический, Санкт-Петербургский и Московское училище святой Екатерины и все губернские институты благородных девиц) и второго разряда (Павловский институт, Александровские училища в Санкт-Петербурге и Москве, дома трудолюбия в Санкт-Петербурге, Москве и Симбирске, институты в Астрахани и Иркутске) в основу образования были положены иностранные языки, причем в учебных заведениях второго разряда преподавание искусств и ремесел было по сравнению с перворазрядными заведениями, расширено за счет наук.

В учебных заведениях третьего разряда (школы патриотического общества, школы человеколюбивого общества в Санкт-Петербурге и Москве, городское училище в Одессе и другие) главное внимание обращалось на рукоделия и женские ремесла, по русскому языку и арифметике давались знания лишь самые элементарные.

В 1845 г. был учрежден Главный совет женских учебных заведений, которому были подчинены местные советы, стоявшие во главе каждого учебного заведения в столицах и в других городах Российской Империи. 30 августа 1855 г. был высочайше утвержден составленный Главным советом Устав женских учебных заведений, представлявший собой свод прежних узаконений по этой части.

Председателем Главного совета с самого его учреждения был принц П.Г. Ольденбургский, назначенный в 1860 г. главноуправляющим IV отделением Собственной Его императорского величества Канцелярии. Он обратил внимание на физическое воспитание девиц, ввел гимнастику, усилил преподавание русского языка, утвердил новые программы преподавания.

Главнейшей заслугой П.Г. Ольденбургского явилась поддержка Н.А. Вышнеградского в организации открытых женских учебных заведений – женских гимназий. Существование открытых женских учебных заведений благотворно отразилось на институтах, смягчив их замкнутый, затворнический характер.

Наряду с этими средними учебными заведениями существовали еще Духовные женские училища, которые подразделялись на епархиальные¹¹ и на состоявшие под покровительством императрицы Марии Федоровны и называвшиеся Мариинскими училищами.

Основаны они были в 1843 г. Для поднятия умственного и нравственного уровня духовенства, особенно сельского, в Царском селе было открыто училище для девиц духовного звания.

В 1854 г. были открыты такие же училища в Ярославле, Казани и Иркутске.

В России стремление женщин к высшему образованию выразилось в посещении ими в 1860-х гг. университетских лекций.

¹¹ Семенов Д. Епархиальные женские училища // Русская школа. 1893. № 10–12.

В годы, предшествовавшие отмене крепостного права, в России были достигнуты первые успехи в утверждении эмансипационных идей. Появились женские кружки, первые студентки, женские трудовые артели-коммуны.

Одним из первых женских кружков в Петербурге был кружок М.В. Трубниковой, сформировавшийся в 1856 г. В него входили младшая сестра Трубниковой В.В. Ивашева, Н.В. Стасова, А.П. Философова, Н.А. Белозерская, В.П. Тарновская, М.А. Менжинская, П.С. Стасова, А.Н. Энгельгардт и другие молодые женщины.

Из числа женщин, входивших в кружок М.В. Трубниковой, сложилось ядро тех деятельниц, которые сыграли выдающуюся роль в организации женского движения и женского образования в России.

Практическую деятельность кружок Марии Васильевны Трубниковой начал с организации в 1859 г. «Общества дешевых квартир для малоимущих жителей Санкт-Петербурга», но лишь через два года был утвержден устав этого общества.

Впервые в истории высшего образования в 1859 г. женщины стали регулярно посещать лекции в Петербургском университете.

«Относительная легкость появления студенток в аудиториях обуславливалась как общим подъемом освободительного движения в стране, так и конкретными обстоятельствами демократизации академической жизни в университете»¹². Появление девушек на университетских скамьях было настолько необычным явлением, что вызывало самые разные суждения в обществе. Среди девушек, серьезно учившихся и тех, кто активно включился в общественную жизнь студенческого коллектива были: М.А. Богданова (Бычкова), М.А. Бокова (Сеченова), А.П. Блюммер (Кравцова), В.И. Глушановская (Печаткина), Н.И. Корсини (Утина), Е.И. Корсини (Висковатова), М.М. Коркунова (Манассейна), В.А. Пименова, Н.П. Суслова (Эрисман).

Петербургский университет был первым учебным заведением в России, которое еще накануне отмены крепостного права открыло двери для женщин, стремившихся к знаниям, к систематическим занятиям наукой¹³.

В 1859 г. публичные лекции читались только в Петербурге и были значительным явлением в культурной жизни. Здесь в качестве лектора впервые выступила женщина А. Павио, которая читала лекции по истории французской литературы¹⁴.

Формировался «новый тип русской женщины с высокоразвитым чувством собственного достоинства, находившей силы для разрыва с домо-строевскими и буржуазно-мещанскими традициями»¹⁵.

Г.А. Тишкин в своей монографии пишет: «Каждой студентке-шестидесятинице приходилось жить и бороться за высшее образование в сложных условиях, когда ее без всяких оснований могли подозревать в аморальности»¹⁶.

¹² Тишкин Г.А. Женский вопрос в России. 50–60-е гг. XIX в. Л., 1984.

¹³ Марголис Ю.Д., Тишкин Г.А. Отечеству на пользу, а россиянам во славу: из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – начале XIX в. Л., 1988.

¹⁴ Лемке М.К. Дело о публичных лекциях в 1860-х годах. Историко-литературный сборник (Посвящается В.И. Срезнекому). Л., 1924. С. 41.

¹⁵ Новиков А.И. Нигилизм и нигилисты. Л., 1972. С. 62.

¹⁶ Тишкин Г.А. Женский вопрос в России. 50–60-е гг. XIX в. Л., 1984.

Некоторые органы печати, выражающие интересы реакционных кругов, выступали с клеветническими заявлениями в адрес учащихся женщин, хотели внушить обывателям, что стремление русских женщин к эмансипации – это желание предаться ничем не ограниченному разврату.

Несмотря на это, учеба и интерес к науке для женщин России в годы, предшествовавшие падению крепостного права, были одним из распространенных увлечений.

«Таким образом – причины экономические, идейные, нравственные, недостатки женских учебных заведений, – а с другой стороны – активизация студенческой жизни в столичном университете, заставили лучшую часть женщин в поисках знаний и профессии обратиться к Петербургскому университету»¹⁷.

Старые женские учебные заведения носили сословный характер, отличались ограниченностью программ и схоластическими методами преподавания и не могли устраивать прогрессивных женщин.

Универсанты безвозмездно преподавали в воскресных школах для детей трудящихся, Антонина Блюммер была избрана в общегородской «Петербургский комитет воскресных школ».

Одной из первых воскресных школ в Петербурге была школа для девочек, открытая М.С. Шпилевской в 1859 г., впоследствии писательницей и общественной деятельницей. В открытии бесплатных воскресных школ передовая русская интеллигенция видела не только средство распространения грамотности и образования в стране, но и один из путей сближения с народом.

По признанию представителя официальной педагогики С.И. Миропольского, в дореформенной России обучение девочек в начальной школе «совершенно почти не существовало»¹⁸.

В 1856 г. в России насчитывалось всего 8227 начальных народных школ, в которых числилось 450002 учащихся, среди них девочек было 36900, то есть 8,2%. Количество учащихся – мальчиков составляло 1,3% по отношению к мужскому населению страны; девочек по отношению к женскому населению – 0,1%¹⁹.

В 1860 г. в Петербурге насчитывалось 14 мужских и 9 женских воскресных школ. Широкое распространение получили школы в других городах России, в том числе в Киеве, созданные по инициативе передового студенчества при содействии русского хирурга и педагога Н.И. Пирогова, который был в то время попечителем Киевского учебного округа²⁰.

В общем числе учащихся всех воскресных школ, многие из которых становились ежедневными бесплатными школами, женщины составляли 25%²¹.

Таким образом, в период абсолютной монархии в России нашло дальнейшее развитие право подданных на образование, в том числе женщин.

¹⁷ Тишкин Г.А. Женский вопрос в России. 50–60-е гг. XIX в. Л., 1984. С. 149.

¹⁸ Миропольский С. Школа и государство. Обязательность обучения в России. СПб., 1883. С. 117.

¹⁹ Днепров Э.Д. Женское образование в дореформенной России // Федосова Э.П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878–1918 гг.) М., 1980. С. 7.

²⁰ Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М., 1978. С. 133–159.

²¹ Лихачев Е. Материалы для истории женского образования в России. 1856–1880. СПб., 1901. С. 396.

Женщины не только привилегированных сословий получили право на образование.

Таковы были особенности правового статуса российских подданных в период абсолютизма до отмены крепостного права.

Библиографический список к главе 1

1. Каргер М.К. Портрет Ярослава Мудрого и его семьи в Киевской Софии / М.К. Каргер // Ученые записки ЛГУ. №160. Сер. Исторические науки. Вып. 20. – Л., 1954.
2. Миропольский С. Школа и государство. Обязательность обучения в России / С. Миропольский. – СПб., 1883.
3. Днепров Э.Д. Женское образование в дореформенной России / Э.Д. Днепров // Федосова Э.П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878–1918 гг.). – М., 1980.
4. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / Г.Е. Жураковский. – М., 1978.
5. Лихачев Е. Материалы для истории женского образования в России. 1856–1880 / Е. Лихачев. – СПб., 1901.
6. Новиков А.И. Нигилизм и нигилисты / А.И. Новиков. – Л., 1972.
7. Тишкин Г.А. Женский вопрос в России. 50–60-е гг. XIX в. / Г.А. Тишкин. – Л., 1984.
8. Марголис Ю.Д. Отечеству на пользу, а россиянам во славу: из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – начале XIX в. / Ю.Д. Марголис, Г.А. Тишкин. – Л., 1988.
9. Лемке М.К. Дело о публичных лекциях в 1860-х годах. Историко-литературный сборник (Посвящается В.И. Срезнекому) / М.К. Лемке. – Л., 1924.
10. Семенов Д. Епархиальные женские училища / Д. Семенов // Русская школа. – 1893. – №10–12.
11. Романович-Славатинский А. Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права / А. Романович-Славатинский. – Киев, 1912.
12. Курмачева М.Д. Крепостная интеллигенция России, вторая половина XVIII – начало XIX века / М.Д. Курмачева. – М., 1985.

ГЛАВА 2. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Современный мир характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые вытесняют привычные и уже традиционные способы работы с информацией. И образование не исключение.

Для любого государства образование выступает одним из самых важных инструментов формирования благосостояния страны. Именно поэтому использование в образовании современных – цифровых технологий, являющихся наиболее эффективным средством работы с информацией, особенно актуально. Применение в учебном процессе цифровых технологий сегодня пользуется особой популярностью, так как соответствует тенденциям времени. Несмотря на то, что они сравнительно недавно стали широко внедряться в образовательную систему, сейчас без них невозможно представить ни одну школу, а тем более высшие учебные заведения.

Целью цифровых технологий в учебных заведениях является содействие образованию, улучшение его качества.

Применение в вузах разных видов цифровых технологий уже дало возможность создать достаточно эффективную образовательную среду. Сегодня вузами цифровые технологии используются для:

- освещения своей деятельности (информация, размещенная на сайтах вузов), позволяя всем желающим проанализировать данные об имеющихся направлениях и специальностях, посмотреть рекламную информацию, задать интересующий вопрос приемной комиссии; подать документы для поступления и даже поступить в вуз (данный сервис был запущен в июне 2020 года [1]), и т. п.;

- администрирования учебного процесса, например, анализа качества образования, учета студентов, контроль образовательных достижений обучающихся и др.;

- внутреннего и внешнего документооборота;

- доступа сотрудников и студентов к электронным образовательным ресурсам и прочего.

Например, в Тамбовском техническом государственном университете учебники, учебные и учебно-методические пособия, лекции, опубликованные в двухтысячные годы, представлены в цифровом виде и предоставляются в онлайн формате с сайта электронно-библиотечной системы вуза (elib.tstu.ru) всем желающим. Таким образом, у студентов и преподавателей имеется возможность удобного доступа к необходимой для самообразования информации.

Кроме того, научная библиотека вуза подключена к ряду других электронно-библиотечных систем:

- «Лань» – e.lanbook.com;

- «IPRbooks» – iprbookshop.ru;

- «ЮПАЙТ» – www.biblio-online.ru;

- «eLIBRARY.RU» – elibrary.ru;

- «Национальной электронной библиотеке» – rusneb.ru;

- библиотеке диссертаций РГБ – rusneb.ru.

Также обучающиеся и сотрудники вуза имеют возможность доступа к университетской информационной системе «РОССИЯ» – uisrussia.msu.ru и следующим электронным базам данных:

- «Polpred.com Обзор СМИ» – www.polpred.com;
- «Scopus» – www.scopus.com;
- «Web of Science» – apps.webofknowledge.com.

Однако внедрение цифровых технологий в экономику и социальную сферу России обострило и необходимость подготовки специалистов, обладающих наряду с профессиональными и цифровыми компетенциями.

Последние достижения в области цифровых технологий требуют от специалистов умения выполнять профессиональные задачи в условиях цифровой среды. Так, в частности, стране нужны юристы, способные работать в условиях цифровизации, умеющие решать профессиональные задачи с помощью современных цифровых технологий. Хороший, востребованный специалист в области юриспруденции должен свободно владеть навыками работы с цифровыми технологиями, быть знаком с возможностями искусственного интеллекта и способен использовать их в профессиональной деятельности, оказывать клиентам услуги в режиме онлайн [2]. Например, используя технологии искусственного интеллекта, блокчейна, нейросетей и другие цифровых технологий, совершать юридические сделки, заключать договоры с партнерами и клиентами, управлять своими делами, отслеживать время и планировать встречи, осуществлять поиск нужной информации, обмениваться информацией с коллегами, руководством и клиентами в нужное время, быстрым, современным и комплексным образом.

Большинству выпускников юридических направлений подготовки, получив работу юриста, придется взаимодействовать с судами, поэтому разумно познакомить их с работой онлайн судебных систем уже в вузе, в частности, с системой судов общей юрисдикции «ГАС Правосудие», с системой арбитражных судов «Мой Арбитр». Чтобы будущие специалисты умели через сайты судов подавать документы, проверять даты судебных заседаний, знакомится с информацией по конкретному делу и многое другое.

Так, компания «Системные технологии» провела опрос экспертов по теме «риски автоматизации» в России. Как сообщает в рамках данного опроса Артур Булатов, руководитель отдела маркетинга компании Vrooma, использование юристами специализированных информационных систем, например, системы Jeffit, автоматизируя многие рутинные задачи, позволят сделать рабочие процессы «эффективнее и более управляемыми». Он заявляет, что в скором времени потребуются новые специалисты, имеющие знания и навыки на «стыке IT и права: специалисты по юридическим данным, по применению искусственного интеллекта в праве, судебные эксперты по машиночитаемым документам, архитекторы и инженеры юридических знаний и решений. Единственный рецепт – не отгораживаться от технологий, а изучать и применять их» [3]. Таким образом, юристы способные выполнять свои профессиональные задачи с использованием цифровых технологий станут новой профессией, основанной на стыке знаний.

Изложенная информация подчеркивает важность подготовки специалистов юриспруденции готовых работать в условиях цифровой экономики, вызывает необходимость эффективного формирования у студентов юридических специальностей и направлений цифровых компетенций, необходимых для выполнения разнообразных задач в цифровой среде.

При этом следует сказать, что, несмотря на неразрывную связь современного поколения с компьютерами, гаджетами, интернет-технологиями, многие из студентов юридических направлений подготовки не понимают, как решать учебные, а тем более профессиональные задачи с помощью цифровых технологий, объясняя это тем, что в школе им плохо преподавали информатику. Наиболее подготовленными они являются к поиску информации в цифровом мире, онлайн-коммуникации и виртуальному общению.

Тем не менее, использование цифровых технологий для поиска необходимой информации, и даже общения в соцсетях, в свою очередь способствует их освоению.

Однако считаем, что для подготовки специалистов юридического профиля с необходимым уровнем навыков в области цифровых технологий необходимо создать образовательную среду, которая позволит студентам получить соответствующие компетенции, требуемые сегодняшними работодателями. Для создания такой среды следует использовать цифровые технологии в образовательном процессе комплексно, а именно в качестве и объекта изучения, и инструмента обучения, и инструмента решения профессионально-ориентированных задач, общения с коллегами из других вузов, получения необходимой информации, ведения научно-исследовательской работы, повышения квалификации, проведения видеоконференций и прочего.

Базовые умения и навыки использования цифровых технологий студенты получают в процессе изучения информатики (в некоторых вузах предмет называется «Информационные технологии в юридической деятельности»), на которую многие вузы отводят минимум часов [4]. Полученные при этом навыки работы с цифровыми технологиями, обучающиеся закрепляют в процессе поиска необходимой для обучения информации, причем не только из рекомендованных электронных и мультимедийных учебников, справочно-правовых систем, но и из других официальных интернет-ресурсов. То есть, обучающиеся сегодня не ограничиваются лекционным материалом и данными учебников, они свободно могут найти в интернете материалы лекций преподавателей других вузов, учебники, научные статьи по изучаемой теме и другую научную информацию, обсудить материал со студентами из других вузов, освоить какой-либо курс или тему с помощью онлайн-курсов.

Возможность использования сервисов сети интернет в процессе самообучения стала не только незаменимой, но и удобной альтернативой архивам и библиотекам, так как для того, чтобы найти необходимую информацию теперь нет необходимости ходить или даже ездить в библиотеки и архивы, достаточно со своего рабочего места (дома или в вузе, даже в транспорте) войти в интернет. Благодаря сайтам с открытой информацией можно самостоятельно изучить необходимую область знаний либо расширить свой кругозор в уже знакомой области.

Кроме того, использование цифровых технологий для подготовки курсовых и выпускных работ, докладов по дисциплинам, не связанным непосредственно с изучением цифровых технологий, также способствует дальнейшему закреплению и развитию полученных студентами юридических направлений подготовки в процессе изучения информатики цифровых компетенций, а также укреплению междисциплинарных связей.

Однако сформировать необходимые навыки работы в современной цифровой среде и закрепить их в рамках изучения одной дисциплины маловероятно. Цифровые навыки следует развивать у студентов в процессе изучения юридических дисциплин, особенно навыки работы со специальными технологиями, предназначенными для решения профессиональных задач. Для этого необходимо, чтобы преподаватели дисциплин специальности (или профильных дисциплин), сами обладали цифровыми компетенциями и могли передавать эти навыки студентам.

Как показывает практика, к сожалению, немногие преподаватели имеют представление о возможностях цифровых технологий в преподавании своих дисциплин, а также о возможностях данных технологий при выполнении профессионально-ориентированных задач, реализуемых в процессе изучения данной дисциплины, к тому же некоторые преподаватели не хотят менять методы обучения, предпочитая использовать устоявшиеся традиционные способы. Низкий уровень знаний в области цифровых технологий у некоторых преподавателей также мешает им использовать возможность компьютерной техники для подготовки необходимого в работе учебного материала в виде мультимедиа, специальных видеороликов и т. д.

Данную проблему можно объяснить не столько даже нежеланием преподавателей повышать свой профессиональный уровень, сколько их большой ежедневной загруженностью – необходимостью проведения не только аудиторных занятий, но и составления рабочих программ дисциплин, подготовки учебно-методических материалов, написания статей, монографий, участия в конференциях и т. п., а также стремительным развитием цифровых технологий [5].

Так же следует заметить, что в образовательных стандартах юридических специальностей и направлений до сих пор уделяется недостаточно внимания конкретным модулям, направленным на формирование цифровых компетенций, что позволяет преподавателям дисциплин специальности не использовать цифровые технологии при решении студентами профессионально-ориентированных задач.

Поэтому, соглашаясь с мнением исследователей, считаем, что разумно учитывать в образовательных стандартах и учебных программах студентов юридических направлений и специальностей более широкий спектр дисциплин, направленных на подготовку у студентов умений и навыков использования цифровых технологий для решения юридических задач, чтобы выпускники умели использовать цифровые технологии для профессиональной коммуникации, подготовки судебных разбирательств по делам, заключения договоров и решения прочих ежедневных задач [6].

В процессе преподавания профильных дисциплин (или дисциплин специальности) студентам-юристам разумно использовать имеющийся образовательный опыт применения смешанного обучения студентов

технических специальностей, применяя в обучении симуляцию реальных процессов; использование деловых компьютерных игр, направленных на адаптацию обучающихся к решению прикладных юридических задач; нацеливать студентов на непрерывное обучение в течение всей профессиональной деятельности.

Так как уже сегодня многие виды юридических услуг перешли в онлайн-среду, например, консультационные услуги, наем адвоката, направление документов в суд, заключение договоров и другие, необходимо готовить студентов юридических направлений подготовки к оказанию юридических услуг в цифровой форме. Для этого следует в процессе изучения профильных дисциплин воспроизводить эти цифровые процессы, помочь студентам в развитии практического опыта решения профессионально-ориентированных задач с помощью цифровых технологий, работе в онлайн-среде [6].

Будущих юристов еще в процессе обучения необходимо знакомить с практикой использования перспективных информационных технологий в профессиональной деятельности. Они должны знать, что в юридической деятельности используют технологии искусственного интеллекта, блокчейн, технологии виртуальной и дополненной реальности, облачные технологии и др., а также специализированные информационные системы и сервисы.

Поэтому разумно обучать будущих юристов:

- подготавливать документы в текстовых редакторах с учетом соответствующих требований ГОСТов к их оформлению;
- готовить некоторые документы в редакторах онлайн-дисков и открывать доступ к этим документам требуемым лицам;
- пересылать электронные письма;
- создавать несложные базы данных;
- совершать онлайн юридические сделки;
- знакомить с особенностями работы специализированных систем для юристов, например: «Суд и дело», «ГАРАНТ», «КонсультантПлюс», «JEFFIT», «Папилон» и других.

Наибольший эффект в учебном процессе достигается при использовании технологий виртуальной и дополненной реальности, компьютерных деловых игр, так как данные технологии обладают наибольшей мультимедийностью. То есть их наглядность, а также интерактивность способствуют процессу усвоения информации, облегчают его, в том числе при самостоятельном освоении знаний, оказывая большое значение на качество обучения, позволяют обучающимся результативнее формировать профессиональные умения и навыки, закреплять приобретенные теоретические знания.

Использование деловых компьютерных игр, обладающих высоким дидактическим потенциалом [7], заданий, которые решает студент на компьютере позволяет перейти от когнитивной системы обучения к деятельностной, побудить обучающихся самостоятельно заняться практическими действиями. Этому же способствует и доступность информационных образовательных ресурсов в любое время и из любого места с помощью имеющихся у обучающегося технических средств работы с информацией.

Компьютерные деловые игры, не только обеспечивают наглядность материала, но и, как правило, вызывают необходимость сотрудничества студентов друг с другом, обсуждения возникающих проблем, способствуя

при этом формированию навыков работы в коллективе. Кроме того, компьютерные игры обладают большим мотивационным потенциалом, так как в процессе игры рождается «соревновательный компонент» [7, 8]. Эффективность их использования в учебном процессе наиболее точно подтверждается высказываем Конфуция: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, – я смогу запомнить. Позволь мне это сделать самому, и я научусь» [9].

Однако при этом встает вопрос о возможности доступа к цифровым технологиям всех участников образовательного процесса, что зависит, прежде всего, от стоимости данных технологий. Чтобы повысить эффективность высшего образования с использованием цифровых технологий вузу разумно периодически обновлять компьютерную технику, иметь надежную ИТ-инфраструктуру, высокое качество образовательных мультимедийных услуг и контента. Также следует добиться необходимого уровня квалификации всех лиц, которые будут использовать цифровые технологии в учебном процессе, для этого надо систематически повышать квалификацию преподавателей в области цифровых технологий [10].

Использование в учебном процессе цифровых технологий, виртуального пространства способствует становлению цифрового мировоззрения обучающихся, формированию у них необходимых компетенций, дающих возможность быть конкурентоспособными на рынке труда.

Для того чтобы студенты юридических направлений подготовки научились быть одинаково способными в обоих пространствах (юриспруденции и цифровых технологии) можно так же предложить использовать цифровые технологии для общения и дискуссий студентов из разных вузов, дать возможность студентам слушать лекции ведущих педагогов в области юриспруденции. В данном случае цифровые технологии будут выступать и как объект изучения, и как инструмент взаимосвязей и сотрудничества между студентами и получения необходимой информации.

Так же следует отметить, что во многих вузах действуют различные студенческие образования для оказания юридической помощи каким-либо лицам: иностранным студентам, малоимущим гражданам и другим. Так, например, в Тамбовском государственном техническом университете работает «Студенческая правовая приемная», в рамках которой студенты юридического направления подготовки оказывают бесплатную юридическую помощь гражданам. Для закрепления полученных в процессе изучения информатики и дисциплин специальности цифровых компетенций разумно часть юридической помощи оказывать онлайн. Таким образом, у данных студентов оформится понимание необходимости и возможности использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, закрепятся полученные навыки, например: навыки онлайн-общения, переговоров с клиентами в сети, обеспечение информационной безопасности в сети интернет и другие.

В Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования говорится, что «у обучающихся должны не только накапливаться знания, но и развиваться способность учиться, ориентироваться в большом информационном потоке, оценивать актуальность знаний и навыков в текущий момент и адаптироваться к изменениям в профессии, которые могут произойти за время обучения» [11]. Всему этому способствует использование в образовательном процессе цифровых технологий.

Практика показывает, что цифровые технологии способствуют результативности учебного процесса за счет создания новых форм, образовательных методов и средств обучения, обеспечения доступа всех участников данного процесса к мировым информационным ресурсам, в том числе научно-образовательным [8].

Использование цифровых технологий позволяет создать полноценный и качественный учебный процесс, комфортный для каждой из сторон.

Для преподавателей они являются эффективным средством помощи, так как позволяют легко получить необходимую информацию, всегда быть в курсе событий, подготовить видеолекции, лекции-презентации, создать мультимедийные учебные пособия, моделировать профессионально-ориентированные кейсы и прочие материалы, которые способствуют более интересному и увлекательному обучению.

Для студентов они являются и инструментом коммуникации со всеми участниками образовательного процесса – студентов друг с другом или преподавателя и студента, предоставляют возможность прямого доступа к цифровым электронным ресурсам, информационным системам, базам и хранилищам данных. Их ежедневное использование содействует формированию у студентов необходимых в учебной и дальнейшей трудовой деятельности цифровых компетенций.

Также следует обратить внимание на то, закреплению цифровых навыков и формированию новых умений и знаний работы с цифровыми технологиями способствует использование дистанционного обучения, которое широко применяется вузами во время ограничительных мер, введенных во время пандемии Ковид-19. Обучаясь дистанционно, студенты развивают навыки пользования современными средствами коммуникации и информационной техникой, учатся использовать технологии видеосвязи.

Полагаем, что обучение с использованием видеосвязи является достаточно удобной формой занятий со студентами, которую разумно использовать параллельно с очной формой обучения в том случае, когда нет реальной возможности для очной встречи студентов и преподавателя. Кроме того, видеосвязь удобно применять для консультации студентов по различным вопросам, например, в процессе выполнения курсовых работ, проектов или выпускной квалификационной работы.

Кроме того, возможность удаленного обучения в случае непредвиденных, критических ситуаций позволяет не только получить необходимые знания, но и значительно сэкономить время, которое затрачивается при очном обучении на поездки в вуз.

Однако практика применения онлайн обучения показала, что оно имеет и ряд недостатков.

Во-первых, к нему готовы не все участники образовательного процесса. Так, некоторые студенты не имеют возможности выполнять задания преподавателей из-за отсутствия компьютеров или подключения к сети интернет. Это показало и проведенное в стране исследование «Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей», в результате которого многие учителя школ заявили об отсутствии у некоторых учеников компьютера или высокоскоростного интернета [12].

Во-вторых, при дистанционном обучении отсутствует одна из важных составляющих учебной деятельности, а именно, общение студента и

преподавателя, студентов между собой, преподавателя и аудитории. Отсутствие личных контактов между студентами и преподавателями, диалога субъектов учебного процесса, расхолаживает многих обучающихся, позволяет им невнимательно относиться к лекциям и разъяснениям преподавателя, снижает мотивацию студентов. А отсутствие контроля за выполнением заданий дает возможность предоставить преподавателю решение, выполненное другим человеком. Так же следует заметить, что отсутствие очных контактов с преподавателем не позволяет некоторым обучающимся правильно воспринимать и усваивать материал. Поэтому одной из наиболее важных задач преподавателей в процессе дистанционного обучения, является поддержание у студентов мотивации к обучению. Следовательно, на преподавателя ложится еще большая ответственность и, соответственно, увеличивается его нагрузка, особенно при использовании письменного диалога и проверке выполненных студентами заданий.

В-третьих, для проведения занятий приходилось использовать проприетарную программу организации видеоконференций в Zoom, бесплатная работа в которой имеет сорокаминутное ограничение, что также вызывает определённые неудобства в работе и отрывает у преподавателя лишнее время, сокращая время занятий.

Кроме того, для онлайн-курсов и дистанционных занятий со студентами, например, с помощью системы электронного обучения Moodle, в последние годы широко используются видеолекции, которые разрабатывают и подготавливают сами преподаватели. Данная работа занимает много времени, однако пока не во всех вузах она входит в нагрузку преподавателя. Поэтому, соглашаясь с некоторыми учеными, считаем, что использование цифровых технологий увеличивает рабочую нагрузку преподавателя при разработке учебных материалов, переписке со студентами и при проверке выполненных практических и лабораторных работ [6; 8; 10].

Чтобы мотивировать преподавателей к использованию в учебной деятельности цифровых технологий, в том числе, при решении студентами профессиональных задач, следует учитывать потраченные преподавателем часы в его нагрузке. Тем более что использование в образовании цифровых технологий, позволяет автоматизировать процесс обучения, качественно повысить уровень знаний студентов. А дистанционное обучение с использованием программ для организации видеоконференций, системы электронного обучения Moodle и других технологий, электронные версии печатных учебников, мультимедийные учебные пособия и множество других полезных технологий, коммуникаций и материалов делают современное образование особенным, более доступным. Учебный материал становится адаптированным с учетом индивидуальных характеристик обучающихся.

Поэтому следует еще раз отметить, что использование онлайн обучения в качестве дополнительного средства, например, для консультаций студентов очной формы обучения, а тем более заочной и очно-заочной форм обучения является очень удобным и эффективным. Также онлайн обучение является единственно возможным и удобным способом получения образования в процессе каких-либо специфических ситуаций, в частности, при обучении лиц с ограниченными возможностями, которые не могут явиться в вуз и посещать обычные занятия. Онлайн образование

является подходящей формой обучения и для лиц, которые уже определились с тем, какие знания им нужны и хотят приобрести определенную профессию, например, научиться программировать, разрабатывать игры и прочее, а также повысить свою квалификацию, причем дистанционное обучение позволяет повышать свою квалификацию регулярно и без отрыва от работы.

Таким образом, считаем, что несмотря на то, что использование в образовательном процессе цифровых технологий не только предоставляет большие возможности для повышения результативности учебного процесса, но и создает некоторые педагогические проблемы и требует значительных инвестиций, практика показывает, что их использование при обучении студентов, имеет больше положительных эффектов. Развитие цифровых компетенций у студентов рассматривается сегодня в качестве одной из основных задач образования и должно постоянно совершенствоваться. Сформировать необходимые в современном мире цифровые компетенции в рамках только одного учебного курса невозможно. Необходимо, чтобы выработанные в процессе изучения информатики базовые навыки использования цифровых технологий не оказались статическими, а развивались, поднимаясь на более высокий уровень, использовались студентами при решении профессионально-ориентированных задач, общения, непрерывного обучения с использованием различных инструментов, технологий и платформ. В результате у выпускников появится больше возможностей для хорошего трудоустройства.

Однако насколько это будет эффективно, зависит также от содержания учебной программы, качества и стиля преподавания. Кроме того, для успешной реализации обучения с помощью цифровых технологий преподаватели должны быть оснащены соответствующей методикой обучения и необходимыми для конкретного предмета цифровыми технологиями, а все потраченное ими время на подготовку необходимого учебно-методического материала, входить в нагрузку преподавателя.

Поэтому поддерживаем тех ученых-педагогов, которые придерживаются мнения, что в образовательном процессе «наиболее качественной и перспективной моделью выступает смешанная модель обучения» [6; 9; 10], совмещающая традиционное и электронное обучение, хотя даже при традиционном обучении преподаватели используют электронные средства.

Библиографический список к главе 2

1. Мишустин утвердил порядок работы онлайн-сервиса для поступления в вузы [сайт]: РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20210106/postuplenie-1592139594.html> (дата обращения: 26.03.2022).
2. Современные технологии: проблемы и тенденции развития [Текст]: монография / Б.Ш. Акрамов и др. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021 – 268 с.: ил.
3. Последствия автоматизации для занятости в России (9 сентября 2016) [сайт]: GAAP.ru теория и практика финансового учета. URL: https://gaap.ru/articles/Posledstviya_avtomatizatsii_dlya_zanyatosti_v_Rossii/ (дата обращения: 19.04.2022).
4. Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования [Текст]: монография / Е.Н. Арбузова и др.; под общей ред. М.В. Посновой. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. – 176 с.: ил.
5. Карабельская И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст] / И.В. Карабельская // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика (Сер.: Экономика). – 2017. – №1 (19). – С. 127–131.

6. Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P. and Lavranos, C. 2020. A study of higher education students' selfperceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of documentation* [online], 76(6), pages 1413–1458. Available from: <https://doi.org/10.1108/JD-03-2020-0041> (дата обращения: 05.04.2022).

7. Холодкова М.В. Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному [Текст] / М.В. Холодкова, Ж.И. Жеребцова, Т.А. Дьякова // Вестник Тамбовского университета (Сер.: Гуманитарные науки). – 2021. – Т. 26, №190. – С. 79–89.

8. Вайнштейн, Ю.В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: дис. ... докт. пед. наук: 5.8.2: защищена 20.12.2021. – Красноярск, 2021. – 425 с.

9. Конфуций – 249 цитат [сайт]: 2022, Socratify.Net, Сократифай. URL: <https://socratify.net/quotes/konfutsii> (дата обращения: 27.04.2022).

10. Ateş, H. (2019). Using information systems and technologies in higher education institutions. *International Journal of Research – GRANTHAALAYAH*, 7(10), 222–232. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i10.2019.390>.

11. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования: утв. Минобрнауки России 14.07.2021 [сайт]: Министерство науки и высшего образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wylr6uwtujw.pdf> (дата обращения: 20.03.2022).

12. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей [Текст] / Д.И. Сапрыкина, А.А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с. – (Факты образования №4 (29)).

ГЛАВА 3. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

Современное высшее образование в современных исследованиях часто рассматривается в связи с развитием университета как центром не только сохранения и трансляции знания, но и его преумножения. Такое представление истории университета не равно истории педагогики не только потому, что он представляет собой особенный институт, но и из-за того, что порядок соответствующей специфической институционализации выстраивается на комплексе ценностей, наиболее весомая часть которых рождается лишь в нововременной рефлексии в контексте идеалов эпохи Просвещения.

Такая история продемонстрирована в наиболее известном анализе, проведенном канадским исследователем Биллом Ридингсом в его книге «Университет в руинах» [22], знакомой русскоязычному читателю почти два десятилетия [23]. Университет в том смысле, в каком мы понимаем его сейчас, имеет смысл изучать в отдельных исторических срезах, которые, являя собой серию последовательно сменявших друг друга моделей, базисы которых столь несхожи, что их можно считать парадигматическими. Поэтому имеет смысл вести речь о переходах между разными проектами университета, природа которых определяется всякий раз своими собственными задачами, идеологией, ценностями [2; 38].

Университет, соответствующий современным дискурсам, – это университет эпохи Модерна, кристаллизованный в трех моделях, каждая из которых детерминирована ключевым ценностным императивом; это «кантовская концепция разума, гумбольдтовская идея культуры и сегодняшнее технобюрократическое понятие совершенства» [22, с. 30–31]. В исторической ценностной триаде «разум-культура-совершенство» гумбольдтовский проект соответствует «культуре», и в нем рассуждение об университете становится чем-то большим, чем главная идея, переходя в область рефлексии университета в соответствии как с устремлениями метафизическими, так и ориентирами на практическую деятельность. В это время университет приобретает определенную идеологическую автономию – ему не требуется внешняя политическая воля, он заявляет о собственной способности к установлению своих целей, к рефлексии как в отношении самого себя [14], так и в отношении общества, и в отношении нормативных аспектов культуры и политики.

В этой схеме интересна точка перехода от гумбольдтовского проекта к современному порядку. Гумбольдтовская версия сохраняет свою значимость как нормативный конструкт, концептуальная рамка, однако в практическом отношении оказывается неприменимой к актуальным реалиям. Компонент такой неприменимости связан с трансформациями политических и экономических процессов, что в целом отвечает критической логике описания университета как идеологического проекта. Помимо инноваций, затрагивающих систему педагогической технологии, гум-

больдтовский проект оказался также и провозвестником идеологической опоры представления о культуре, которая в этом случае определяется прежде всего как культура национального государства; задача же университета – служение идеалам национального государства, в производство которых сам же он теперь отчасти и вовлечен [18; 28]. Это совершенно новое положение дел, при котором актер – университет – рефлексивным образом становится и предметом, и источником ценностного дискурса, имеющего не только философский и педагогический смысл, но и фундаментальное социальное и политическое содержание.

XX столетие идею национального государства как некоей обязательной единицы политического и культурного устройства мира поставило под вопрос. Границы государств утратили смысл в отношении процессов, сущность которых связана с географией, не совпадающей с контурами политической географии. На протяжении последних десятилетий о таком часто принято говорить с использованием термина «глобализация» и производных слов, которые часто слишком многозначные и недостаточно четко определенные. Обращаясь к идее глобальности, Билл Ридингс и его последователи используют ее преимущественно в качестве экономической метафоры. Переход к сложившемуся порядку отражается и в жизни университета, о котором он пишет так: «... Университет становится институтом иного типа; он больше не связан с судьбой национального государства, так как перестает выступать в роли творца, защитника и распространителя идеи национальной культуры. <...> Университет в свою очередь становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как европейский союз, либо функционирующий независимо по аналогии с транснациональной компанией» [22, с. 12].

В этом размышлении речь идет именно об аналогии, а не о механизме работы транснациональной корпорации, равно как и не о том, что университет теперь становится частью некоего глобального процесса. Действительно, сколько ни говорить о процессах глобализации экономики, университеты, даже включаясь в международные проекты, по-прежнему остаются на страже национальных интересов стран, которые они представляют. В определенном отношении такой переход не фундаментальный – корпоративизм как таковой сопровождает всю историю (и предисторию) университета как института, определяемого спецификой и масштабами понимания сообщества, с которым он связан. Указанный же акцент на транснациональном развитии университета, как главного института развития знания, делает необходимым отказ от идеи центрации науки и образования в рамках государства. Эта «постисторицистская», или «постмодерновая» [17], критика, будучи нацеленной на ликвидацию мощи всякого «большого нарратива», содержит нотки неомарксистской критики [3; 26; 27]; но к современному положению дел подходит не под маской негативного разоблачения, а под знаком отстраненного и сдержанного описания.

Бюрократизация, включающаяся следом за механизмами повышения качества (как «совершенства») – этот один из вариантов перевода оригинального слова «excellence») в свете глобальной рыночной метафоры оказывается побочным результатом новой ситуации. Добавляющаяся сюда

идеология «совершенства/превосходства» не схожа с прежними идеологиями разума или культуры [10]. Она куда более уязвима: с одной стороны, ее идеология слабее предшествующей: современный университет многолик и множественен, а значит, нет четкого суверенного субъекта, извещающего о миссии университета (как и нет прежней более сильной идеи национальной суверенности).

Если рассматривать идею суверенности университета в корреляции с идеей суверенности национального государства, сопряженной с конструктами гумбольдтовской эпохи, то при переходе в современный нам контекст наблюдаемый распад университетской институциональной автономии и ослабление его привилегированного статуса в обществе становится причиной для неизбежного расставания с прежним идеологически форматом университета культуры [8; 11].

Может ли быть знание глобальным или неглобальным? В русле рассматриваемой проблематики не случайным будет обращение к проблематике гуманитарного образования. Ведь именно XIX век – столетие «университета культуры» – оказался и временем оформления гуманитарного знания как специализированного научного пространства, вокруг которого появилось множество дискуссий как о природе «неестественнонаучного» знания, так и о легитимности гуманитарного как все-таки научного в плане его методологической организованности. Тогда как век XX оформляет контуры междисциплинарности и трансдисциплинарности, допускающей, а то и требующей включения достижений гуманитарных наук в исследование, наиболее перспективные из которых все чаще видятся как дисциплинарно комплексные. В общем, пресловутая гуманитарность, становится радикальным образом снова проблематизированной.

Однако, пытаясь занять позицию, внешнюю по отношению к этой сфере, можно задать вопрос о наличии у нее собственных аутентичных императивов. К числу таковых – на первый взгляд, может быть отнесен семантический и этимологически близкий императив гуманности – как абсолютно неполитический, транскультурный, сверхприродный и т. п. Не вдаваясь в критику возможности социально недетерминированных конструктов (которая может быть реализуема на базе социальной феноменологии, постпозитивистских подходов и т. д.), обратим внимание на то, что связанная с образованием гуманность, часто идентифицируется как феномен демократический, т.е. конечном счете как политический концепт [5; 16; 25].

Демократичность, в свою очередь, используемая в качестве предиката, находит применение на территории гуманитарного знания как своеобразный инструмент гуманитарного мышления – и соответствующих областей – гуманитарных наук и гуманитарного образования. Именно риторическое ослабление идеи демократии – несмотря на ее сохраняющуюся при этом функциональность становится связующим звеном, легитимирующим отождествление «гуманного» и «гуманитарного», что находит явное отражение в концепциях ряда современных исследователей [4; 6; 7; 21; 34; 35; 37]. Но демократия не есть некая единая система, это весьма разнородный феномен. Поэтому здесь возникают другие вопросы. Не слишком ли тотальна такая идея, пусть и порой взятая в метафорическом виде? А значит, при своей «мягкости» не слишком ли она жестко задает универсальность – не только темпоральную, но и пространственную? В ответ на эти сомнения возникает другой вопрос: может ли знание быть глобальным или неглобальным?

Такая проблема не нова для наук о природе, естествознания, технических, точных наук. В их истории неоднократно возникали и развивались средства, облегчавшие взаимодействие ученых, разделенных границами государств и институций, – будь то общенаучные языки (как естественные, так и формальные) или средства и институты массовой коммуникации (прежде всего научная периодика и специализированные мероприятия). Назначение этих средств – очевидно, помощь в установлении консенсуса по поводу понимания общей реальности – более чем глобальной. Девиации же вроде «арийской физики» или «советской агробиологии», со временем становясь нежизнеспособными, только все сильнее доказывали безусловную универсальность научного знания как такового. Иное дело – «науки о духе», которые, как убеждали представители герменевтики и неокантианства, вполне способны или даже должны иметь дело не с универсальным, а с единичным [29]. Или, говоря более близким нашей проблематике языком, – локальным.

В продолжение разговора можно сформулировать два тезиса о статусе гуманитарности – противоположных по формулировке, впрочем, не обязательно содержательно принципиально противопоставимых, – о глобальности и локальности гуманитарного знания.

Гуманитарное – это локальное. Следуя этой мысли, можно предположить, что локальность можно представить в качестве одного из фундаментального аспекта гуманитарного знания. Действительно, познавательный опыт взаимодействия или переживания – никак не универсальное. Локальности, с которыми взаимодействует наука, могут быть обширнее, но все равно сохранять границы. И хотя очерчивание этих пределов возможно определить как идеологическое (в разных смыслах) действие, у него есть совершенно инструментальные прагматически задачи, в частности, связанные с образованием. Скажем, хотя и сложно представить *науки*, которые могли бы называться «история *родного* края» или «*родная* речь», однако такие *образовательные дисциплины* в учебных планах вполне возможны и существуют без «генетического» содержания, но с «территориальным». В подобных примерах сохраняется место для суверенной идеологии, конституирующей образовательные и научные границы. Однако здесь же легко найти примеры абсолютно контингентно возникающих границ локальности. Так, историческое знание, связанное с отдельным населенным пунктом без труда, может быть как предметом изучения школьной или вузовской образовательной программы, так и предметом исследования вполне научными методами. И вместе с тем – ни в первом, ни во втором случае не имеет никакой содержательной ценности в больших территориальных масштабах, – которые могут быть как глобальными, так и, кстати, оставаться в пределах собственно национального государства. Аналогичные иллюстрации можно смоделировать или найти в числе других областей – литературы, искусства и т.д. [24].

Иной тезис: гуманитарное – это глобальное. Именно в глобальности гуманитарного знания мы убеждаемся всякий раз, когда проводятся международные конференции, когда редакторы научных журналов стремятся включить свои издания в международные библиографические базы, когда организуются программы студенческого обмена и т. п. С этим же мы сталкиваемся, изучая зарубежные исследования по русской философии,

советской истории и т. д. Гуманитарное знание глобально, когда устанавливает закономерности исторического процесса, развитие психических процессов, эволюцию языка и т. д.

Как и в предыдущем случае, речь о двух аспектах науки и образования – концептуальном предмете и сообществе. При этом как то, так и другое подлежит рассмотрению в масштабах глобальных или транснациональных.

Два тезиса – о локальности и глобальности гуманитарного – полностью противоположны, но друг друга не отрицают. В реальной практике их реализация совместима, но не строго необходима, и их взаимодействия или взаимодополнения не требует. Такая ситуация не парадокс, а проблема, которая в силу своей диалектической формы не требует обязательного решения, а может служить средством представления положений дел. Соответствующая постановка вопроса – о локальности или универсальности гуманитарного образования – имеет в философском смысле предельный и потому фундаментальный характер. В силу этого возможность получить ответ далеко не означает того, что им может быть исчерпана проблема.

Опыт понимания как индивидуальный и локальный географически соответствует идее гуманитарного образования как национальному феномену, потенциально нетрансформативному и идеологически консервативному, т.к. именно идеологический порядок сильнее всего участвует в установлении границ. Глобальное – как трансграничное и в конечном счете транснациональное – гуманитарное образование будет принципиально прогрессивным в силу своей принципиальной трансформативности. Постоянное отрицание собственного предела связано с проблемно-ориентированной направленностью, требующей сдвигания границы не только в плоскости политико-географической, но и в концептуальном плане, таким образом, требуя собственной интеграции с любыми отраслями знания и практики, в том числе и не с родственными.

Такая дихотомия не предполагает подходящих оценочных подходов, которые традиционно могли бы позитивно или негативно оценить ее полюса как «чрезмерно ригидный» или «чрезмерно революционный». Метафорика национальности/транснациональности, в свете которой развиваются наука и образование служит не только способом описания их строения, но и средством представления контекста этой динамики, что позволяет наш вопрос без труда сохранить в статусе предельного и фундаментального [12].

Наиболее актуальная часть этого контекста связана с состоянием сверхсложности, которая представляет собой условие стирания и дисциплинарных разграничений, и границы с практикой – как той реальностью, в которую в условиях современности органично оказывается погруженной и наука, и образование. Это ситуация, в которой не только комплексность изучаемых проблем умножается на их динамическую неопределенность, но и проблематизируются собственные условия понимания.

Возможность реализации, требуемой для этого рефлексивной самообращенности оказывается одной из важных особенностей современного гуманитарного познания, которая удивительным образом дает ему преимущество по сравнению с теми дисциплинарными областями, которые оказываются направленными на внешние предметы. Еще более рефлексивной оказывается ситуация, в которой основания понимания проблематизации связаны сразу и с гуманитарным научным познанием, и с образовательной практикой – т.е. с той средой, которую и способен предоставлять современный университет.

В аксиологическом плане эта среда может ориентироваться на ценностный комплекс, который будет также не внутренним, а контекстуальным, и вместе с тем не трансцендентным. Этика ответственности как порядок, о котором говорит Рональд Барнетт в своем проекте экологического университета [30; 31; 32], становится не точечным трансцендентным императивом, не условием, а своеобразным дискурсивным содержанием всякой деятельности – практической, исследовательской, образовательной [36].

«Экологическая идеология» университета связана с особым интеллектуальным поворотом к рефлексии по поводу биосферы и отношения к проблемам экологии в традиционном смысле, вероятно, в самую последнюю очередь. Ключевые векторы в данном случае – аксиологические и эпистемологические, существующие и развивающиеся совместно и взаимообусловленно. Экология в данном случае должна пониматься, скорее в исходном этимологическом смысле – как изучение «ойкоса» – окружающего мира как собственного и обжитого. Именно его «обжитость» и составляет специальное социально-культурную его специфику, определяемую, в частности, знаковыми, институциональными и коммуникативными отношениями, структурирующими и поддерживающими его динамику.

Аксиологический аспект экологического университета разворачивается в логике этики ответственности. Надо заметить, здесь оба понятия – и «этика», и «ответственность» – в своем сочетании несколько выходят за рамки традиционного этико-философского пафоса. Ответственность отражает связанность субъекта в системе образования с окружающим миром, а также готовность быть ответственным, т.е. «отвечать» – реагировать на изменения и контекстуальные сдвиги, имеющие место в мире. Радикально новой идею такого реагирования, как фундаментального адаптационного средства, нельзя назвать; однако новым в этом случае следует считать специфику мира, изменчивость которого является не просто его чертой, а базисной характеристикой, детерминирующей весь его современный образ [9]. Общепринятый ценностный смысл в этом случае из рассмотрения не устраняется, но оказывается частным по отношению к новой идее экологии. Такое понимание экологии допускает и даже требует включения антропологического измерения, выстраивающегося на ориентированности на будущее не только в оптике планирования и прогнозирования, но и в оптике связанных с темпоральностью экзистенциальных категорий надежды, прогнозирования и т.д. [20]. «Должен ли и может университет остаться прежним – вопрос так стоять не может. Университет – этот тот общественный институт, которым общество грезит об ином. Даже *прежним* он может быть только в *мечте* – об утраченном идеале знания и его обретении» (курсив автора) [19, с. 9].

Аспект эпистемологический с реализацией аксиологического аспекта связан напрямую. Как определить активность субъекта, встроенного в систему университета? Прежде всего как познавательную – но не просто как воспринимающую-познающую, а как активно исследующую; идея же активности состоит и в готовности реагировать и взаимодействовать с миром в точках кризисов, т.е. в точках кристаллизации научно-исследовательских и научно-практических проблем. Именно в этом контексте субъекта университета стоит определять как практикующего эпистемолога [1; 33].

В таких условиях гуманитарному знанию принадлежит функция поиска задач, требующая реализации во внепарадигмальной логике, т.е. такой, которая всегда видит основания метастабильными и принципиально готова поставить их под вопрос. Более того, готовность такого поиска требует серьезной перефокусировки мышления с фактического и исторического содержания на эпистемологическую проблематизацию, что принципиально значимо уже на уровне общеобразовательного гуманитарного развития студента высшей школы [13; 15].

Мир, с которым образовательная структура взаимодействует, не только природный (в смысле «природности», рассматриваемой естествознанием), но и символический и социальный. Порядок реализации ценностей, таким образом, может быть оценен как коммуникативный. Здесь раскрывается коммуникативность как взаимодействие и также как экология.

Обращение к транснациональному контексту в настоящее время особенно остро проблематизирует ценностные трансформации образования. Процессы глобализации делают возможным рассмотрение динамики образования в коммуникативной оптике, однако деглобализационные тенденции составляют пока еще мало структурированное и потому пока еще недостаточно осмысленное предметное поле. Следует предположить, что исследователю в данном отношении не нужно проявлять избыточной осторожности по отношению к эмпирической стороне своих интересов, если будет взят во внимание принципиальный сверхсложностный [1] характер социальных процессов современности и обязательно, и неизбежно – процессов, протекающих в университетской среде.

Библиографический список к главе 3

1. Барнетт Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2008. – №6. – С. 46–56.
2. Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, М.Р. Арпентьева, И.А. Алексеева [и др.]. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2017. – 428 с.
3. Земляной С.Н. Критическая теория // *Большая российская энциклопедия.* В 35 т. Т. 16. / С.Н. Земляной. – М.: Большая российская энциклопедия, 2010. – С. 67.
4. Иглтон Т. Медленная смерть университета / Т. Иглтон; пер. с англ. Е. Бучкина // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2016. – №2. – С. 109–112.
5. Карелин В.М. Трансформации современного университета: социально-философские аспекты // *Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, М.Р. Арпентьева, И.А. Алексеева и др.* – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2017. – С. 41–50.
6. Карелин В.М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум) / В.М. Карелин // *Высшее образование в России.* – 2017. – №4. – С. 76–87.
7. Карелин В.М. Критическое мышление в университете: о значении гуманитарных наук / В.М. Карелин // *Педагогические науки и образование в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: монография.* – Пенза, 2016. – С. 21–33.
8. Карелин В. М. Культурные трансформации высшего образования: на пути к университету эпохи сверхсложности / В.М. Карелин // *Педагогический журнал.* – 2019. – Т. 9. – №3–1. – С. 166–172.
9. Карелин В.М. Медиатизация образования: от инноваций до переформатирования / В.М. Карелин // *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 20–23. DOI 10.31483/r-33396.

10. Карелин В.М. Расставаясь с университетом культуры. Миссия университета и ТНК-идеология / В.М. Карелин // Образование и право. – 2018. – №1. – С. 250–253.

11. Карелин В.М. Социально-эпистемологические факторы модернизации современного университета / В.М. Карелин // Развитие образования. – 2019. – №3(5). – С. 25–27. DOI 10.31483/r-33300.

12. Карелин В.М. Тенденции развития современного университета в геосоциальном аспекте / В.М. Карелин // Геопространственные исследования общественных и природных систем: теория и практика: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 39–42. DOI 10.31483/r-33310.

13. Карелин В.М. Проблема формирования и развития познавательной активности в педагогике / В.М. Карелин // Дидактические проблемы модернизации российского образования: материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Н.А. Сорокина. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого Тула, 2003. – С. 260–263.

14. Карелин В.М. Современный университет перед легитимационными вызовами / В.М. Карелин // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2016. – №3. – С. 9–17.

15. Карелин В.М. Предмет философии как проблема в регистре современности: стилистика учебного курса / В.М. Карелин, Н.И. Кузнецова // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2017. – №4–2(10). – С. 298–305.

16. Карелин В.М. Феномен университета в перспективе философского осмысления / В.М. Карелин // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2016. – №4(6). – С. 9–18.

17. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

18. Люббе Г. Гельмут Шельски как основатель университета / Г. Люббе // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 65–86.

19. Маяцкий М. Университет называется / М. Маяцкий // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 4–17.

20. Миттельштрасс Ю. Будущее науки и настоящее университета / Ю. Миттельштрасс // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 100–121.

21. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум; пер. с англ. М. Бендет. – М.: ВШЭ, 2014. – 192 с.

22. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; пер. с англ. А.М. Корбута. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. – 304 с.

23. Ридингс Б. Университет в руинах. Главы из книги / Б. Ридингс; пер. с англ. А. Ярина // Отечественные записки. – 2003. – №6 (15).

24. Социально-гуманитарная статья: эпистемологический и культурно-исторический ракурс (часть 1) / Н.И. Кузнецова, М.Б. Сапунов, И.Б. Короткина [и др.] // Высшее образование в России. – 2017. – №7. – С. 46–68.

25. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе / П. Фейерабенд. – М.: АСТ, 2010. – 378 с.

26. Хоркхаймер М. Традиционная и критическая теория / М. Хоркхаймер // DOXA. URL: <https://doxajournal.ru/translations/ctheory> (дата доступа: 04.01.2022).

27. Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т.В. Адорно; пер. с нем. М. Кузнецова. – М.-СПб.: Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.

28. Шельски Г. Уединение и свобода / Г. Шельски // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 65–86.

29. Яковенко Б. Вильгельм Виндельбанд // Виндельбанд В. Избранное. Дух и история / Б. Яковенко; пер. с нем. – М.: Юрист, 1995. – С. 659–670.

30. Barnett R. Realizing the World-Class University: An Ecological Approach // World Class Universities / Ed. by Sharon Rider, Michael A. Peters, Mats Hyvönen, Tina Besley. Singapore: Springer, 2020. P. 269–283. DOI:10.1007/978-981-15-7598-3-16.

31. Barnett R. The Coming of the Ecological University // Oxford Review of Education. 2011. Vol. 37, No. 4. P. 439–455.

32. Barnett R. *The Ecological University: A Feasible Utopia*. NY: Routledge, 2017. 228 p.
33. Barnett R., Bengtson S. *Universities and Epistemology: From a Dissolution of Knowledge to the Emergence of a New Thinking* // *Education Sciences*. 2017. №7. DOI: 10.3390/educsci7010038
34. Eagleton T. *The Death of Universities* // *The Guardian*. 2010. Dec. 17. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>.
35. Eagleton E. *The Slow Death of the University* // *The Chronicle of Higher Education*. URL: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/> (дата обращения: 06.04.2015).
36. Stratford R. *Educational philosophy, ecology and the Anthropocene* // *Educational Philosophy and Theory*. 2019. No 51 (2). P. 149–152.
37. Nussbaum M.C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2015.
38. *World Class Universities* / Ed. by Sharon Rider, Michael A. Peters, Mats Hyvönen, Tina Besley. Singapore: Springer, 2020. 289 p. DOI:10.1007/978-981-15-7598-3.

ГЛАВА 4. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Введение

В наше время тема формирования мотивации продолжает занимать всё более актуальное место среди интересующихся вопросов. Все понимают мотивацию как силу или, другими словами, моторчик, помогающий перелезть через препятствие. В нашем случае нашим препятствием выступает такой фактор, как формирование и сохранение мотивации у студентов педагогического направления. Этим вопросом интересуются как сами студенты, так и опытные педагоги. Существуют различные способы, способствующие формированию мотивации студентов. Мы же рассмотрим определённую категорию способов, которые могут быть применены при работе со студентами.

Реформа образования в Кыргызстане динамично меняет ситуацию в общеобразовательной и профессиональной школе.

В современной жизни школы ждут грамотного компетентного специалиста, который отличается мобильностью, развитым критическим мышлением, творческим подходом к делу, а также положительно мотивированный на успешную профессиональную деятельность.

Под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования, понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности. Эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне формирования профессиональной мотивации, которая и является внутренним детерминантом развития профессионализма. В этом контексте под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов важных потребностей личности (получение высшего образования, профессионального формирования личности). Эти потребности удовлетворяются в процессе решения учебных задач и движут к изучению будущей профессиональной деятельности [10].

Актуальность исследования обусловлена государственной и социальной потребностью в подготовке нового поколения, способствующего развитию и процветанию государства. Провозглашаемые во всём мире Цели устойчивого развития (ЦУР), которые нашли своё отражение в программе устойчивого развития, принятой мировыми лидерами 193 стран под эгидой Организации Объединённых Наций, направлены на содействие устойчивому экономическому росту, полной и продуктивной занятости и достойному труду для всех. Ориентация государств-членов ООН при создании своих программ и разработке политических стратегий на следующие годы (до 2030 г.) на 17 целей, одной из первых из которых выступает ЦУР4: обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и

поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. Реализация этой цели требует создания определенных социальных и экономических условий, обеспечивающих возможность каждому получать качественное образование, включаться в систему непрерывного образования, учиться на протяжении всей жизни.

Перед государством и системой образования каждого государства стоит задача – формирование личностной готовности, а именно желания, стремления овладеть социальным опытом, умением учиться на протяжении всей жизни. Такая готовность должна формироваться в период обучения ребенка в школе в процессе его учебной деятельности, в основе которой лежит положительная, способствующая к побуждению положительная мотивация учителя [8].

А учителю современной школы необходимо владеть информацией о классификации мотивов учебной деятельности для того, чтобы как можно лучше организовать процесс обучения в классе. Кроме этого, учитель должен диагностировать каждого ученика с целью выявления уровня его школьной мотивации [5].

Как часто педагогам приходится сталкиваться с трудными задачами, которые по некоторым основаниям очень сложно проделать. Здесь сразу возникает ряд вопросов: как мотивировать себя к будущей педагогической деятельности, какие способы существуют, способствующие к формированию мотивации данной профессии, и что такое мотивация, в чем ее выражение?

Мотивация – это стимул, подталкивающий нас упорно работать, иными словами, побуждение к действию. Нуждаются ли педагоги в мотивации? *В мотивации нуждаются, и это не зависит от профессии или сферы деятельности. Не важно кто вы, но все мы нуждаемся время от времени некой чудодейственной силе, побуждающей нас к действию.* Поскольку в данной статье мы рассматриваем педагогическую профессию, следовательно, нас будет интересовать способы формирования мотивации будущих педагогов. Студенты, обучаясь в учебном заведении педагогического направления, на последних курсах чаще всего начинают сомневаться в данной профессиональной сфере деятельности. Поэтому формирование мотивации к профессиональной деятельности будущих педагогов продолжает занимать актуальное место.

Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, нацеленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика [1].

Педагог представляет из себя лицо, ведущее практическую деятельность по воспитанию, образованию и обучению человека, прежде всего детско-юношеском возрасте. Данное лицо влияет на учащихся, преподавая им знания и формируя у них личность. Из этого следует определение к такому понятию, как формирование профессиональной мотивации будущих педагогов, которую мы рассмотрим далее.

С началом перехода на новые государственные образовательные стандарты основополагающей компетенцией общей профессиональной компетентности современной личности является психологическая компетентность как отдельной личности, так и социальных сообществ. Психологическая Компетентность – одна из базовых составляющих (наряду с

общекультурной, предметно-методической) профессиональной компетентности современного специалиста. Она позволяет наиболее квалифицированно, оптимально осуществлять работу на основе реального учета индивидуально-психологических особенностей, социально-психологических процессов и явлений в педагогическом и студенческом коллективах. Под психологической компетентностью будем понимать способность человека выявлять, анализировать и конструктивно решать психологические проблемы [11].

Процесс обучения в вузе и эффективные способы его улучшения напрямую зависят от мотивации студентов т.к. мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. При этом мотивация к обучению зависит от особенности личности и социальных ролей индивидуума [6].

Формирование профессиональной мотивации будущих педагогов – это процесс создания стимула и мотивов, побуждающих к исследованию будущей профессиональной деятельности педагога.

Результаты исследования и их обсуждение

Мотивация профессионального развития – особый толчок педагога к активной педагогической деятельности, ориентированной на новый качественный результат и сосредоточенной на приобретении личного смысла в данной профессии. Следовательно, компетентно построенное управление, руководство педагогическим составом, и конечно же методы мотивирования является важным фактором профессионального развития каждого педагога. Установка мероприятий, основанных на принципах науки и сосредоточенных на привлечение в самообразование каждого педагога, вводит в себя налаживание и усовершенствование их индивидуальной работы по умножению и поддержанию степени своей профессиональной квалификации, слаженному становлению своей личности. Ценностные ориентации – последующий компонент профессиональной направленности. Под ценностными ориентациями понимают цель личности учителя на профессиональные, материальные и общеличностные ценности. Во многом у студентов педагогического вуза доминируют ценности материальные: важно достигнуть высокого уровня благополучия; отыскания прибыльной работы и стремительного карьерного роста без вовлечения необходимых знаний. Такой фактор как доминирование ценностей материального характера показывает о безразличии, другими словами, незаинтересованности личностью будущей профессией, в частности, педагогической, раз мы рассматриваем именно эту сферу деятельности. Ориентация на общеличностные ценности (необходимость жить с пользой для людей; соблюдать нормы нравственности; значимость искусства и творчества) говорит о более высоком уровне сформированности профессиональной направленности, поскольку ориентация на духовно-нравственные ценности является основным критерием профессионализма педагога. Такие примеры профессиональных ценностей, как расширение своих познаний в данной области науки; достижение вершин в педагогической деятельности; стремление повысить свою эрудицию, постепенно теряют смысл как жизненная цель для многих опрошенных студентов,

несмотря на то, что ещё на первом курсе у студентов отмечался позитивный настрой. Ещё одним важным направленным компонентом процесса развития профессиональной направленности являются профессиональные педагогические умения, построенные на основе осмысления цели, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы с детьми.

Низкая удовлетворённость любой специальностью значительно ограничивает эффективность профессиональной деятельности. На сегодняшний день накоплен богатый опыт в области теории мотивации студентов педагогического направления.

Рассмотрим 2 типа мотивации: 1) как мотивировать себя к будущей педагогической деятельности; 2) как обучающим лицам развивать мотивацию у студентов.

Способы мотивировать себя к будущей педагогической деятельности (проблема студентов).

Способы «могут» не сработать, если вы выбрали данную профессию не по своему желанию, и хотели пойти учиться по другому направлению.

1. Самый лучший способ мотивировать себя, и вообще заставить себя что-то делать – это определить ту самую «ценность», ради которой стоит действовать!

Да, согласимся, найти смысл или причину наших любых действий тяжело, но оно того стоит. Ценности имеются у каждого человека, независимо от его сферы деятельности. У педагогов, естественно, они тоже есть. Но почему два человека, перед которыми одна и та же проблема, выберут разные пути решения? На принятие решения влияют наши ценности, которые представляют из себя важность, значимость чего-либо. Найдите эту «ценность»!

2. Найдите своего учителя- вдохновителя. . .

Попробуйте найти своего учителя-наставника, который будет мотивировать вас к педагогической деятельности. Этим педагогом может быть любой человек: школьный учитель, обучавший вас когда-то; актёр из кино, игравший роль учителя; герой из какой-либо книги и др.

3. Окружайте себя учителями, педагогами, любящими своё дело, теми, кто тянут вас выше в сфере педагогики.

Окружение очень сильно может влиять на человека. Часто окружая себя определённым обществом, можно перенять на себя некоторые их качества.

«Мы становимся похожими на тех людей, с которыми общаемся. Выбирайте свое окружение – какими мы не были бы уникальными, оно все равно влияет на нас» (Роберт Де Ниро).

4. Формулировка целей. . .

Хорошие мотиваторы – цели. Старайтесь думать глубже- каковы ваши конечные цели? Зачем вы учитесь на педагога? Получить диплом? Найти хорошую работу? Востребованность и значимость профессии учителя никогда не снизится? Хотите что-то изменить в системе образования?

5. Боязнь неудач. . .

Источником всех этих сомнений могут быть неудачи, через которые прошли студенты на практике или на раннем этапе работы учителем. Не стоит бояться неудач. Рассматривайте неудачи как часть успешной жизни. Кроме того, старайтесь в каждой неудаче находить ценный урок. «Что я

могу извлечь из этого?» – вопрос, который стоит задавать себе при каждой неудаче или ошибке. Помните: «иногда вы побеждаете, а иногда вы учитесь».

Как мотивировать студентов к профессионально-педагогической деятельности? (проблема педагогов).

Очень сложная и крайне актуальная тема для теории и практической деятельности высшего профессионального образования представляет собой профессиональная мотивация. Профессиональная мотивация – это акт определённых мотивов, порождающих выбор профессии и длительное выполнение обязанностей, взаимодействующих с этой профессией. Мотивация в общей системе духовной сферы выступает как основной, центральный компонент. Многие педагоги учебных заведений задаются вопросом мотивирования студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Ряд способов, способствующие формированию мотивов в сфере педагогики:

1. Процесс профессионального образования.

Образовательный процесс в учебном заведении является главным условием развития профессиональной мотивации студентов педагогического направления, и здесь очень важно выстроить учебный план и сам образовательный процесс так, чтобы он по максимуму способствовал формированию и развитию профессиональной мотивации. Пусть ваш преподаваемый урок будет иметь изюминку, отличающую его от других дисциплин. Например, каждый свой урок можно начать с какой-то цитаты или высказывания. Также очень здорово, когда новый материал для изучения встроен в уже имеющуюся систему знаний по определённому предмету определённого педагога и другим дисциплинам – так можно показать взаимосвязь и значимость отдельного элемента.

2. Делайте акцент на профессиональную направленность учебного материала, демонстрируйте, где и как студенты воспользуются полученными знаниями.

Очень часто студенты задаются вопросом о значимости изучения нового материала. Данный способ взаимодействует с первым перечисленным способом. Очень важно показать значимость изучения: какой смысл изучения несёт в себе данный материал. Порой именно смысл, «ценность» выступает в качестве толчка. «Почему я преподаю данный предмет определённым лицам, какова значимость изучения этого материала будущим педагогам?» – часто задавайте себе этот вопрос.

3. Воспроизводите на занятии проблемные ситуации, ставьте информационные и проблемные вопросы.

Знание, полученное с большим трудом, больше признаётся, а сам процесс его получения часто становится студенческим требованием самому себе. Один из лучших способов заинтересовать студентов образовательным процессом – поставить перед ними проблемный вопрос.

4. Практика.

Подготовьте студентов к педагогической практике. Именно успешность педагогической деятельностью является одним из условий сформированной профессиональной мотивации.

5. Конструктивно-ролевые игры.

Конструктивно-ролевые игры – это вид творческих игр, способствующие развитию творческих способностей у студентов, которые позволяют испытать на себе чью-то роль. И при этом ролевая игра может служить отличной подготовкой к педагогической практике. Например, «Образ успешного учителя», «Образ учителя во время родительского собрания» и т. д.

6. Анкетирование.

Не исключено, что вопрос качественной подготовки будущего преподавателя обязано решить высшее образование, соответствующего нынешним требованиям системы образования. И для её реализации необходимо уделять внимание к «внутренним качествам» студентов, совершенствование которых позволит им стать квалифицированными специалистами в педагогической деятельности. Данный метод, т.е. анкетирование позволяет оперативно собрать и известить необходимую информацию, в зависимости которой могут быть приняты решения организационного характера по мотивированию, а также качественной подготовке студентов по поводу их склонностей и интересов в сфере будущей профессиональной деятельности.

Выводы

Как показывает опыт, при стихийном формировании мотивационной сферы деятельности студентов-педагогов у многих из них не формируются необходимые для эффективного обучения мотивы, т.е. учитель без мотивации не смотивирует своих учеников. Следовательно, школа и учителя должны взять на себя управление процессом формирования мотивационной сферы деятельности учащихся [7].

Сформированность профессиональной мотивации способствует положительному отношению молодежи к выбранной специальности, постепенному и безболезненному включению их в самостоятельную учебную деятельность. Заинтересованность в своем труде – это важное условие для развития профессиональных способностей и формирования положительной профессиональной мотивации. Поэтому профессиональную мотивацию можно рассматривать и как нравственное свойство личности молодых людей, наличие которого способствует развитию профессионально-ценностной ориентации. Низкая удовлетворенность молодежи профессией резко снижает эффективность профессиональной деятельности, в большинстве случаев становится причиной текучести кадров, что приводит к отрицательным экономическим последствиям.

В связи с этим становится особо актуальной проблема формирования положительной профессиональной мотивации у будущих учителей.

В структуру профессиональной мотивации учения входят внутренние и внешние мотивы субъектов учения. Мотив, сформированный под воздействием факторов, связанных с учебной деятельностью, является внутренним. Внутренняя мотивация (интринсивная) представляет собой конструкт, описывающий такой тип детерминации деятельности, когда иницирующие и регулирующие ее факторы происходят изнутри личности и внутри самой деятельности [9].

На сегодняшний день настала потребность использования новых подходов, способствующие формированию устойчивой профессиональной мотивации студентов к будущей профессии. Все вышеперечисленные методы способствуют формированию у студентов положительной мотивации к обучению и овладению педагогическим опытом.

Таким образом, формирование профессиональной мотивации определяется множеством факторов, куда входит и образовательные учреждения, образовательный процесс, содержание обучения и т. д.

Библиографический список к главе 4

1. Ильин Е.Л. Мотивация и мотивы / Е.Л. Ильин. – СПб. Литер, 2000. – 512 с.
2. Кетько С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – М.: Филиал МПГУ, 2005. – 231 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Нигер, 2008. – 352 с.
4. Рудик И.А. Мотивы поведения деятельности / И.А. Рудик. – М.: Наука, 2003. – 136 с.
5. Рыспаева Ч.К. Связь психолого-педагогического сопровождения и информационных технологий в диагностике учебной мотивации / Ч.К. Рыспаева // Наука и инновационные технологии. – 2018. – №4(9). – С. 213–217.
6. Рыспаева Ч.К. Учебная мотивация студентов как психолого- педагогическая проблема / Ч.К. Рыспаева // Наука и инновационные технологии. – 2020. – №2(15). – С. 165–173.
7. Рыспаева Ч.К. Факторы формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников / Ч.К. Рыспаева // Международный академический журнал «Web of scholar». – Киев, 2017. – №6(15). – С. 71–74.
8. Рыспаева Ч.К. Теоретические основы формирования профессиональной мотивации будущего учителя / Ч.К. Рыспаева // Наука и инновационные технологии. – 2021. – №1(18). – С. 194–199.
9. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 117–118.
10. Рудик И.А. Мотивы поведения деятельности / И.А. Рудик. – М.: Наука, 2003. – 136 с.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] / И.А. Зимняя // Эйдос. – 2016. – 129 с.

ГЛАВА 5. ЗАДАЧИ И ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Актуальность исследования

В современных условиях нестабильной международной обстановки возрастает роль высших учебных заведений в патриотическом воспитании молодежи, особенно это касается студентов технического вуза, которые являются носителями технических достижений российской науки.

Прежде чем рассматривать особенности патриотического воспитания в нашей стране, и, конкретно, у студентов технических специальностей, попытаемся обосновать необходимость усиления работы в этом направлении. Эта необходимость заложена в русском национальном характере.

Специальная военная операция на Украине высветила неожиданный факт: оказывается, русских, Россию ненавидят практически во всем мире! Ненависть, замешанная на зависти к необъятным просторам и неисчерпаемым ресурсам. Это при том, что Россия поддерживает и защищает большое количество малочисленных и не очень народов, которые входят в ее состав, откликается на любые проблемы, будь то землетрясение, цунами, боевые действия, и с готовностью предоставляет гуманитарную помощь. Ни одно государство в мире не потратило столько ресурсов на поддержку нуждающихся народов, как Россия. Русские никогда не были шовинистами: нормальное, на равных общение с любыми другими народами для русских – норма. Русскими называют себя любые народы, проживающие на территории России, потому что русский – это не обязательно принадлежность к русской нации, это не совсем национальность, а скорее, состояние души. Наша земля, наши просторы, наши люди разных национальностей, наши ресурсы и потенциальные блага, в точном соответствии с Л.Н. Гумилевым, и создают психологические особенности русских – широту души, жертвенность, ответственность за всех, кто слабее, сострадание, милосердие, великодушные способности довольствоваться малым в удовлетворении материальных потребностей. Деньги и материальные блага в иерархии ценностей никогда не стоят на первом месте у русского человека. Эти психологические особенности входят в противоречие и вызывают ненависть у европейцев и американцев, хладнокровных, расчетливых индивидуалистов, признающих как высшее достижение только силу и богатство, одержимых манией величия и не склонных замечать страждущих, если только с помощью них нельзя поживиться.

Русская душа, «загадочная русская душа», как сказал Ф. Тютчев, русский характер непонятны для иностранцев: как можно жертвовать своими благами для посторонних, как можно терпеть лишения ради врагов? Как можно тащить на двери 4 километра раненого бойца ВСУ, убийцу, нациста, подонка, чтобы оказать ему квалифицированную медицинскую помощь? Что за этим кроется, недоумевает «просвещенная» Европа? А это как раз проявление широты русской души, ответственности, доброжелательности, наивной веры в добро, в то, что нациста можно перевоспитать,

ведь «украинцы – это наши братья», которые введены в заблуждение, утратили свои корни и пытаются найти что-то другое, чтобы вернуть самоуважение. Вот и умирают наши ребята за другой народ, спасают мир от нацизма, впрочем, это нам не впервой.

Русскому человеку нужна цель в жизни. В дореволюционной России этот вопрос не стоял: любой дворянский ребенок с детства знал, что цель его жизни – это служение России. Революция сместила приоритеты на другую цель – коммунизм, причем попыталась разрушить русскую соборность, выдвигая тезис, что пролетарий не имеет родины, ему все равно, где трудиться на благо идеи коммунизма. «Пролетарии всех стран, объединяйтесь!». Этот лозунг не выдержал проверки временем, однако и демократические преобразования в течение 20 лет не принесли новой идеи, которая сплотила бы народ России. Попытка индивидуализировать существование русского человека на западный манер не увенчалась успехом для всего народа, архетипические корни оказались сильнее. Однако надлом произошел. Высшие цели, которые так необходимы русскому человеку, оказались размытыми, а это губительно для народа. Народу России нужна так называемая «национальная идея».

В.В. Путин в декабре 2019 года на ежегодной пресс-конференции поднял тему патриотизма и провозгласил ее возможной национальной идеей современного российского общества. По мнению президента, «патриотизм заключается в том, чтобы посвятить себя развитию страны, ее движению вперед». «Это совсем не значит, что нужно все время хвататься только за наше героическое прошлое, нужно смотреть в наше не менее героическое и успешное будущее, и в этом залог успеха», – пояснил Путин [12]. Глава государства также назвал патриотизм одной из самых важных ценностей российского общества. Он подчеркнул, что любовь к Родине проявляется в решающие для страны моменты. По словам Путина, подобная сплоченность народа гарантирует, что Россия сможет достойно ответить самые сложные вызовы [13].

Вместе с тем, проблеме патриотического воспитания молодежи в нашей стране всегда уделялось пристальное внимание. Об этом свидетельствует Федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы», которая была успешно завершена [3]. В основу Программы положены принципы вовлечения студентов в практическую деятельность, которая усиливает гражданственность, повышает гордость за свою страну, формирует личностную идентичность, связанную с ответственностью за судьбу России [7]. С 1 января 2021 года в рамках национального проекта «Образование» принят федеральный проект «Патриотическое воспитание», который нацелен на функционирование системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации и обеспечение совершенствования воспитательной работы в образовательных организациях, организацию и проведение патриотических мероприятий и т. д. В рамках данного проекта предполагается вовлечение к 2025 г. 24% граждан РФ в систему патриотического воспитания [10].

Период обучения в вузе характеризуется повышенной восприимчивостью к любым предлагаемым знаниям и навыкам, в том числе, патриотическому воспитанию, и это необходимо использовать. В вузах имеются все возможности для повышения нравственного и духовного уровня

воспитанников. Предполагается, что в процессе обучения в техническом вузе студент сможет приобрести такие личностные качества, которые характерны для истинного патриота России, в частности, российскую гражданскую идентичность, без которой невозможно обеспечение национальной безопасности, как состояния защищенности всех культурных, информационных, технических достижений. Одним из важнейших условий национальной безопасности является духовно-нравственное здоровье отдельных членов общества, в менталитете которых заложены четкие приоритеты чести, совести и приоритетности государства перед отдельной личностью, готовности к служению своей Родине и защите ее ценностей. Эти понятия у современной молодежи в значительной степени размыты, не структурированы и не являются приоритетными. В течение последних 2–3 десятилетий в общественное и индивидуальное сознание намеренно или неосознанно внедряются установки типа «должны мне», а не «должен я», усиливающие индивидуализм, эгоизм, потребительские тенденции. По сути, происходит духовное обнищание современного российского общества. Индивид, нацеленный исключительно на обеспечение собственного материального благосостояния, в ущерб общественным интересам, не подозревает, что таким образом он ослабляет ряд общественных институтов и государство в целом. Ориентиром может быть совесть, если это психологическое образование развито в достаточной мере и есть вообще. Совесть, как механизм нравственного самоконтроля, позволяет верно диагностировать процессы, происходящие в обществе, понимать свою нравственную позицию, уметь оценить свои поступки, взгляды, мировоззрение в целом [2]. И в становлении совести, как критерия оценки поступков личности, на первое место выходят образовательные организации, школы и вузы, формирующие и развивающие личность гражданина, его патриотические установки.

Роль технических вузов в этом процессе чрезвычайно велика, и этот тезис необходимо обосновать. Особое внимание патриотическому воспитанию в техническом вузе должно быть уделено потому, что именно инженер владеет технологиями, которые могут быть интересны недружественным силам, и именно инженер с его знаниями может представлять интерес для них. Студент технического вуза, будущий инженер, должен находиться под пристальным вниманием современных патриотических программ. Студент сегодня, занятый подготовкой к высокоинтеллектуальному труду, по большому счету, – это будущая интеллектуальная элита общества, и это индикатор завтрашнего социологического портрета общества, который будет зависеть от социальных установок современного студенчества, его социокультурной ориентации и ценностей, от его патриотической направленности [14].

Цель исследования: изучение факторов и возможностей патриотического воспитания студенческой молодежи в техническом вузе, через некоторые особенности управленческой деятельности педагога, через программный материал преподаваемых дисциплин.

Материал и методы исследования

Проведен анализ существующих программ патриотического воспитания молодежи в некоторых российских вузах. Опрос студентов по изучению установок на патриотизм проводился на базе Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатизации. Сту-

дентам был предложен опросник, включающий утверждения в отношении установок на патриотизм и понимание патриотизма как явления. Были опрошены 126 человек, в возрасте 18–21 лет, 84 юноши и 42 девушки; опрос проходил в виде беседы и носил анонимный характер. Опросник позволил выявить установки студенчества и наметить перспективные направления воспитательной работы, при интеграции идей патриотизма к образовательному процессу в вузе.

Результаты и обсуждение

В Большой Советской энциклопедии от 1975 г. патриотизм обозначается как «любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам» [1]. Патриотизм формируется в процессе многовекового существования народа в рамках единого государства. Это чувство глубоко социально, и включает определенную гордость за свою страну, свой народ, ощущение единства, взаимопонимания, сопричастности к судьбе Родины, к своей земле, к своей культурной среде. Любовь к Родине, своему народу, по мнению крупнейшего русского мыслителя 19 века В.С. Соловьева, это не материальная необходимость, но моральная обязанность. «Долг патриота сводится к тому, чтобы поддерживать свою страну и служить ей... не навязывая ей своих субъективных идей» [11, с. 313]. На совещании, посвященном вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи, Президент РФ В.В. Путин отметил: «Патриотизм – это уважение к своей истории и традициям, к духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это – ответственность за свою страну и ее будущее. От того, как мы воспитаем молодёжь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя, сможет ли она быть современной, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке» [10].

Студенческая прослойка современного общества – это завтрашний день России, будущая элита общества. Это перспектива государства, которая будет зависеть от тех ценностных установок и смысловых ориентаций, которые сформируются в процессе обучения в вузе. Можно считать, что настроения, которые существуют в студенческой среде – это индикатор настроения общества, поскольку студенчество формируется из представителей различных слоев, при этом в вузы поступает наиболее интеллектуальная, думающая, развивающаяся их часть. Студенты – достаточно сплоченная группа, поскольку они находятся в непрерывном общении. Это довольно противоречивая часть общества, поскольку интенсивность получения информации в условиях дефицита времени на фоне их социальной незрелости и малого жизненного опыта не позволяет достаточно осмыслить ряд жизненных и политических явлений, что приводит к поверхностным критическим суждениям. В условиях засилья средств массовой информации (СМИ), интернета, молодому человеку трудно разобраться, что хорошо, и что плохо, как для него, так и для социума в целом.

Анализ установок в отношении патриотизма на основании структурированного интервью показал, что понимание патриотизма студенческой молодежью носит формальный характер. Практически все студенты

соглашались с утверждением, что патриотизм – это чувство любви к Родине; как предмет гордости за свое Отечество называли победу в Великой Отечественной войне, первый полет человека в космос, а другие примеры затруднялись приводить, аргументируя, что не задумывались на эту тему. На вопрос, считают ли они российскую науку самой передовой в мире, часто отвечали отрицательно, при этом в качестве лидеров называли США, Японию и Европу, не конкретизируя страну. Это свидетельство низкой осведомленности и слабой представленности в СМИ репортажей, позволяющих гордиться нашей страной. Не секрет, что преобладают передачи, критикующие нашу действительность, и очень редко – наоборот. Недовольство существующей действительностью в целом высказали 72% опрошенных, а на просьбу объяснить, чем же они конкретно недовольны, практически все затруднились ответить, или отвечали путано и невразумительно. Перспективы развития страны «очень волнуют» всего 36% опрошенных, 57% об этом «не задумывались», а 7% затруднились ответить. Суммарное впечатление сложилось такое: студенты в большинстве своем не считают, что живут в самой лучшей стране в мире (как, например, говорят о своей стране американцы), относятся к своей стране снисходительно, даже пренебрежительно, и только 42% среди всех опрошенных гордятся своей страной, но предметом гордости считают только победу во 2 мировой войне, даже не вспоминая о великих ученых, мыслителях и политиках России. Это очень тревожная тенденция. И мы не можем отрицать, что вина в таком низком уровне осведомленности и патриотизма лежит, в том числе, на преподавателях вуза.

Существует большое количество программ и технологий патриотического воспитания молодежи. Достаточно вспомнить уже упомянутую Программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г., которая ответственность за патриотическое воспитание возлагала на Федеральное агентство по делам молодежи [3]. Были подготовлены тысячи специалистов в сфере патриотического воспитания, созданы региональные центры патриотического воспитания, и т. п. Казалось бы, что уровень патриотизма по окончании данной программы должен резко возрасти. Однако результаты оставляют желать лучшего. Проведен ли анализ неэффективности патриотической программы, сделаны ли выводы, или достаточно было формальных отчетов? Вопрос риторический.

Педагогическая профессия – и управляющая, и преобразующая личность. Процесс формирования духовного мира, интеллектуального и эмоционального развития студента находится под контролем и влиянием педагога, это сфера его ответственности. Элементарные знания психологии студента, его мотивации к обучению, его внутреннего мира и перспективы развития его психики – для преподавателя вуза это необходимость сегодняшнего времени. Даже в техническом вузе педагог должен быть внимательным психологом, который предвидит реакцию на свои высказывания, действия, свое отношение к политической ситуации и пр.

Какие конкретные шаги может предпринимать педагог в техническом вузе, исходя из существующих возможностей? Как повысить гордость студента перед российской наукой, российскими реалиями, как сподвигнуть российского студента служить в дальнейшем России, а не искать только лишь материальное вознаграждение? Для этого есть масса

возможностей. Для успеха патриотического воспитания имеет огромное значение авторитет преподавателя и его ненавязчивое включение в обучающую программу таких сведений, которые повышают гордость за свою страну и ее ученых.

Так, в процессе преподавания любой дисциплины преподаватель всегда касается истории вопроса. Ни для кого не секрет, что большинство великих открытий, перевернувших ход истории и направивших науку и технику в современное русло, сделано в России, русскими учеными. Достаточно вспомнить М.В. Ломоносова, Д.А. Загряжского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, К.Э. Циолковского, Д.И. Менделеева, И.П. Кулибина, А.Ф. Можайского, А.Н. Туполева, А.Н. Лодыгина, В.П. Глушко, А.И. Попова, Н.С. Короткова и многих, многих других, которые внесли огромный вклад в развитие российской науки и техники, и могут служить примером национального патриотизма. Во время освоения специальной дисциплины необходимо акцентировать внимание на приоритете русских ученых в области техники, превратить это в систему, повторять раз за разом с чувством гордости. Знакомство студентов с жизнью и деятельностью российских ученых, на работах которых сегодня основано большинство научных достижений, помогает развивать интеллектуальный потенциал и чувство гражданской гордости за научные достижения в нашей стране. Анализ жизненного пути и научных открытий выдающихся ученых также имеет воспитательное значение. Неплохо было бы просить студентов в рамках семинарских занятий представлять свои проекты по жизненному пути и специфике научных открытий тех ученых, инженеров и изобретателей, разработки которых рассматриваются на данном предмете. Это не только повысит градус образованности и кругозора, но и поможет вникнуть в динамику того процесса, открытием которого ознаменовался путь данного ученого. Проектная деятельность в рамках изучаемого предмета «может явиться отличным инструментом развития у обучающихся ценностей как основы воспитания гражданина и патриота нашей страны» [4].

Следует помнить, что охота «за русскими умами» велась во все времена, и не прекращается в настоящее время. Вспомним 20-е годы прошлого века, когда более двухсот ученых, инженеров, философов были высланы из страны. Среди них Игорь Сикорский – родоначальник американской авиации, создатель многомоторных самолетов, вертолетов, гидросамолетов. Профессор Борис Розинг из Санкт-Петербургского технологического института и его студент Владимир Зворыкин изобрели телевидение, а в дальнейшем, уже в Америке, Владимир Зворыкин – «русский подарок Америке», как его называли, – создал электронный микроскоп, прибор ночного видения, электронно-оптический преобразователь, и множество других изобретений, всего 120 патентов, которые ознаменовали целую эпоху в радиоэлектронике. Новосибирец Юрий Кондратюк рассчитал траекторию полета космического корабля на Луну, что было использовано NASA в лунной программе «Аполлон», написал знаменитую книгу «Завоевание межпланетных пространств». Его имя в Америке можно найти в Международном зале космической славы истории космоса, а в России он долгое время считался «врагом народа». А Владимир Григорьевич Шухов – «первый инженер России» – сделал столько открытий и

изобретений, которые под силу нескольким научно-исследовательским центрам (авиационные ангары, баржи нефтеналивные, всякие металлические перекрытия цехов и вокзалов, водопроводы и водонапорные башни, газохранилища, доменная печь, землечерпалки, и многое другое). Первый персональный компьютер в 1968 г. изобрел и запатентовал русский изобретатель Арсений Горохов из Омска, а вовсе не Стив Джобс [6]. Границы главы не позволяют перечислить все великие изобретения, сделанные русскими учеными, которые могут стать предметом национальной гордости и поднять градус патриотизма среди студентов технических вузов.

Сошлемся на мнения компетентных зарубежных политиков. По мнению израильских специалистов, *Израиль оставался бы более отсталой в экономическом отношении страной, если бы не «русские». Без них экономика страны не смогла бы совершить того грандиозного скачка, который произошел в последние десятилетия. По некоторым подсчетам, если бы не «большая алия» (массовая репатриация евреев в Израиль), то доля профессионалов с высшим образованием составляла бы не 20,4%, как сейчас, а всего 10%. Объем же израильского экспорта равнялся бы не 80, а 50 млрд. долларов, при этом доля расходов на оборону в государственном бюджете составляла бы не 15%, а 20%. Именно «русские», обученные в советских и российских вузах, обеспечили колоссальный приток квалифицированной рабочей силы в израильскую промышленность. Грамотные и умелые «русские» рабочие, отличающиеся высокой культурой и дисциплиной, обеспечили резкое повышение производительности труда, которая за 20 лет поднялась на 30%.*

Премьер-министр Израиля Беньямин Нетаньяху в 2009 году на церемонии награждения израильских ученых-репатриантов вполне обоснованно заявил: «Массовая иммиграция в Израиль из стран бывшего СССР спасла экономику страны, поскольку многие репатрианты влились в учреждения, занимающиеся высокими технологиями, медициной, и в различные научные круги». Эти данные приводит известный политик Яков Кедми в своих мемуарах «Безнадежные войны» [8].

При этом многие репатрианты, в конечном итоге, как тот же Яков Кедми, остаются патриотами России, относятся к ней с уважением, и тайно жалеют, что ее покинули. Но, очевидно, тот уровень патриотизма, который был у них сформирован, оказался недостаточным.

Как справедливо отмечает М.С. Иванов, смысловая основа патриотизма – это безопасность государства [5]. В этом ключе хотелось бы коснуться темы обучения в российских вузах лиц из среды мигрантов. Причем в вузы поступает второе поколение мигрантов – люди, которые родились, выросли и закончили среднюю школу уже в России. Не касаясь их способностей, качества образования, знание русского языка, – акцент должен быть сделан на воспитании детей мигрантов, как граждан России, патриотов новой Родины, на основе уважения и благодарности стране, которая дала им кров и образование, перспективы в жизни.

Патриотическое воспитание и его технологии – сложное дело, эффективность трудно предугадать и обеспечить. В этой работе очень велика роль преподавателя. В своей повседневной работе педагог призван решать весьма важные и сложные организационно-управленческие и учебно-воспитательные задачи, которые требует от него высокого уровня наличных знаний, умений и способностей аналитического и рефлексивного,

проективного и прогностического, организационно-технологического и административного характера [9]. Отход от традиционного авторитарно-императивного стиля управления коллективом воспитанников и ориентация на подлинно педоцентрическое мышление выступает неизменным условием успешности патриотического воспитания. Если преподаватель обладает авторитетом, если он уважает студентов и пользуется уважением у студентов, может быть образцом для подражания, является патриотом своей Родины – то успех патриотического воспитания обеспечен. Патриотизм, как любовь, уважение и признание своей Родины, как единственной ценности, сопереживание ее бед и проблем, эмоциональное отношение к процессам, которые происходят в мире, и демонстрация этих эмоций, безраздельное сочувствие и сопереживание, – если это исходит от преподавателя, то не нужны никакие специальные технологии. Если преподаватель истинный патриот своей страны, ему не нужны технологии. Образ педагога часто является предметом для подражания. Он личным примером содействует профессиональному увлечению студентов своей деятельностью, появлению профессионального энтузиазма. Студенты, которые его уважают, тоже будут патриотами. Время и усилия, которые требуются для введения патриотических идей в образовательный процесс, в большой степени зависят от готовности и способности преподавателей изменить свою деятельность, осваивая новшества и становясь инновационным педагогом-патриотом.

Таким образом, программа патриотического воспитания в рамках инженерного образования не нуждается в отдельно выделяемом времени, это добрая воля самого преподавателя. Она должна включать следующие шаги: первый – мотивационный, который определяет мотивацию преподавателя в отношении патриотического воспитания студентов; второй шаг – проектный, связанный с разработкой отдельных патриотических включений в общую структуру преподавания дисциплины; третий шаг – аналитический, включающий опрос студентов и рефлексию интеграции патриотических элементов в духовную сферу студенчества.

Задачи, которые решаются в процессе патриотического воспитания, следующие: это повышение гордости за свою страну, повышение самооценки и чувства ответственности за свои знания и умения, которые нужны стране, формирование чувства уверенности в своих силах и в технической мощи государства, стремление приумножить эту мощь. При этом важно, чтобы студенты осознали, что любовь к своей стране – это как любовь к собственной матери, она безусловна, она не за какие-то достоинства, а просто потому, что это Мать. Матушка-Россия. В стране есть недостатки, но именно в силах нового поколения их устранить, а не сбегать в якобы более благополучные места, бросив свою Родину.

Помимо образовательного процесса, эти задачи решаются в процессе реализации комплекса мероприятий, которые давно стали обязательными и привычными в рамках функционирования высшей школы [15]:

1. Прежде всего, это военно-патриотическое воспитание. Опыт патриотического воспитания в военных училищах и институтах зарекомендовал себя как успешный. Любой технический вуз имеет в своем арсенале то, что представляет интерес для оборонной промышленности. Осознание студентом своей причастности к обороне страны повышает его гордость и самооценку, способствует формированию навыков ответственности.

2. Волонтерское движение, связанное с поддержкой лиц, участников Великой отечественной войны, особенно лиц, которые имели отношение к техническим аспектам ведения боя, или с теми, кто имеет какое-либо отношение к данному вузу. Живая память и рассказы очевидцев оказывают сильное эмоциональное воздействие на молодых слушателей, повышая их чувство причастности к Великой Победе, а знания механизмов и приборов, которые претерпели значительное усовершенствование в настоящее время, опять-таки вызывают чувство гордости, причастности и ответственности за свое дело, повышают мотивацию к учебе.

3. Спортивные мероприятия, как демонстрация своей силы, ловкости, умений, которые также повышают самооценку. Если спортивные мероприятия проводятся в рамках комплекса ГТО (Готов к Труду и Обороне), то это позволяет студентам намечать рубежи, к которым нужно стремиться.

4. Художественная самодеятельность, которая представляет широкое поле деятельности патриотической направленности (студенческие театры, чтение стихов, исполнение песен): эмоциональное переживание событий, которые сыграли свою положительную роль в истории России, также имеют большой воспитательный потенциал.

5. Деятельность студенческих научных обществ, участие студентов в научных конференциях, поддержка новаторских идей молодых изобретателей, содействие инициативам молодых ученых, стимулирование интереса к научной деятельности в молодежной среде.

6. Музейные технологии. Создание музея патриотической направленности силами студентов, поисковые отряды, общение с интересными людьми также имеет большой патриотический потенциал, развивает историческое сознание, формирует личность. Память о научных достижениях студентов и сотрудников вуза имеет большое воспитательное значение для формирования у студентов чувства патриотизма и гордости за свой университет, обеспечивает преемственность поколений, сохраняет славные традиции. Студенты должны знать имена людей, чья жизнь послужила эталоном выбранной ими профессии, и бережно относиться к их памяти. Как говорил маршал К.К. Рокоссовский: «Нельзя научиться любить живых, если не умеешь хранить память об умерших».

7. Хорошо, если эти мероприятия имеют информационное обеспечение, широко освещаются средствами массовой информации на местном и федеральном уровнях. Средства массовой информации составляют неотъемлемую часть современного воспитательного процесса в вузе, оказывая влияние на формирование мировоззрения, вкусов, гражданско-патриотической позиции, стереотипов мышления и социального поведения. Технологии интернет-телевидения позволяют оперативно осуществлять освещение творческой реализации патриотических проектов студентов и событий, происходящих в стенах университета.

Таким образом, социокультурная деятельность – также является одним из важных методов патриотического воспитания. Эта деятельность осуществляется в период досуга и носит условно обязательный, или даже совсем не обязательный, добровольный характер, и в этом ее сила и ее ответственность. В период досуга ненавязчиво подаваемые патриотические установки окажутся с большим успехом укорененными в сознании студента, нежели навязанные декларации и призывы «усилить», «улучшить», «развивать».

Реализация перечисленных мероприятий в рамках воспитания и образования в техническом университете будет способствовать формированию у студентов профессиональной ответственности за получаемые знания и умения, развитию гражданского чувства патриотизма, чувства гордости за российскую науку. Молодежь, воспитанная на патриотических идеалах, сможет сохранить свое будущее, свою страну, свою науку и культуру.

Заключение

Патриотизм – сложный феномен. Патриотическое воспитание студентов технического вуза должно быть предметом пристального внимания педагогов. Общение педагога и студента определяет становление личности будущего инженера, ее самоопределение, выстраивание жизненного пространства. Личный пример, взаимное уважение, изучение жизненного пути великих ученых российской и советской науки в области инженерной мысли, могут заложить основу формирования духовного мира студентов инженерных специальностей и повысить уровень их патриотизма.

Библиографический список к главе 5

1. Большая советская энциклопедия. Т. 19. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1975.
2. Голубева А.Р. Совесть в философско-этическом и дидактическом измерениях / А.Р. Голубева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №1 (92). – С. 151–154.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. №1493 // СПС КонсультантПлюс.
4. Григорьева А.В. Метод проектов в патриотическом воспитании обучающихся в организациях профессионального образования / А.В. Григорьева, Е.Ф. Черняк, В.Ф. Белов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №1 (92). – С. 18–20.
5. Иванов М.С. Безопасность как смысловая основа патриотизма / М.С. Иванов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №1 (33). – С. 142–148.
6. Истомин С. Самые знаменитые изобретатели России / С. Истомин. – М., Изд-во Вече. 2002. – 480 с.
7. Калядина И.С. Гражданско-патриотическое воспитание современной молодежи в контексте программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» / И.С. Калядина // Инновационная наука. – 2016. – №4. – С.45–47.
8. Кедми Я.И. Безнадежные войны. Директор самой секретной спецслужбы Израиля рассказывает / Я.И. Кедми. – Изд-во: ЭКСМО, 2019. – 480 с.
9. Мулюкова А.Г. К уточнению понятия «социализация» / А.Г. Мулюкова, П.Р. Аббасов, Е.В. Криницина и др. // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – С. 108–113.
10. Путин: Мы должны строить свое будущее на патриотизме // Интернет-портал «Российской газет». URL: <https://rg.ru/2012/09/12/patriot-anons.html> (дата обращения: 10.04.2022).
11. Соловьев В.С. Русская идея / В.С. Соловьев // Россия глазами русского: Чаадаев, Леонтьев, Соловьев. – СПб.: Наука, С.-Петербургское отделение. – 1991. – С. 311–340.
12. Путин рассказал о национальной идее в России // РИА новости. URL: <https://ria.ru/20200510/1571238023.html>
13. Путин назвал ключевую основу государственности России // Lenta.ru. URL: <https://lenta.ru/news/2022/04/27/patriotism/>
14. Чухров А.С. Особенности патриотического воспитания студентов технического вуза / А.С. Чухров // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №6 (91) – С. 333–335.
15. Чухров А.С. Задачи патриотического воспитания студентов в техническом университете / А.С. Чухров // Наука и социум: материалы 18 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 25 ноября 2021 г.) / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИРС». – С. 65–67.

ГЛАВА 6. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов-будущих менеджеров по управлению персоналом, отвечающей современным условиям, ценностям, векторам развития экономики и образования, невозможно без внимательного изучения личности такого специалиста. Важно понять, какие качества, черты характера, модели восприятия и поведения формируют основу, на которой строится фундамент профессионального образа руководителя. Смещение приоритета с традиционного, консервативного стиля работы в различных сферах деятельности приводит к необходимости оперативно реагировать на изменения в обществе, выстраивая свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы креативность и творческое отношение к профессии стали ее неотъемлемой характеристикой.

Творческая направленность личности играет важную роль в становлении будущего менеджера по управлению персоналом, во многом определяет эффективность и характер осуществления человеком его профессиональной деятельности. Как пишет П.А. Степичев, «направленность на творчество характеризует успешных людей, склонных к принятию решений, отличающихся от общепринятой практики» [13, с. 58]. Это предполагает наличие творческой активности личности, способности ставить перед собой творческие задачи и их достигать. Нам близка позиция К.А. Абульхановой, рассматривающей активность как «функционально-динамическое качество личности, которое интегрирует и регулирует в динамике, в функционировании всю ее личностную структуру (потребности, способности, волю, сознание), что, в свою очередь, обеспечивает личности возможность учета требований общества и проявления самостоятельности, самоопределения в качестве субъекта жизни; активность обеспечивает единство внешней и внутренней сторон деятельности субъекта» [1].

Учёные расходятся в определении направленности личности. Её трактуют как «сложное личностное образование, определяющее особенности тенденций поведения и действий человека, его отношение к др. людям, к себе, к своему будущему. Проявляется в особенностях интересов личности, пристрастиях и потребностях, в установках и целях» (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [7]); «интегральное высшее свойство личности – система потребностей-доминант, ценностей, устремлений, преобладающая система смыслообразующих мотивов, выражающаяся в жизненных целях человека, его установках, перспективах, намерениях, стремлениях и активной деятельности по их достижению (А.А. Деркач [2, с. 70]); «совокупность устойчивых потребностей, мотивов, субъективно-личностных отношений, жизненных целей, ориентирующих деятельность человека в относительно независимых ситуациях» (Д.С. Медведев, А.П. Булка [12, с. 163]).

Личность, проявляясь в своем отношении к обстоятельствам, может вызывать какие-либо процессы, противодействовать им (критика, нежелание участвовать) или уклоняться (избегать). Д.С. Медведев и А.П. Булка отмечают: «Как система отношений личности к действительности направленность представляет собой следующую триаду: отношения к другим людям как членам общества; отношение к труду и его результатам, продуктам; отношение к самому себе. В соответствии с этим различают направленность на взаимодействие, деловую направленность на задачу и направленность на себя» [12, с. 166]. Отталкиваясь от данной позиции, направленность личности студента-будущего менеджера на творчество может быть осуществлена со всех трёх позиций: как отношение к другим людям, которые представляются творцами своей жизни и профессиональной деятельности; отношение к своему труду как к продукту профессионально-творческой деятельности; отношение к себе как творцу в выбранной профессиональной сфере.

Наряду с творческой направленностью, важнейшей личностной структурой является творческий потенциал. О.Л. Никольская обозначила существующие подходы, способствующие пониманию его сути:

- способностей: творческий потенциал отождествляется с творческими способностями и определяется как интеллектуально-творческая предпосылка творческой деятельности;

- деятельностно-организационный: творческий потенциал рассматривается как синтетическое качество личности, характеризующее меру её возможностей осуществлять деятельность творческого характера;

- развивающий: творческий потенциал выступает как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, обуславливающих соответствующий уровень развития личности;

- онтологический: творческий потенциал рассматривается как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации;

- интегративный: творческий потенциал определяется как интегративное качество личности, отражающее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития [9, с. 98–99].

Творческий потенциал составитель акмеологического словаря А.А. Деркач характеризует как «нереализованные, но имеющиеся у человека способности (или способности еще не развитые, не связанные со сферой их проявления даже в плане представлений) или как творческая характеристика личности, складывающаяся из интеграла специальных способностей, инициативы, мотивации достижения и организаторских или инновационных способностей, побуждающих к изменению, совершенствованию, оптимизации существующего положения дел, деятельности» [2, с. 87].

При работе над темой, выбранной для настоящего исследования, нам не встретились труды, посвящённые конкретно творческому потенциалу менеджеров, руководителей в сфере управления персоналом. Вместе с тем, существуют исследования, раскрывающие сущность и особенности развития творческого потенциала специалистов в тех сферах деятельности, которые по ряду своих характеристик близки рассматриваемой нами области жизнедеятельности человека (обучение, информирование людей,

обслуживание и консультирование и др.), например, педагогическая деятельность, психологическая поддержка, сфера консалтинговых услуг и др., относящиеся к группе специальностей «человек-человек» (классификация Е.А. Климова [6, с. 185]). Специалисты данных профессий также, как и менеджер в сфере управления персоналом, постоянно находятся во взаимодействии с людьми, принимают решения, связанные с человеческими судьбами, с особенностями и перспективами развития личности. То, что заложено в творческом потенциале данных специалистов, во многом выступает основой его профессионального творчества.

Конкретизируя образ руководителя, отмечаем безусловную необходимость наличия у него ценностного отношения к творчеству и установок на творческое решение личностных и профессиональных задач; творческих способностей и мотивации, ориентированной на развитие этих способностей; умения проявлять профессиональную гибкость при осуществлении творческой деятельности; профессионально значимых знаний о творчестве в выбранной сфере.

Акцент на раскрытие творческой направленности и творческого потенциала в деятельности по управлению персоналом обусловлен тем, что именно эти аспекты, во многом, способствуют профессиональному творчеству, выходу за рамки шаблона в решении профессиональных задач, поиску нестандартных решений возникающих проблем, творческому саморазвитию.

Менеджеры должны уметь расширять границы своего сознания, чтобы успешно интегрировать идеи, абстрагироваться и мыслить независимо, новаторски. Наибольших успехов добьются те, кто способен особым образом сочетать и использовать свои интеллектуальные и эмоциональные возможности, тем самым формируя свой образ мышления. Важно отметить, что по оценкам большинства психологов и педагогов, образ мышления может меняться с возрастом, со сменой работы, с какими-то жизненными обстоятельствами, которые стали значимыми, переломными. Сильными сторонами управленца, безусловно, являются профессиональный опыт и знания, а также большой кругозор и системное видение ситуации, понимание того, что изменение в одной сфере, влечёт изменение и в другой. А. Ивашкин отмечает: «широкая ориентированность во всех аспектах управленческой деятельности, понимание главного и второстепенного в ней, знание характера взаимозависимостей между различными сторонами явлений, составляющих содержание управленческого процесса, – всё это позволяет управленцу выбрать способ поведения, адекватный социальной ситуации, в которой он находится, предвидеть широкую перспективу своей деятельности, формировать оптимальный алгоритм действий» [5, с. 128]. Американский теоретик менеджмента С. Чоудхари выделяет четыре типа образа мышления (депрессивный, консервативный, ограниченный, гибкий), которые определяют тактику и стереотипы поведения руководителя в различных жизненных и профессиональных обстоятельствах [8, с. 183]. К примеру, при депрессивном образе мышления руководитель негативно воспринимает все события, отсутствуют потребности в творческом развитии и мотивация на саморазвитие, поскольку отрицательное отношение к различным действиям приводят к формированию заведомо негативного отношения к переменам, инновациям, креативным решениям. Поддержка окружения (вышестоящего руководителя, подчинённых), наличие творческой атмосферы в коллективе, яркие примеры

творческих лидеров снижают влияние отрицательных факторов и создают предпосылки проявления других, более благоприятных образов мышления. Особенностью консервативного образа мышления, являются установки, из-за которых руководитель, обладая достаточным кругозором и осведомленностью, предпочитает видеть не возможности, а препятствия на пути к цели, акцентирует свое внимание на трудностях и направляет все свои силы именно на преодоление преград. На наш взгляд, главная проблема руководителя с подобным образом мышления – отсутствие готовности к творчеству, даже при наличии креативных способностей в связи с психологическими барьерами, останавливающими творческий процесс. Позитивные перемены могут быть достигнуты при создании условий, стимулирующих творческий поиск и позволяющих воплощать оригинальные методы руководства без опасения быть непонятым и непринятым. У менеджеров с ограниченным образом мышления некая узость взглядов сочетается с самоуверенностью и готовностью к инновациям, что не всегда может приводить к эффективным результатам. Руководители с гибким образом мышления (наилучшим, по мнению С. Чоудхари), рассматривает свою профессиональную деятельность как творчество, готов к саморазвитию, открыт для инноваций, не заключен в рамки традиционного восприятия, обладает необходимыми качествами и творческими способностями. По нашему мнению, приведённая типология образов мышления менеджера может быть принята условно, поскольку различные обстоятельства его жизнедеятельности подчас кардинально влияют на его профессионально-личностное «Я». Важно отметить, что формирование образа мышления руководителя в первую очередь зависит от осознания им своих особенностей, глубокого анализа их положительных и отрицательных проявлений, а также от готовности к корректирующим воздействиям и ответственной работе над собой.

Ряд учёных пишет о решающей роли воображения при создании научно-технических открытий, научно-гуманитарных, педагогических, культурных, эстетических и т. д. К примеру, в научно-исследовательской деятельности воображение выполняет функции программирования деятельности субъекта путём создания модели конечного или промежуточного её продукта, формирует знания отображающее действительность, способствует предвидению тенденций развития [3]. Н.А. Гордеева считает, что «любая творческая деятельность обеспечивается воображением, которое являет собой самостоятельное создание новых образов, реализуемое в оригинальных и ценных продуктах» [4, с. 135]. Безусловно, ни один творческий акт не сможет быть определён и реализован, если нет идеи, возникшей в воображении. Не углубляясь в подробный анализ данного вопроса, уместно привести цитату О.Л. Никольской, показывающую обобщённый взгляд на роль воображения в творческом процессе: «без умения мечтать, фантазировать нельзя было бы создать ничего из того, что создали люди в науке и технике» [9, с. 100]. Творческое воображение есть необходимый элемент творческой деятельности в любой профессиональной сфере, в частности в сфере управления кадрами. Работа руководителя требует этого, так как принятие неординарных управленческих решений предполагает представление объектов или процессов в данный момент либо объективно не существующих, либо отсутствующих в его личном опыте.

Работая более десяти лет как куратор и преподаватель профильных дисциплин над исследованием педагогических условий формирования готовности студентов-менеджеров к профессиональному творчеству в сфере управления кадрами в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, мы сформулировали ряд выводов.

Использовались различные методы исследования, в том числе эксперимент, наблюдение, интервьюирование, анкетирование, фокус-группа, беседа, опрос, метод экспертных оценок, контент-анализ, метод самооценки, ранжирование и т. д. Значимые в рамках данного исследования результаты были получены в ходе тестирования студентов по «Методике определения направленности личности на достижение успеха/избегание неудач» (А.А. Реан [10]), авторской модификации методики Г.М. Коджаспировой «Какой ваш творческий потенциал?», тестирования «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана [11, с. 84–86]), ряда разработанных авторских методик, направленных на определение особенностей и условий формирования готовности студентов к профессиональному творчеству в сфере управления кадрами. Данные методики также рассматривались с точки зрения анализа личности менеджера и управленческой деятельности.

Суммарная выборка за указанный период составила 830 человек. На различных этапах работы в исследовании принимали участие студенты всех курсов очного и заочного отделений факультета социологии и управления (426 и 404 человека соответственно), специальности и направлений подготовки «Управление персоналом» и «Менеджмент».

Приведем некоторые данные, полученные в процессе исследования контингента очного отделения (426 человек). В частности, была выявлена следующая закономерность. Студенты экспериментальных и контрольных групп и сформированной фокус-группы показали прямую зависимость творческого потенциала и направленности личности на успех/избегание неудач. С помощью разнообразных методик студенты были ранжированы и соотнесены в условные группы с различным уровнем творческого потенциала (высоким – 12,7%; средним – 56,5%; низким – 30,8%). Затем, в данных группах исследовались мотивы и основной вектор деятельности будущих менеджеров. Было диагностировано, что студенты в рамках условной группы с высоким и средним творческим потенциалом имеют позитивную мотивацию, направленность на достижение успеха – 68,9%. Основой осуществления деятельности выступает стремление к хорошему результату, уверенность в своих интеллектуальных и творческих ресурсах, высокая оценка своих возможностей. Целеустремленность и настойчивость доминируют над сомнениями и страхами, предпочтение отдается поиску возможностей и активным действиям. Безусловно, те или иные барьеры, блокирующие творческий процесс, присутствуют в различных ситуациях, но не оказывают значимого или решающего влияния. Творческое отношение к новым задачам позволяет с оптимизмом браться за них и уверенно действовать. Проведенное исследование включало авторскую разработку «Барьеры профессионального творчества в сфере управления кадрами», состоящую из разработанного анкетирования и эссе. Контент-анализ результатов эссе подтверждает предположение о том, что барьеры творчества носят преимущественно организационный, а не психологический характер. Чаще всего студенты высказывали мнение,

что в процессе профессионально-творческой деятельности они опасаются «не успеть вовремя доделать в том виде, как задумывалось», «недостаточное количество ресурсов или участников не позволит реализовать задуманное», «нехватка навыков самоорганизации мешает грамотно распланировать время на различные задачи», «опасение, что в момент возникновения препятствий не будет согласованности действий, логичности и порядка», «боязнь не использовать предоставленные возможности, упустить шанс» и т. д.

Среди студентов с условно низким уровнем творческого потенциала преобладает негативная мотивация и стремление избежать неудачу в результате своей деятельности – такие данные получены у 87% опрошенных. Только каждый десятый студент, не обладая креативностью и творческим потенциалом, осуществляя свою деятельность, надеется достичь успеха, а не столкнуться с неудачей. Обсуждение барьеров, блокирующих творческий процесс, показало, что студенты данной условной группы чаще всего называли: «боязнь нового», «страх сделать ошибку и потерять уверенность в себе», «опасение не соответствовать ожиданиям других людей в отношении моих действий», «понимание, что другие выполняют эту работу лучше, а значит можно не пытаться что-то делать», «неуверенность в своих силах, знаниях, которая приводит к постоянному откладыванию действий», «боязнь браться за дело, зная, что есть более подготовленные профессионалы в этой области, которые могут критиковать мои действия, что вызовет стресс», «страх делать что-то по новому, что может дать худший результат», «страх сделать первый шаг к достижению цели и столкнуться с препятствиями, трудностями», «нежелание увидеть, что другие талантливее, успешнее» и т. д. Данные ответы свидетельствуют о том, что студенты, не готовые к новшествам, изменениям, креативным действиям, как правило, не берутся за нестандартные задачи, либо при возникновении препятствий, не ищут новые возможности и теряют веру в себя, испытывают напряжение и повышенную тревожность. После каждой неудачно выполненной задачи внутреннее негативное отношение к творческим новым задачам увеличивается и провоцирует ожидание гипотетической неудачи.

Показательны ответы студентов на вопрос: «Считаете ли Вы, что Ваши идеи/действия могут оказать значительные изменения, что-то улучшить в выбранной профессиональной сфере, принести позитивный результат?». Студенты с условно высоким и средним уровнем творческого потенциала отвечали «да/скорее да, чем нет» в 63,7% ответах; «нет/скорее нет, чем да» – 36,2%. Среди студентов с условно низким уровнем творческого потенциала результат противоположный – сомнение в своих возможностях высказывают 81,7% студентов (выбрали ответы «нет/скорее нет, чем да»).

Необходимо отметить, что в процессе проводимого исследования выявлено отсутствие взаимосвязи между уровнем знаний и подготовленности студентов (в оценочном выражении) и уровнем творческого потенциала. Студенты, имеющие низкий средний балл за период обучения в вузе (от 3,1 до 3,9) по уровню творческого потенциала могут быть соотнесены ко всем трем условным группам. Можно предположить, что когнитивный компонент не является ключевым, определяющим направленность

личности и профессионально-творческие достижения будущего специалиста. Вместе с тем, методом наблюдения было замечено, что студенты с условно высоким и средним уровнем творческого потенциала активнее взаимодействуют с группой и педагогами, особенно на занятиях с применением активных и интерактивных педагогических технологий. Например, работа в проектах, коллективное решение кейсов показывает, что более творческие студенты свободнее выступают, проводят презентацию групповых проектов, увереннее ведут дискуссию, не боятся настаивать на своем решении, аргументируют свою позицию, стремятся к реализации своих идей, инициативны. Также отмечается, что такие студенты позитивнее воспринимают групповые задачи, чем индивидуальные, предпочитают коллективное творчество, легко вступают в контакт, успешно поддерживают рабочий диалог, не обвиняют других в возможных неудачах, не перекаладывают ответственность на других членов команды.

Проведение ряда авторских методик, нацеленных на выявление и раскрытие различных граней профессионального творчества в сфере управления персоналом, показало, что студенты, обладающие творческим мышлением и потенциалом, чаще видят возможности для творческой самореализации в профессиональной деятельности. Приведем пример, подтверждающий данное утверждение. Студентам, в рамках дисциплины «Основы управления персоналом», было дано индивидуальное задание и предложено решить его стандартным способом (с указанным алгоритмом действий, четко описанными задачами, сформированными требованиями предоставления результатов) или собственным вариантом (без конкретных указаний порядка действий, способов выполнения и в свободном формате представления результатов). При этом, студентам сообщили, что задание, решенное собственным творческим способом, будет оцениваться выше, так как критериями будут выступать не только правильное выполнение, но и логичность изложения, структура ответа, оригинальность идеи, визуальное воплощение, обоснованность и аргументированность данного решения. Особо отметим тот факт, что на выполнение задания было отведено 16 дней с двумя промежуточными точками контроля, во время которых преподаватель мог скорректировать ход работы, а студенты уточнить сложную информацию, проконсультироваться по поводу дальнейших действий. Также, было озвучено, что, если в процессе выполнения задания творческим способом студенты не смогут справиться с какими-то трудностями, можно сообщить об этом во время этих двух консультаций и обратиться к первому стандартному варианту решения.

Результаты выполнения данного задания в группах с условно высоким и средним уровнем творческого потенциала показали, что 22,4% студентов (66 человек) начали делать свой вариант решения и практически все довели его до конца (59 человек). Во время первого промежуточного контроля три человека из данной условной группы столкнулись с трудностями и отказались от творческого варианта решения, во время второго контроля – еще 4 человека бросили начатое, представив в конечном итоге стандартным способом выполненное задание. Однако, стоит признать, что абсолютное большинство студентов, начавших реализовывать свои идеи, не остановились, не испугались неудачи, учитывая более высокий риск выполнить задание неверно и получить оценку ниже, чем те, кто выбрал простое известное решение.

В группе с условно низким уровнем творческого потенциала лишь 6,9% студентов выбрали свой вариант и доделали его (3 человека из 9 начавших). Отказались от своей идеи сразу, столкнувшись с барьерами на первом этапе 5 человек и 1 человек на втором этапе. Как преподаватель, непосредственно проводивший данное исследование, отметим, что методом наблюдения отмечается пессимистичный настрой данных студентов, выбравших творческое решение, постоянное сомнение в правильности своих действий, быстрый отказ от своих идей при любом замечании. По окончании индивидуальной работы, те 6 человек из 9, отказавшихся в процессе работы от творческого выполнения, высказали радость, что отступили от своих идей и выполнили задание в соответствии со стандартными ожиданиями. Они отметили, что в очередной раз убедились в том, что известный, простой способ осуществления деятельности им комфортнее в интеллектуальном и психологическом смысле, вызывает меньше критики по отношению к себе и тревожности. Данные результаты свидетельствуют о том, как велика негативная мотивация студентов данной группы – они не идут к победе, к успеху, не рискуют, даже когда вознаграждение будет выше, предпочитая избежать гипотетической неудачи. Прinjимая во внимание интерес к новой незнакомой задаче студентов с творческим мышлением и уверенность в своих действиях, которая преобладает над сомнениями, что показали данные приведенного исследования, можно сделать вывод о наличии взаимосвязи творческого мышления, барьеров профессионального творчества и направленности личности.

Таким образом, изучение научных достижений педагогики, психологии и управления персоналом, а также собственное практическое исследование демонстрирует важность развития творческого потенциала и творческой направленности личности студентов-будущих менеджеров по управлению персоналом. Стремление к решению сложных ситуаций, успешность реализации творческих идей в работе, покорение новых профессиональных вершин обусловлено тем, как будущий руководитель воспринимает свою профессию и свой потенциальный вклад в ее осуществление, сформирована ли готовность к профессионально-творческой деятельности на основе творческого отношения к ней, творческого потенциала личности, творческой направленности и способностей.

Библиографический список к главе 6

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. (224 с. (Серия «Психологи Отечества»).
2. Акмеологический словарь [Текст] / А.А. Деркач / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
3. Андреев В.И. Значение творческого воображения в научно-исследовательской деятельности [Текст] / В.И. Андреев, Н.А. Гордеева // Интеграция образования. – 2006. – №1. – С. 110–114.
4. Гордеева Н.А. Роль творческого воображения в научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / Н.А. Гордеева // Инновации в образовании. – 2007. – №11. – С. 130–136.
5. Ивашкин А. Актуальные проблемы подготовки управленческих кадров [Текст] / А. Ивашкин // Высшее образование в России. – 2012. – №5. – С. 127–129.

6. Климов Е.А. Введение в психологию труда [Текст]: учебник для вузов. / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Ростов н/Д; М.: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
8. Менеджмент, XXI века [Текст] / под ред. С. Чоудхари; пер. с англ. / С. Чоудхари. – М.: ИНФРА-М, 2009. – XIV, 448. – (Серия «Менеджмент для лидера»).
9. Никольская О.Л. Психолого-педагогический анализ готовности студентов и учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности [Текст] / О.Л. Никольская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – №2. – С. 97–103.
10. Психология изучения личности [Текст]: учеб. пособие / Реан А.А. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.: ил.
11. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 255 с.: ил., табл.
12. Современные психотехники: технология профессионально-психологического отбора кадров [Текст] / Д.С. Медведев, А.П. Булка. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 582 [1] с. – (Психологический факультет).
13. Степичев П.А. Условия формирования направленности специалиста педагогического профиля на профессиональное творчество [Текст] / П.А. Степичев // Актуальные проблемы современной науки. – 2010. – №2. – С. 57–59.

ГЛАВА 7. ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПО ПОВОДУ ФОРМАТА ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ В «ПОСТКОВИДНЫЙ» ПЕРИОД

Актуальность

Возникшая в 2020 в КНР пандемия новой коронавирусной инфекции Covid-19 быстро привела к перестройке устоявшихся процессов во всех сферах человеческой жизнедеятельности, внося свои своеобразные «корректировки». Не стала исключением и система образования. Во избежание новых, возможных жертв вирусной инфекции, правительствами и учеными всех стран мира были разработаны и в дальнейшем внедрены контрмеры, направленные на улучшение эпидемиологической обстановки и на предотвращение появления новых жертв пандемии.

В системе образования России и других стран основным изменением учебного процесса стал его полный переход на дистанционный формат. Однако пандемия не закончилась в 2020 году. За относительным спадом заболеваемости пришел новый виток ее роста. Ученые и врачи с мировым именем стали говорить и «волнах» новой коронавирусной инфекции. За первой «волной», после периода относительного эпидемиологического благополучия пришла вторая «волна», затем третья и т. д.

Особенностью этих волн стало и «качественное наполнение» новой коронавирусной инфекции. Еще в 2020 году ученые КНР обнаружили высокую способность нового вируса к мутации. Так по их исследованиям, вирус «мутировал» более 150 раз за 90 дней. Безусловно, не все мутации оказали негативное влияние на дальнейшую эпидемиологическую обстановку и на пандемию новой коронавирусной инфекции в целом. Однако некоторые из них привели к образованию новых, не менее опасных штаммов, таких как «дельта», «омикрон» и т. д.

С появлением «волн» новой коронавирусной инфекции стало понятно, что полный возврат к классическому (традиционному) очному формату обучения произойдет нескоро. Фактически, сейчас часть студентов – будущих специалистов на протяжении части 2020, 2021 и 2022 года занимается в дистанционном формате.

Стоит отметить, что некоторыми специальностями можно в той или иной форме овладеть и обучаясь в дистанционном формате. Однако большая часть включает в себя определенные виды практики, взаимодействие с определенными инструментами и предметами, общением с людьми [2, с. 5]. Ведь сложно представить профессию врача или учителя, обучение которым полностью переведено в дистанционный формат [1, с. 48].

Что касается студентов-медиков, то они за 5 – 6 лет обучения (соответственно стоматологический и лечебный / педиатрический факультеты) изучают не только большое количество теоретического материала, получая знания от строения человеческого тела до различных заболеваний и разнообразных подходов к их лечению (от терапевтических до хирургических), но и

получают важнейшие практические навыки [5, с. 113]. Наиболее важными практическими умениями становятся: перкуссия, аускультация, определение основных хирургических симптомов и т. д. Помимо этого, будущие медики, проходя ежегодную «летнюю» практику, получают основные навыки по уходу за пациентами различного профиля, учат обращаться с основным медицинским инструментарием, осваивают венепункцию и различные инъекционные методики, обучаются правильно работать с перевязочным материалом и.д. Фактически ежегодная практика построена таким образом, что будущий медик проходит свой медицинский путь к званию врача, получая опыт работы и санитаром и медицинским братом (сестрой).

Большую роль в получении практических навыков играют студенческие научные кружки и студенческие научные [4, с. 101] и практические олимпиады, на которых студенты получают углубленные знания по интересующему их предмету [3, с. 27]. При этом преподаватели различных кафедр ВГМУ им. Н.Н. Бурденко всячески поддерживают стремления студентов во всех их научно – образовательных начинаниях.

И если сам процесс обучения и получение практических навыков практически не вызывают сомнения в необходимости их очного проведения, безусловно, при нормализации неблагоприятной эпидемиологической обстановки вызванной новой коронавирусной инфекцией Covid-19, то вопрос о формате проводимых лекций можно еще считать открытым.

Лекции в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко можно по праву считать неотъемлемой и важной частью комплексного процесса обучения. Лекционный материал, как правило, либо является определенной квинтэссенцией изучаемого материала, либо предоставляет студентам дополнительные интересные сведения по представленной теме [6, с. 185].

С началом пандемии Covid-19, весь предлагаемый студентам лекционный материал был переведен в дистанционный формат. Для «чтения» лекций преподаватели различных кафедр в начале «ковидного» периода использовали специализированные компьютерные программы (Skype, Zoom и т. д.), затем дистанционные электронно-образовательные среды (ЭОС) (Moodle, Webinar).

Стоит отметить, что в борьбе с пандемией участвовали и студенты-медики. Будущие врачи помогали в обычных и ковидных стационарах, работая санитарями/санитарками и медицинскими братьями/сестрами, участвовали в работе информационных порталов и т. д. К сожалению, подобные будущие эскулапы тратили много своего времени на помощь системе здравоохранения и населению, зачастую, в ущерб своей учебной деятельности [7, с. 104]. Что бы помочь студентам на их нелегком учебном пути в период пандемии, руководством вуза было принято решение о подаче лекционного материала в заранее записанном видео формате.

В своих видео преподаватели различных кафедр, используя творческий подход использовали не только видеозапись своих объяснений, но и различные видеовставки основных операций или практических манипуляций, схемы, диаграммы и т. д.

Весной 2022 пандемия новой коронавирусной инфекции пошла на спад, что позволило более оптимистично взглянуть на будущее учебного процесса и, возможно, внести определенные коррективы в него [8, с. 136]. Прежде всего, возможные коррективы могут затронуть подачу лекционного материала.

Цель исследования

Целью исследования стала попытка изучить отношение студентов медицинского вуза к виду подачи лекционного материала в виде видеофайлов в период дистанционного обучения, определить плюсы и минусы подобного формата, а также определить мнение студентов относительно возможного очного – традиционного чтения лекций в осеннем семестре 2022 года.

Материалы и методы

Объектами исследования послужило 300 студентов 2–6 курсов лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, которые были разделены на 3 группы. В 1 группу вошли студенты 2 курса, мужчины и женщины, (средний возраст составил $19,3 \pm 0,8$ лет). 2 группу составили студенты – медики 4 курса, мужчины и женщины, (средний возраст составил $21,5 \pm 0,9$ лет). В 3 группу вошли будущие эскулапы, обучающиеся на 6 курсе, мужчины и женщины, средний возраст составил $23,9 \pm 1,2$ лет).

Авторами была специально разработана и в последующем использована оригинальная анкета, целью которой стала попытка изучить отношение студентов медицинского вуза к виду подачи лекционного материала в период дистанционного обучения, с определением плюсов и минусов указанного формата. При этом важной составляющей частью этой анкеты стало также определение мнения студентов относительно перехода в очный формат лекций в осеннем семестре 2022 года.

Будущим медикам предлагалось определить в целом свою удовлетворенность учебным процессом в ВГМУ им.Н.Н. Бурденко, оценить в целом лекционный материал и его подачу, как в очном, так и в дистанционном формате, а также выбрать будущий формат лекций – в «постковидном» периоде. Завершающим этапом исследования стало определение положительных и отрицательных аспектов, как очного – традиционного чтения лекций, так и вынужденного – дистанционного формата, обусловленного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за Covid-19.

Данное исследование проводилось в мае 2022 года. Анкетирование являлось исключительно анонимным.

Результаты и их обсуждение

Первым этапом представленного исследования стало изучение полового и возрастного состава испытуемых.

Таблица 1

Половой и возрастной состав объектов исследования

Объекты данного исследования	Возраст объектов исследования (средний)
1 группа (2 курс, лечебный факультет)	
Мужчины (n=30)	$19,4 \pm 0,7$
Женщины (n=70)	$19,2 \pm 0,9$
2 группа (4 курс, лечебный факультет)	
Мужчины (n=32)	$21,7 \pm 1,1$
Женщины (n=68)	$21,6 \pm 0,7$
3 группа (6 курс, лечебный факультет)	
Мужчины (n=27)	$24,1 \pm 1,4$
Женщины (n=73)	$23,7 \pm 1,0$

В большинстве случаев, возрастной состав в исследуемых группах соответствовал возрасту студентов, «поступивших» в вуз после окончания средней школы.

При этом при анализе полового состава испытуемых, были получены данные, схожие с другими, похожими, результатами исследования. Так, большую часть будущих медиков составляли женщины, что в принципе, является определенной «нормой» для ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, так как в большинстве случаев, различные факультеты медицинского вуза пользуются гораздо большей популярностью у женщин, нежели у мужчин.

Следующей частью исследования стала оценка подачи лекционного материала в дистанционном формате и общая удовлетворенность этой подачей будущих медиков. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Некоторые аспекты удовлетворенности студентами-медиками дистанционной формой подачи лекционного материала

Оценка определенного аспекта	Да (%) / балл
1	2
1 группа (n=100) – 2 курс, лечебный факультет	
Довольны ли вы в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко? (да %)	88 (88%)
Оцените лекционный материал в целом (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	8,6 ±0,6
Оцените подачу лекционного материала в очном формате обучения (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	Не известно
Оцените подачу лекционного материала в дистанционном формате обучения (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	8,4 ±0,7
Хотели бы вы, что бы лекции проходили в очном формате (да %)	34 (34%)
Хотели бы вы, что бы лекции проходили по-прежнему в дистанционном формате (да %)	51 (51%)
Не могу определиться с форматом чтения лекций (да %)	15 (15%)
2 группа (n=100) – 4 курс, лечебный факультет	
Довольны ли вы в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко? (да %)	85 (85%)
Оцените лекционный материал в целом (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	8,3 ±0,7
Оцените подачу лекционного материала в очном формате обучения (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	8,7 ±0,4
Оцените подачу лекционного материала в дистанционном формате обучения (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	7,2 ±0,6
Хотели бы вы, что бы лекции проходили в очном формате (да %)	62 (62%)
Хотели бы вы, что бы лекции проходили по-прежнему в дистанционном формате (да %)	12 (12%)
Не могу определиться с форматом чтения лекций (да %)	26 (26%)

3 группа (n=100) – 6 курс, лечебный факультет	
1	2
Довольны ли вы в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко? (да %)	86 (86%)
Оцените лекционный материал в целом (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	8,4 ±0,5
Оцените подачу лекционного материала в очном формате обучения (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	9,1 ±0,3
Оцените подачу лекционного материала в дистанционном формате обучения (в баллах – от 1 (мин) до 10 (макс))	6,1 ±0,6
Хотели бы вы, что бы лекции проходили в очном формате (да %)	83 (83%)
Хотели бы вы, что бы лекции проходили по-прежнему в дистанционном формате (да %)	12 (12%)
Не могу определиться с форматом чтения лекций (да %)	5 (5%)

Абсолютное большинство респондентов высказалось положительно о учебном процессе в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в целом. Так довольны учебным процессом остались 88% студентов в 1 группе, 85% во второй группе и 86% в третьей группе соответственно.

При этом большинство анкетированных также положительно высказалось о лекционном материале (по десятибалльной системе) – 8,6% студентов в 1 группе, 8,3% во второй группе и 8,4% в третьей группе соответственно.

Наибольший интерес в этом пункте исследования вызвал третий подпункт – удовлетворенность подачей лекционного материала в очном формате. Положительно за подобную подачу материала высказалось подавляющее большинство студентов 2 и 3 группы – 8,7 и 9,1 баллов соответственно. При этом испытуемые 1 группы не смогли конкретно оценить очную подачу лекционного материала в связи с ее отсутствием в принципе. Этот пункт объясняется довольно просто. С начала пандемии новой коронавирусной инфекции Covid-19 произошел перевод на дистанционный формат обучения и студенты, обучающиеся в настоящее время на 2 курсе просто не имеют опыта посещения лекций в очном формате – они являлись лишь слушателями лекций, проводимых в дистанционном формате.

При этом положительная оценка дистанционной подачи лекционного материала напрямую зависела от группы респондентов и пропорционально снижалась от студентов младших курсов к старшим. Так среди испытуемых второго курса этот показатель составил – 8,4, в то время как среди анкетированных второй группы – уже 7,2. Наименьший результат был получен в третьей группе анкетированных. Здесь данный изучаемый показатель составил всего – 6,1 баллов.

Наиболее интересные результаты были получены при изучении «желаний» студентов о будущем формате проведения лекций. Так большинство будущих медиков 1 группы высказалось за продолжение проведения лекций в дистанционном формате. Около трети студентов были за проведение лекций в очном режиме. Оставшиеся студенты не могли определиться с выбором формата лекционного материала. При этом уже во второй группе испытуемых были получены радикально отличающиеся результаты – большинство анкетированных выступило за проведение лекций

в очном формате, около четверти не могли определиться с выбором формата чтения лекций и лишь примерно каждый десятый выступал за чтение лекций в дистанционном формате. Среди же студентов-старшекурсников подавляющее большинство выступило за проведение лекций в очном формате. Лишь каждый десятый будущий медик хотел бы проведения дальнейших лекций в дистанционном режиме и лишь каждый двадцатый испытывал определенные сомнения в своем выборе – сложность определения и выбора между очным и дистанционным форматом лекционного материала.

Заключительным этапом исследования стало выявление положительных и отрицательных моментов дистанционного и очного формата лекционного материала, среди испытуемых каждой группы. Полученные, в результате анкетирования данные представлены в таблице 3 и 4. Испытуемым предлагалось назвать до 5 положительных и до 5 отрицательных моментов дистанционного и классического чтения лекций. Среди полученных результатов были выбраны наиболее часто встречаемые.

Таблица 3

Положительные и отрицательные моменты дистанционного формата лекций, по мнению студентов в каждой испытуемой группе

Определенный аспект дистанционного формата лекционного материала	Частота встречаемости данного аспекта среди испытуемых (%)
1	2
1 группа (n=100) – 2 курс, лечебный факультет	
Положительные моменты дистанционного формата обучения	
Удобство ознакомления (время и т. д.)	n=58 (58%)
Безопасность посещения	n=51 (51%)
Возможность повторного просмотра материалов	n=43 (43%)
Отрицательные моменты дистанционного формата обучения	
Невозможность задать вопрос лектору	n=61 (61%)
Отсутствие контакта с педагогом	n=47 (47%)
Проблемы с доступом к ЭОС	n=32 (32%)
2 группа (n=100) – 4 курс, лечебный факультет	
Положительные моменты дистанционного формата обучения	
Безопасность посещения	n=56 (56%)
Возможность совмещения с рабочей деятельностью	n=44 (44%)
Быстрый доступ к информации в любое время	n=33 (33%)
Отрицательные моменты дистанционного формата обучения	
Отсутствие контакта с лектором (педагогом)	n=62 (62%)
Отсутствие диалога с лектором	n=51 (51%)
Зависимость от электронных гаджетов	n=40 (40%)

Окончание таблицы 3

3 группа (n=100) – 6 курс, лечебный факультет	
Положительные моменты дистанционного формата обучения	
1	2
Возможность совмещения с рабочей деятельностью	n=47 (47%)
Простой доступ к лекционным материалам	n=42 (42%)
Отсутствие строго контроля посещаемости	n=38 (38%)
Отрицательные моменты дистанционного формата обучения	
Отсутствие личного контакта с лектором	n=73 (73%)
Отсутствие диалога с лектором	n=52 (52%)
Необходимость наличия высокоскоростного интернета	n=38 (38%)

Таблица 4

Положительные и отрицательные моменты очного формата лекций, по мнению студентов в каждой испытуемой группе

Определенный аспект очного формата лекционного материала	Частота встречаемости данного аспекта среди испытуемых (%)
1	2
1 группа (n=100) – 2 курс, лечебный факультет	
Положительные моменты очного формата обучения	
Нет опыта	Нет опыта
Нет опыта	Нет опыта
Нет опыта	Нет опыта
Отрицательные моменты очного формата обучения	
Нет опыта	Нет опыта
Нет опыта	Нет опыта
Нет опыта	Нет опыта
2 группа (n=100) – 4 курс, лечебный факультет	
Положительные моменты очного формата обучения	
Возможность диалога с лектором	n=52 (52%)
Возможность задать дополнительный вопрос лектору	n=47(47%)
Получение дополнительных знаний по предмету	n=34 (34%)
Отрицательные моменты очного формата обучения	
Опасность заразиться Covid-19	n=56 (56%)
Необходимость личного посещения	n=43 (43%)
Строгий контроль посещаемости	n=32 (32%)

3 группа (n=100) – 6 курс, лечебный факультет	
Положительные моменты очного формата обучения	
1	2
Возможность получения дополнительных знаний	n=68 (68%)
Возможность личного контакта с лектором	n=47 (47%)
Возможность задать дополнительный вопрос	n=32 (32%)
Отрицательные моменты очного формата обучения	
Увеличения времени, затрачиваемого на перемещение между корпусами и базами ВГМУ	n=56 (56%)
Необходимость личного посещения	n=43 (43%)
Возможность заразиться Covid-19	n=33 (33%)

В таблицах 3 и 4 представлены данные, полученные при опросе студентов-медиков и выявлении их отношения – положительного или отрицательного к очному и дистанционному форматам обучения. Несмотря на то, что все полученные данные обладают определенным интересом, наибольшее внимание привлекло то, что студенты 2 курса не смогли ответить на ряд вопросов вследствие того, что у них отсутствует опыт прослушивания и посещения лекций в очном формате.

При этом от 2 курса до 6 курса отмечалась определенная тенденция – «увеличение желания» студентов посещать лекции в очном формате, что может свидетельствовать об определенной зрелости испытуемых и о понимании ими необходимости получить более углубленные знания.

Выводы

Половой и возрастной состав анкетированных укладывается в общий средний стандарт обучающихся в ВГМУ – с преобладанием женщин и меньшим количеством мужчин.

Большинство студентов второго курса, не имеющих опыт посещения лекций в очном формате, высказывались о желании продолжении лекционного курса в дистанционном формате, в то время как более зрелые студенты 4 и 6 курсов (при этом имеющие опыт очного посещения лекций) высказывались о желании посещать лекции в очном режиме. Полученные данные отчасти объясняются наличием положительного опыта у студентов-медиков 4 и 6 курсов, а также, возможно, более осознанным подходом к учебному процессу.

При изучении положительных и отрицательных аспектов дистанционного формата обучения было установлено, что наибольший негатив вызывали следующие аспекты: невозможность задать вопрос лектору, отсутствие контакта/диалога с лектором и необходимость наличия специализированных «гаджетов» и/или высокоскоростного интернета. При этом среди положительных аспектов указывались: безопасность посещения, удобство ознакомления и отсутствие контроля посещаемости лекций.

При изучении положительных и отрицательных аспектов очного формата обучения было установлено, что наибольший негатив вызывали следующие аспекты: опасность заразиться Covid-19, необходимость личного

посещения и транспортные издержки. При этом среди положительных аспектов указывались: возможность диалога с лектором и возможность личного контакта, а также возможность получения углубленных знаний по предмету (при этом ряд ответов не был получен от студентов I группы в виду отсутствия подобного опыта у них).

Библиографический список к главе 7

1. Двудеятная дисциплина в системе высшего медицинского образования России / А.В. Черных и др. // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 48.
2. Здоровье студентов медицинских вузов России: проблемы и пути их решения. / П.В. Глыбочко, И.Э. Есауленко, В.И. Попов, Т.Н. Петрова // Сеченовский вестник. – 2017, №2 (28). – С. 4–11.
3. Значение внутривузовских и межвузовских студенческих олимпиад по хирургии в становлении будущего врача / Ю.В. Малеев и др. // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 27–28.
4. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев и др. // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – № 52. – С. 101–102.
5. Попов В.И. Оценка психологического здоровья студентов медицинского вуза / В.И. Попов [и др.] // Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. – М., 2019. – С. 110–126.
6. Проблемы совершенствования и оптимизации учебного процесса в медицинском вузе / В.И. Попов, И.И. Либина, О.И. Губина // Здоровье – основа человеческого потенциала – проблемы и пути их решения. – 2010. – Т. 5., №1. – С. 185–186.
7. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков и др. // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23, №1. – С. 103–108.
8. Судаков Д.В. О психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции / Д.В. Судаков, О.В. Судаков, Н.В. Якушева и др. // Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 133–144. – ISBN 978-5-907313-98-9. doi:10.31483/r-97885

ГЛАВА 8. ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Современная российская молодежь подобно молодежи других стран мечтает о счастливой жизни, в которую включены такие понятия как, желание быть материально обеспеченными [20] – 6%, иметь хорошее здоровье – 15%, семью – 50%, любовь – 15%, друзей – 7% и на саморазвитие, самосовершенствование, образование и все остальное – 7%²².

Процессы глобализации и интернет-возможности заработать заставляют большинство ребят в подростковом и юношеском возрасте задуматься над вопросом не только выбора профессии, а вообще, о необходимости получать высшее образование.

Для тех же, кто все же решается получить именно высшее образование выбор профессии во многом это ответ на вопрос «Кем быть?». Ответ на этот вопрос определяет течение всей последующей жизни, ее строй, содержание, радости и горести.

Ориентиром большинства становится желаемый образ жизни, отражающий ценности подростка и юноши (в качестве яркого примера, достижения желаемых ценностей, целей и поиска возможностей индивидом можно назвать фильм, снятый в 2003 году – «Гарвардский бомж», о девушке со сложной судьбой, но желающей в жизни «подняться с помощью социального лифта на более высокий уровень жизни»).

Молодые люди, выбирая будущую профессию чаще ориентируются не на собственные способности, интерес к профессии, качество образования, необходимость общения специалистов, а на внешние статусные ценности престижности, материального благополучия, обеспечиваемого профессией, возможности трудоустройства.

Впоследствии ожидания и реальность не всегда совпадают, у большинства этот разрыв достаточно велик, что влечет за собой конфликты, выступающие фактором развития личности или, наоборот, регресса.

Критерием профессиональной и социальной зрелости может быть уровень профессионального самоопределения.

Это диктует необходимость глубокого и всестороннего исследования особенностей развития профессионального самоопределения студентов во время обучения в вузе, научного обоснования путей и способов достижения, формирования у них адекватных представлений о своей профессиональной деятельности и профессиональном сообществе, обеспечивающих успешность послевузовской адаптации и эффективность профессиональной деятельности.

Немаловажным фактором выступает умение студентов разрешать конфликты как межличностные, так и внутриличностные в ходе профес-

²² по результатам опроса студентов первого курса направления подготовки «Экономика» и «Таможенное дело» в период 1-30 апреля 2019 года ККИ РУК.

сиональной подготовки. Наиболее приспособленным и адаптивным становится субъект, научившийся очерчивать границы собственных конфликтов, анализировать их, делать выводы и применять на практике переосмысленные факты, установки, знания.

Студенческий возраст по разным классификациям приходится на юношеский возраст, представленный следующими временными границами: от 13–19 лет, затем наступает молодость – 19–35 лет (Э. Эриксон [16]), для – юношей: 17 – 21 год; для девушек: 16 – 20 лет; далее наступает зрелый возраст (1 период) – молодость: мужчины: 21–35 лет; женщины: 20–35 лет [23].

Б.Г. Ананьев [3] в своих трудах юношеский возраст отражает как студенческий и раскрывает его с точки зрения сенситивных периодов. Студенчество – это, период «развития основных социогенных потенций человека», то есть, развитие всех уровней психики человека. Если уровень развития интеллектуальных функций (мышления, памяти, внимания, эрудированности и т. п.) по каким-либо причинам снижается, включается компенсаторный механизм за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности, что помогает студенту завершить обучение в вузе. Если данный механизм не подключается – студент может быть отчислен [6]. К отличительным чертам студенчества также можно отнести – социальный престиж, образованность и профессиональная направленность [28, 43].

С точки зрения психологических особенностей студентам присущи стремление к самопознанию, самоопределению и самоутверждению в качестве субъекта социальной жизни, «неповторимостью индивидуальностью» [16].

Молодость как время творчества, овладения наиболее сложными методами интеллектуальной деятельности может привести человека к явлению, названному Э. Дюркгеймом аномией – состоянию, при котором человек не имеет чувства принадлежности, надежности и стабильности в сделанном выборе [5,10, 51, 52]. Данное явление влечет за собой конфликты и кризисные состояния.

В студенческие годы юноши и молодые люди (– категории по приведенным выше возрастным периодизациям) примеряют к себе различные социальные роли, формируют социально ответственное поведение и вступают в различные социальные общности, тем самым адаптируясь к вузовским условиям и реалиям будущей взрослой жизни.

Г. Зиммель [13] говоря о том, что ключевые моменты развития общества отражены в культуре, считал, развитие индивида обусловленным, необходимостью прохождения неких «контрольных точек», по которым можно определить, насколько индивид социализирован. Чем больше развита культура, тем большему внутреннему расколу личности она способствует.

Почему же этот раскол имеет важность для Г. Зиммеля и для нас в формате рассматриваемой темы? Дело в том, что, совершая профессиональный выбор, индивид примеряет на себя одну из ролей, которую ему хотелось бы играть в обществе. Эта роль вынужденная, назначенная «социальным целым» [56] (несмотря на то, что список для выбора велик). «Роль,

которая предназначена ему <...человеку²³...> только как органу <...социального целого²⁴...>, вступает в противоречие с той ролью, которую он может или хочет исполнить как самостоятельный и целостный организм» [56]. А если учесть, что в современных условиях, сыгранных индивидом ролей в качестве субъекта деятельности, должно быть несколько – профессиональное самоопределение приобретает высокую степень значимости, как для самого субъекта, попадающего в «активно творящую жизнь» [12], так и для социально-экономических отношений общества.

В период нахождения человека в студенческой группе конфликты неизбежны в силу противоречивости личности. По мнению социологов Л.Г. Почебут и И.А. Мейжис, «конфликт – это борьба, которой посвящены все силы и чувства. Он способен выявить в человеке самые худшие качества, о существовании которых он сам в себе даже не подозревал» [29; 37].

Конфликты студенческого возраста условно можно подразделить на ряд групп в зависимости от факторов, лежащих в основе социального и внутриличностного взаимодействия, а также сферы их разворачивания.

Условно можно выделить три сферы социального взаимодействия:

- сфера взаимодействия педагога со студентом;
- сфера студент-студент
- внутриличностная сфера студента.

В плоскости взаимодействия педагога со студентом, можно говорить о конфликтах, возникающих из-за конфликтогенного поведения педагогов и конфликтогенного поведения студентов по отношению к педагогам. Факторы, провоцирующие конфликт первого вида подробно раскрыты в работе В.П. Шейнова «Управление конфликтами: конфликты в вузе» [49]. Доминанта данных конфликтов – эмоциональные переживания учебных успехов и неудач.

Конфликтами второго вида в сфере взаимодействия педагога со студентами могут выступать как групповое самовосприятие [7], личностная самооценка студента, низкие моральные качества студентов:

- субъективное искаженное представление студента о своих знаниях;
- особенности группового самовосприятия как субъекта учебной деятельности, на самооценку которого, преподавателем «совершается покушение в виде замечаний, оценок и т. п.» [19, С.8], неподготовленность к учебе в вузе [49], разнородность формируемых студенческих групп [41] в том числе по гендерному и этническим признакам [19]. Поводами конфликтных ситуаций выступают личностные факторы – личное соперничество, спортивные достижения, борьба за внимание преподавателей или противоположного пола, материальное положение, неспособность ужиться с другими людьми, отсутствие коммуникативных навыков у студентов, бытовая неустроенность, финансовые затруднения [27], статусность.

В.П. Шейнов причины конфликтов в вузе видит в обоюдных манипуляциях студентов и преподавателей, которые порождаются зависимостью студентов от преподавателей, а также ориентацией большинства студентов не на получение знаний, а на получение устраивающей их оценки [49].

²³ Уточнение автора данной работы

²⁴ См.: Тоже.

Исследование, проведенное С.А. Сидоровым [37] о частоте возникновения конфликтных ситуаций среди студентов показало, что 48% учащихся вступают в конфликтные ситуации. При этом 63% опрошенных студентов считают, что конфликты положительно влияют на развитие отношений в группе и видят необходимость в них. В конфликты с преподавателями из-за оценки, неумения общаться, переоценки своих возможностей вступали 18% студентов. Сформулировать причины возникновения конфликтов в студенческой среде могут 80% опрошенных.

«Девушки попадают в конфликтные ситуации гораздо чаще (16,2% от всего количества), чем юноши (10,4%). Девушки чаще вступают в конфликт из-за различий в ценностных ориентациях – 27,2% (юноши – 18,2%), в поведении – 65% (юноши – 53%), из-за учебы – 6,8% (юноши – 1,5%).

Юноши больше страдают от внутриличностных проблем – 24,2% (девушки – 12,6%), которые и провоцируют конфликт, выражающийся в неадекватном поведении и, следовательно, в неудовлетворительной коммуникации» [41].

Л.С. Титковой выявленные в ходе эмпирического исследования конфликты были проранжированы. На первом месте стоят коммуникативные конфликты, на втором – «конфликты, обусловленные различием во взглядах, основных ценностях, нравственных установках» [41, С.17]. Наиболее конфликтными курсами являются второй и третий. А в конфликты вступают дети из интеллигентных семей [41, с. 17]. Высокая частота конфликтности наблюдается среди студентов-экстравертов [47].

Отражением внутриличностных конфликтов студентов стало введенное Р. Мертоном понятие «набор ролей» [55], подразумевающее комплект ролевых отношений, обладание которыми соответствует занимаемому социальному статусу. Выполнение социальных ролей, соответствующих данному социальному статусу, приводит к росту напряженности и конфликтам. Социальный статус достигается посредством собственных усилий и включает в себя «позиции, приобретённые личностью в профессиональной карьере, образовании, квалификации, политической карьере, административной и общественной деятельности, семейном положении, научном и художественном творчестве, материальном положении» [39]. Ролевое напряжение в социологии трактуется как трудности в выполнении ролевых обязательств, несоответствие внутренних установок и представлений личности о требованиях к роли. Напряжение данного вида принято называть внутриличностным конфликтом.

Следовательно, студенчество, отражающее такие возрастные этапы как юность и раннюю молодость выражается в первую очередь в отношении к миру, себе, к другим.

Для полноты раскрытия указанной в заголовке темы следует сказать, что профессиональное самоопределение понятие динамичное, представляющее процесс постоянных выборов студентом в пользу профессии, совершаемых ежеминутно, а также процесс постоянного формирования некоего эталонного образа профессионала, стремление к которому позволяет решать многие вопросы практической деятельности с позиций «а как бы поступил (-а) ... («эталонная личность») в подобной сложной профессиональной ситуации?».

Динамика профессионального самоопределения отражает путь личности в процессе профессионального становления – неизбежные внутриличностные конфликты, преодоление внутренних и внешних барьеров, кризисы профессионального и личностного развития, и тем самым приобретение черт состоявшегося субъекта деятельности.

Н.О. Садовникова в своей статье [35], отталкиваясь от определения профессионального самоопределения, делает акцент на утверждении введенном в Н.С. Пряжниковым и Е.А. Климовым о том, что суть профессионального самоопределения лежит в способности находить личностный смысл в профессиональном труде. Для его реализации необходимо постоянное соотнесение позиций, интересов, мечт с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретного места труда и социально-экономическими факторами. Очевидным становится факт, что что профессиональное самоопределение есть конфликт, носящий внутриличностный характер. Постоянная коррекция профессиональных устремлений есть функция данного конфликта. Сторонами этого конфликта выступают составляющие структуры личности, изначально носящие антогонистический характер.

Разработка проблемы внутриличностных конфликтов неразрывно связана с исследованием кризисов личности.

Возрастные кризисы, кризисы психического развития, жизненные кризисы широко представлены в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона. Кризисы профессионального самоопределения исследуются Э.Ф. Зеером [14], Е.А. Климовым [18], Н.С. Пряжниковым [31; 34], В.А. Слестениным [38, с. 37], Э.Э Сыманюк [40].

Факторы, инициирующим внутриличностные кризисы делятся на объективные и субъективные.

К первым относят социально-экономические условия жизнедеятельности человека; постепенные качественные изменения (совершенствование) способ выполнения деятельности. Вторые представлены «возросшей социально-профессиональной активностью личности из-за неудовлетворенности собственным социальным и профессионально-образовательным статусом; конфликты профессионального самоопределения, когда внутриличностные противоречия, вызвавшие конфликт, не разрешаются, и тем самым, усиливая негативные тенденции профессионального развития, приводят к кризису» [1].

Отечественные и зарубежные психологи видят внутренне противоречие в качестве движущей силы [2; 9; 22; 45; 46; 48; 50] развития личности.

Факторы вызывающие внутриличностный конфликт:

- «рассогласование между компонентами направленности личности;
- несовпадение характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности;
- несовпадение представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностях: противоречиями между ними и пр.» [35].
- «противоречия между направленностью личности на достижение успеха, карьеры и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей;

– противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом и социальными ограничениями, обусловленными возрастными изменениями» [1, с. 141].

К психологическим факторам порождающим внутриличностные конфликты относят в профессиональном становлении:

- вынужденный неверный как кажется самой личности выбор профессии и места работы;
- несоответствие профессиональной квалификации уровню материального и морального поощрения;
- имеющееся рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки личности» [17].

«Сторонами внутриличностного конфликта самоопределения являются различные составляющие структуры личности. Конфликты профессионального самоопределения могут быть инициированы разного рода факторами. Среди них: рассогласование между компонентами направленности личности, несовпадение характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, несовпадения представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностях: противоречий между ними и пр.» [35].

Предложенная А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым [4] классификация внутриличностных конфликтов наилучшим образом отражает их связь с профессиональным становлением студентов. Ими были выделены:

1. Мотивационный конфликт основой которого выступают противоположные бессознательные стремления.
2. Нравственный конфликт, часто называемый моральным или нормативным конфликтом.
3. Конфликт нереализованного желания, или комплекса неполноценности. Это конфликт между «хочу быть похожим на него» и невозможно это желание реализовать.
4. Ролевой конфликт выражается в переживаниях, связанных с невозможностью одновременно реализовать несколько ролей (межролевой внутриличностный конфликт), а также с различным пониманием требований, предъявляемых самой личностью к выполнению одной роли (внутриролевой конфликт).

В профессиональном самоопределении данный конфликт выражается в желании студентов одновременно с учебным процессом работать в организации по получаемой профессии полный рабочий день. Данные желания вступают в противоречия по временному фактору, студент может работать, но тогда не успевает посещать занятия и наоборот, что влечет за собой в первом случае отсутствие знаний в профессии, а во втором – опыта работы по профессии.

Примером внутриролевого конфликта в профессиональном самоопределении может служить ситуация, когда студент в ходе обучения вынужден соглашаться с прогулами одноклассников и даже покрывать их отсутствие на занятиях.

5. Адаптационный конфликт. Примером данного вида конфликта в ходе профессионального становления служит дисбаланс между требованиями самой получаемой профессии и возможностями индивида. Когда от студента в силу его будущей профессии требуется опрятность, честность, внимательность, аккуратность. А он в силу своих черт характера несобран, неаккуратен и т. п.

6. Конфликт неадекватной самооценки возникает из-за расхождения между претензиями личности и оценкой своих возможностей. Выражается в профессиональной сфере посредством претензий сразу после окончания вуза занять руководящую должность или получать высокую заработную плату.

В ходе экспериментального исследования внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения Е.В. Есликосова выделила среди опрошенных три группы испытуемых по типам конфликтов: 1. актуальный конфликт (42,5% от общего количества испытуемых); 2. потенциальный конфликт (38,6% от общего количества испытуемых); 3. подгруппа испытуемых, в описании психобиографий которых, конфликт не выражен (18,9% от общего количества испытуемых). Критерием выделения групп стала возможность вербализации осознаваемого противоречия. И отдельно ею была выделена группа тех, кто недостаточно осознавал конфликт, что затрудняло его вербализацию.

Выделив «1013 высказываний, характеризующих четыре типа конфликтов профессионального самоопределения личности: мотивационно-потребностный, когнитивно-деятельностный, поведенческий, смысловой», Е.В. Есликосова определила, что «мотивационно-потребностные конфликты оказались актуальными для большинства испытуемых – 47,15%. Конфликт профессионального роста переживают 19,84% студентов-заочников» [11], получающих второе образование. Если, переживая трудности студент принимает решение продолжать обучение, это значит, что он стремится решить конфликт конструктивным путём.

Разрешение внутриличностного конфликта может идти как по конструктивному, так и деструктивному пути. Конструктивное решение приводит к развитию личности.

Принято выделять две группы факторов, способствующих разрешению противоречий – внешние (условия жизнедеятельности) и внутренние (оптимистичная картина мира; развитость личностных качеств, необходимых для успешной социальной адаптации и личностного роста; реалистичность и дифференцированность временной перспективы; сформированная потребность в самореализации; умение ставить и корректировать цели самореализации; способность принимать новые ценности и установки, гибкая и динамичная система ценностей; способность к выработыванию эффективных способов достижения целей, к самоанализу и самосознанию; развитые рефлексивные навыки; навыки саморегуляции неблагоприятных эмоциональных состояний; навыки вариативности решения проблемных ситуаций) [25].

Факторами, неблагоприятно влияющим на преодоление конфликтов выступают «замкнутость, эмоциональная неустойчивость, робость, тревожность, низкий уровень самоконтроля» [25].

Большинством специалистов в области разрешения внутриличностных конфликтов неконструктивными стратегиями считаются способы психологической защиты, эмоциональные срывы, агрессивные реакции, экстравагантность поведения и фокусировка на эмоциях [44].

К продуктивным стратегиям преодоления внутриличностных конфликтов можно отнести: осознание наличия внутренних противоречий, активную личностную позицию, направленность на конструктивное преобразование сложившейся ситуации, поведенческую гибкость, развитие навыков личностной рефлексии, развитые механизмы совладания и копинг-стратегии [53; 54].

Следовательно, требования, предъявляемые к студенту и молодому специалисту со стороны учебной и профессиональной деятельности, повергают молодого специалиста в противоречивые состояния, связанные с необходимостью принятия решений и недостаточным опытом или несоответствием собственных возможностей желаниям. Данные противоречия есть отражение внутриличностного конфликта, который составляет суть профессионального самоопределения с учетом того, что главная цель самоопределяющегося найти личностные смыслы в профессиональной деятельности.

Преодоление внутриличностных конфликтов приводит к гармонизации личности студента как профессионала и позволяет ему осознать значимость и необходимость обучения, общения с уже состоявшимися профессионалами, необходимость построения собственной стратегии развития в выбранной им профессии.

Для проверки гипотезы о влиянии внутриличностных конфликтов на профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения в вузе было проведено исследование среди студентов в несколько этапов. Первый этап – пилотажное исследование, осуществленное с ноября по декабрь 2018 года в Казанском филиале Российского университета кооперации (г. Казань), позволило уточнить и конкретизировать инструментарий, критерии, показатели, условия и факторы развития профессионального самоопределения студентов гуманитарного профиля в процессе подготовки в вузе и определит внутриличностный конфликт как фактор влияющий на профессиональное самоопределение. На этом этапе было обследовано 35 студентов гуманитарного профиля.

На втором этапе был проведен констатирующий эксперимент осуществлённый в этом же вузе в период с января по март 2019 года, на основе критериев и показателей, определяющих развитие профессионального самоопределения студентов гуманитарного профиля, с целью уточнения и конкретизации параметров профессионального самоопределения и внутриличностных конфликтов, были дополнительно обследованы 119 студентов первого курса и 50 студентов 4 выпускного курса. Общее количество опрошенных составило 204 студента. Среди них девушек 90 человек и 64 юноши на первом курсе, на четвертом курсе – 26 девушек и 24 юноши (разница в цифрах объясняется тем, что на старших курсах количество студентов по сравнению с первым меньше). Опрошенные студенты получают образование на направлениях бакалавриата – экономика, туризм и специальности таможенное дело. Средний возраст опрошенных на первом курсе составил для девушек 18,3 лет, для юношей 18,7 лет, на четвертом курсе – 20,4 года у девушек и 22,6 для юношей.

На третьем этапе проводился статистический анализ полученных эмпирических данных.

В ходе констатирующего исследования в качестве основных задач можно перечислить:

1. Выявление наличного уровня сформированной профессиональной идентичности. Был применен авторский опрос, и методика А.А. Азбеля, А.Г. Грецова «Методики изучения статусов профессиональной идентичности» [8].

Авторский опрос позволил оценить общие показатели касательно совершенного студентами выбора профессии, самостоятельности выбора, наличия конфликтов при выборе профессии, а также насколько студент, осваивая профессию готов защищать совершенный выбор и вступать в конфликты с самим собой и окружающими.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности позволяет оценить уровень профессиональной идентичности студента, что немаловажно в соотнесении вопроса самостоятельности выбора профессии и наличия мотивации к обучению, профессиональному развитию и желанию преодолеть не только личностные неминуемые кризисы юношества и ранней молодости, но и кризисы профессионального становления.

Интегральными компонентами профессионального самоопределения выступают профессиональное самосознание и самоотношение (Методика исследования самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [32]). Профессиональное самосознание проявляет себя посредством «Я-образа». Сопоставление Я-образа с образом-Профессии позволяет осознать собственную тождественность, получаемой профессии. Для оценки данного параметра была использована методика «Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) [26].

Целью использования данной методики стала возможность выявления профессиональных ценностей студентов на начальном этапе их профессионального становления, поскольку в современных условиях нынешние студенты нередко имеют опыт практической работы уже со школьной скамьи, что мотивирует их на оценку будущих условий труда исходя из критериев ценного в работе.

2. Наличие внутриличностных конфликтов определялось с помощью методики «Тест внутриличностных конфликтов (В. Лаутербаха [21])».

Цель использования методики – выявление областей, в которых у студентов есть внутриличностные конфликты для дальнейшего сопоставления с уровнями профессионального самоопределения.

3. Тест К. Томаса (Kenneth Thomas) и Р. Килмена (Ralph Kilmann) «Определение способов регулирования конфликтов» в адаптации Гришиной [24] проводился с целью выявления стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Поскольку К. Томас говорил об общих стратегиях поведения, следовательно, можно предположить, что они распространяются и на внутриличностные конфликты.

4. «Тест Мартина Селигмана на уровень оптимизма – пессимизма» [36] использовался с целью выявления влияния на студентов ближайшего окружения посредством наличия сформированного чувства «выученной беспомощности», когда внутриличностные конфликты из разряда быстро разрешимых переходят в разряд затяжных. Помимо этого, по М. Селигману оптимисты чаще достигают успеха в любом начинании, дольше живут и имеют лучшие по сравнению с пессимистами показатели здоровья.

Анализ полученных результатов, позволил говорить о том, что юноши четвертого курса – 58,33% респондентов знали какую профессию им выбрать для изучения, напротив юноши первого курса (53,13% опрошенных) дали отрицательный ответ. 45,56% процента девушек первого и 42,31% 4 курса знали о какую профессию им выбрать.

И при уже совершенном выборе профессии девушки продолжают сомневаться в его правильности – на первом курсе – 51,11% опрошенных, на четвертом – 57, 69%. Среди юношей же, наоборот, 60,94% (1 курс) и 75,00% (4 курс) не испытывали сомнений.

Закономерно возникает вопрос о самостоятельности сделанного выбора. Как оказалось, большинство девушек и юношей выбор профессии осуществляли самостоятельно. В конфликт с родителями в процессе выбора профессии вступали на первом курсе 22,22% девушек и 21,88% юношей, и того меньше на четвертом курсе, что может говорить либо о высокой степени лояльности родителей своим детям, либо наличии страхов и безволия со стороны детей, совершающих профессиональный выбор. Ответ на этот вопрос возможно найти оценив все результаты.

Ответы на вопрос о том «Смирились ли Вы с выбором профессии, т.к. результаты ЕГЭ позволили поступить только на эту профессию?» для студентов первого курса как среди юношей, так и среди девушек утвердительные и отрицательные ответы на данный вопрос распределились примерно равно, а для четвертого курса можно наблюдать преобладание утвердительных ответов. При этом, на первом курсе студенты ищут компенсирующие объяснения, такие как «получить диплом», «неважно», то студенты четвертого курса однозначны в ответах.

Распределение ответов на вопрос «Когда вы оцениваете получаемую в настоящий момент профессию, появляются ли у вас сомнения в правильности сделанного выбора?» показало, что на первом курсе после нескольких месяцев обучения у девушек (50%) и юношей (67,19%) сомнений нет, а на четвертом курсе у 53,85% девушек и 58,33% юношей сомнения имеются, что можно рассматривать как один из показателей наличия внутличностного конфликта, поскольку, по завершении четвертого года обучения перед выпускниками-бакалаврами встанет вопрос о поиске работы по специальности, либо о продолжении обучения в магистратуре по выбранной специальности или по иной, не связанной с получаемой.

Для подтверждения вышеизложенных предположений студентам был задан вопрос о готовности отстаивать свою будущую профессию в спорах с другими людьми, если таковые затронут правильность выбранной ими профессии и вообще о профессии в целом. Ответ давался в формате самооценки в 10 балльной системе. Среди девушек первого курса на 10 баллов отстаивать свою профессию готовы 23,33%. На четвертом 34,62% только в рамках 5 баллов, юноши 1 курса (29,69%) и 4 курса (37,50%) готовы вступить в межличностный конфликт, остальные ответы, сосредоточенные в пределах от 20–35% характерны для готовности в отметку 5 баллов.

Данные показатели не высоки, что может свидетельствовать либо о том, что профессия «не по душе», либо о том, что студент не до конца понимает конечную цель своего обучения и не может для себя лично выстроить образ профессионала, к которому ему следует стремиться в процессе освоения профессии. Причинами могут быть противоречия личностным установкам, взглядам, принципам, ожиданиям и т. д.

И на вопрос о наличии подобных противоречий на взгляд респондентов в получаемой ими профессии был получен для большинства опрошенных ответ – «ничего» (1 курс девушки – 63,33% и юноши – 56,25%; 4 курс – 80,77% и 79,17% соответственно). Что в свою очередь сложно

увязать с ранее заявленными сомнениями в отношении выбранной профессии. Отсюда, можно сделать предположение, что сама профессия как таковая не несет большой смысловой нагрузки не только на выбор, но и на последующий процесс подготовки студента в вузе, а все сомнения вызваны личностными причинами, возможно, скрытыми или явными страхами, которые проецируются на отношение к профессии и на нее в целом.

При этом, при наличии сомнений и размышлений о правильности сделанного выбора, по окончании вуза по профессии хотят работать на 1 курсе девушки – 76,67%, юношей – 73,44% (разница незначительна, но юноши изначально в правильности сделанного выбора сомневались меньше, нежели девушки); на 4 курсе – 65,38% девушек и 83,33% юношей. Но на вопрос о причинах данного желания большинство респондентов (от 48%-66% опрошенных) воздержались с ответом. Среди отрицательных ответов были перечислены такие – «не мое», «не интересно», что свидетельствует о неправильном или несамостоятельном выборе будущей профессии.

Подтверждающими ответы респондентов в рамках авторского опроса стали результаты апробированных и валидных методик. Так, «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбеля, А.Г. Грецова позволила говорить о том, что среди девушек первого курса и четвертого, преобладает профессиональный статус «мораторий», отражающий состояние поиска альтернативных вариантов возможного профессионального развития (см. рисунок 1).

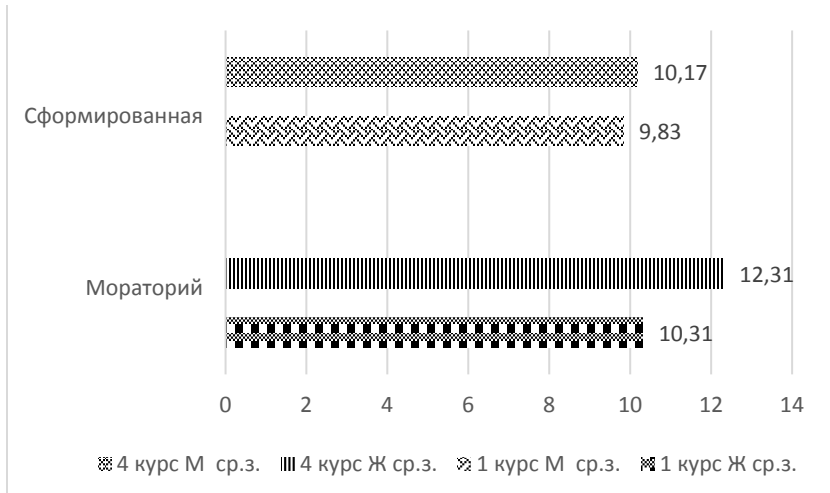


Рис. 1. Распределение наибольших значений статусов профессиональной идентичности студентов первого и четвертого курсов.

У юношей наблюдается по результатам тестирования «сформированная» позиция, что подтверждает отсутствие сомнений при выборе профессии.

Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна показала, что для девушек первого и четвертого курса, а также для юношей четвертого курса при оценке профессии и при поиске работы важным критерием будет выступать

«стабильность». Для юношей первого курса более важна «автономия». Второе место у девушек и юношей первого курса занимает «служение» (предполагает некую альтруистичность позиции). А для юношей первого курса «предпринимательство». Для девушек четвертого курса на втором месте стоит такой критерий как «менеджмент», у юношей четвертого курса «служение». Третье место девушками первого и четвертого курсов отдается «автономии», а юношами «менеджменту».

«Я-концепция» и «Я-образ», преобразуемые в процессе профессионального самоопределения в образ «Я-профессионал» выражаются посредством самоотношения к себе. Данная категория исследовалась с помощью «Методики исследования самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева». Результаты опроса представлены в двух основных категориях – отношение испытуемого к самому себе – шкалы интегральная и с I по IV и второй блок – шкалы с 1 по 7 отражают выраженность установки на те или иные внутренние действия в адрес Я испытуемого. Результаты, полученные по данным шкалам, подверглись статистической обработке критерием F Фишера-Снедекора с целью выявить преобладание «положительного» или «отрицательного» в перечисленных шкалах, поскольку перевес в отрицательное может свидетельствовать о низкой самооценке, самоуважении и других показателях, обозначенных авторами методики. Расчеты позволили сказать, что девушки первого курса ждут меньше хорошего со стороны окружающих ($F_{набл}=2,20^{25}$); более самоуверены ($F_{набл}=2,88$); по шкале самообвинение преобладает положительная тенденция, что говорит о конструктивности ($F_{набл}=34,76$). Юноши первого курса проявляют большую самоуверенность по отношению к принятию решений относительно себя ($F_{набл}=3,11$). Что отражает полученную тенденцию при обработке результатов авторского опроса, по которому юноши менее девушек склонны сомневаться в сделанном выборе профессионального пути.

У девушек четвертого курса статистически значимыми оказались шкалы: «самоуважение» с преобладанием положительного ($F_{набл}=2,81$); «аутосимпатия» ($F_{набл}=3,05$) с преобладанием отрицательных черт, что может выражаться в критике личностных качеств; «самопринятие» ($F_{набл}=2,87$) с преобладанием отрицательного; «Шкала самопоследовательности. Саморуководство» ($F_{набл}=6,71$) с преобладанием отрицательных характеристик; «Самообвинение» ($F_{набл}=75,0$) с преобладанием положительного уклона, что говорит о конструктивности критики; «Самопонимание» ($F_{набл}=75,0$) с преобладанием положительных характеристик.

У юношей четвертого курса шкалы статистически значимы – «аутосимпатия» ($F_{набл}=7,96$) со знаком минус, «самопринятие» ($F_{набл}=4,74$) и «самопонимание» ($F_{набл}=5,55$) с преобладанием положительных характеристик, проявляющихся в действиях относительно своего Я.

Наглядно распределение статистически значимых показателей можно увидеть на рисунке 2.

²⁵ * здесь и далее все приведенные показатели по критерию F Фишера-Снедекора значимы при $\alpha=0,05$.

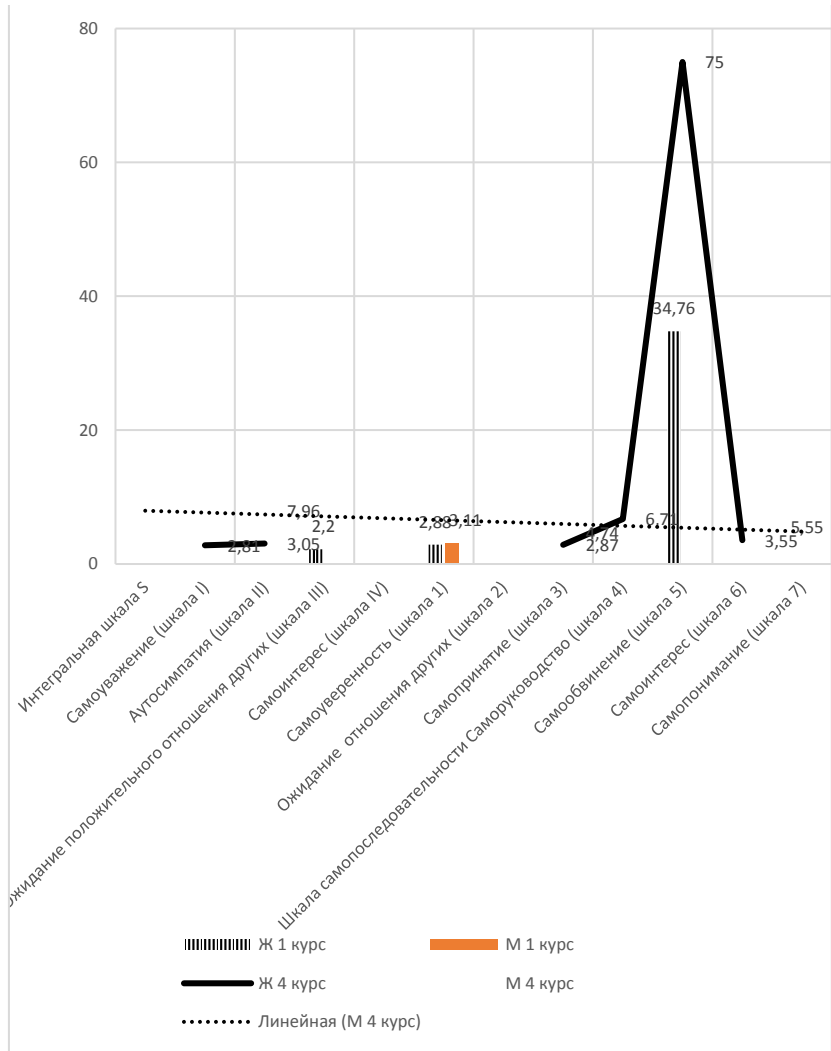


Рис. 2. Статистически значимые показатели самооценки студентов первого и четвертого курсов

«Тест внутриличностных конфликтов (В. Лаутербаха)» позволил определить присущие студентам внутриличностные конфликты.

На первом месте для всех респондентов оказался «конфликт или расхождение между уровнем притязаний и уровнем достижений». Второе место на первом курсе у девушек занимает «конфликт между нормами и агрессивными тенденциями» (что подтверждает результат ожиданий девушек со стороны окружающих), а у юношей – «конфликт между

стремлением к удовлетворению собственных потребностей и требованиями окружающей среды». На четвертом курсе у юношей и девушек на втором месте стоит «конфликт между потребностями к независимости и получению помощи, опеки» (что также находит отражение в результатах теста на самоотношение, когда для девушек, преобладающей по шкалам является отрицательная тенденция). Третье место на первом курсе у девушек занимает «конфликт между стремлением к удовлетворению собственных потребностей и требованиями окружающей среды», у юношей – «конфликт между нормами и агрессивными тенденциями». На четвертом курсе для девушек это «конфликт между уровнями притязаний и возможностями», а для юношей – «конфликт между выраженной потребностью проявить себя и отсутствием позитивных усилий».

Отсюда становится понятным, что конфликты, после ранжирования, занимающие первые места отражают внутреннюю борьбу с запретами проявления агрессии в обществе (следовательно, вступление в конфликты за отстаивание своей позиции или профессии на момент исследования представляется почти невозможным) и борьбу внутренних притязаний и возможностей удовлетворения личностных потребностей. Что указывает также на кризисные моменты, связанные с осваиваемой профессией для студентов четвертого курса, понимающих, что они на бакалавриате учатся последний год и перед ними снова встанет выбор профессионального пути.

Полученные выше результаты, заставляют задуматься над тем, насколько студент зрело подошел к выбору профессионального пути при поступлении в вуз и повлияли взгляды ближайшего окружения на этот выбор и последующее обучение.

С помощью «Теста Мартина Селигмана на уровень оптимизма – пессимизма» было выявлено, что юноши и девушки первого курса и девушки четвертого курса «весьма пессимистичны», а юноши четвертого курса «умеренно пессимистичны». В рамках данного исследования это показатели «выученной беспомощности», нежелания отстаивать свои позиции и совершаемый выбор предопределяется по мнению респондентов несменяемыми на длительный срок условиями – ближайшим окружением, баллами ЕГЭ и т. п. Одновременно этот показатель есть отражение наличия внутриличностных конфликтов.

Следовательно, полученные результаты позволяют сделать вывод, что выбор профессии как результат профессионального самоопределения и процесс обучения в рамках выбранной профессии, содержит в себе внутриличностные конфликты и кризисы, выражающиеся в сомнениях работать по специальности после завершения обучения в вузе и правильности совершенного выбора профессии. Наличие отрицательных тенденций в самоотношении, возможно являющихся следствием совершенного выбора профессии приводят к состоянию «выученной беспомощности», когда краткосрочный внутриличностный конфликт перерастает в затяжной и находит выражение в межличностных конфликтах.

Подводя итоги вышеизложенному, следует говорить о том, что процесс профессионального самоопределения носит динамический характер. Динамика профессионального самоопределения нелинейна из-за необходимости преодоления внутриличностных конфликтов и кризисов профессионального становления, которые выступают механизмом профес-

сионального развития студентов. Разницы в профессиональном самоопределении студентов государственных и негосударственных вузов в последние годы не наблюдается, что доказано исследованиями отечественных ученых и позволяет говорить о едином сценарии профессионального самоопределения.

Начиная с момента выбора учебного заведения и будущей профессии каждый субъект в разной степени испытывает эмоциональное напряжение, которое при несформированной профессиональной идентичности, невозможности самостоятельно принять решение, не имея возможностей отстоять его в общении с ближайшим окружением приводит к внутриличностным конфликтам, осозанным, но чаще неосознаваемым. Их проявления в среде студентов можно наблюдать посредством сомнений, нежелания говорить о совершенном выборе и ощущении, что выбранная профессия это «не дело» всей будущей жизни.

Внутриличностные конфликты, построенные на противоречиях объективного и субъективного плана, пересекаются с социально-психологическими характеристиками студенчества такими как склонность к самоанализу, систематизации и обобщению знаний о своей личности, поиск, выбранных эталонов, критичность мышления. Преодоление внутриличностных конфликтов приводит к гармонизации личности студента как будущего профессионала, осознанию значимости обучения, построению собственной стратегии развития в выбранной им профессии или в крайнем случае ее смене. Наблюдаемая среди студентов тенденция к «выученной беспомощности» затормаживает процесс естественного проживания кризисов профессионального становления и преодоление внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения.

Гипотеза исследования о том, что внутриличностный конфликт, отражающий внутренние и внешние противоречия субъекта в процессе профессионального становления, влияет на процесс профессионального самоопределения личности доказана.

Библиографический список к главе 8

1. Агафонова О.С. Конфликты профессионального самоопределения как фактор появления кризисов профессионального развития: Психология сегодня. Материалы X регион. студ. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23–24 апр. 2008 г.) / О.С. Агафонова; Отв. за выпуск В.А. Лебедева. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995. – 286 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М., 1980.
4. Анцупов Л.Я. Конфликтология / Л.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – С. 296–298.
5. Быков А.В. Концепция ценностей в социологии Э. Дюркгейма / А.В. Быков // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2009. – №3 (91). – С. 219–226.
6. Гаджиева У.Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста / У.Б. Гаджиева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013. URL: <https://sibac.info/conf/peдагоg/xxiv/31529>
7. Гайдар К.М. Особенности студенческой группы как субъекта самовосприятия / К.М. Гайдар // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. URL: <http://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-studencheskoj-gruppy-kak-subekta-samovospriyatiya>

8. Грецов А.Г. Узнай себя. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб.: Питер, 2006. – С. 143–155.
9. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
10. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1996. – 432 с.
11. Есликова Е.В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности: В период взрослости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Тобольск, 2000. – С. 78.
12. Зиммель Г. Избранные работы / Г. Зиммель. – К.: Ника-Центр, 2006. – 440с. – (Серия «СДВИГ ПАРАДИГМЫ»; Вып.4).
13. Ионин Л. Зиммель: жизнь и философия / Л. Ионин // Г. Зиммель. Избранное: т. 2. Сохранение жизни. – С. 550–569.
14. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации: психосоциальное исследование на материале организационно-деятельностных игр: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.М. Карнозова. – М., 1991. – 18 с.
15. Козер Л. Функции социального конфликта / Л. Козер. – М., 2005 – 184 с.
16. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., Просвещение, 1989. – 256 с. URL: http://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf
17. Конфликты профессионального самоопределения: В помощь студенту. URL: <https://tehnar.net.ua/konfliktyi-professionalnogo-samoopredeleniya/>
18. Краткий психологический словарь / ред. сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
19. Кузьмина В.М. Особенности протекания конфликтов в студенческих группах / В.М. Кузьмина // Электронный научный журнал «Педагогика и психология». – 2012. – Том 1, №3. – С. 3–9.
20. Куканова Е.В. Социально-психологическая характеристика современного студента / Е.В. Куканова // Образование и наука. – 2013. – №8 (107) – С. 94.
21. Лаутербах В. Тест внутриличностных конфликтов / В. Лаутербах. URL: <http://psydiagnoz.com/interperson/75-test-intraindividualnykh-konfliktov.html>
22. Лурья А.Р. Диагностика следов аффекта / А.Р. Лурья // Психология эмоций. Тексты. – М., 1970.
23. Малая медицинская энциклопедия: В 6 т. / гл. ред. В.И. Покровский. – М.: Сов. энцикл.: Большая Рос. энцикл.: Медицина, 1991–1996.
24. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: ЭКСМО, 2004. – 992 с.
25. Мальцева Т.В. Основы конструктивного преодоления внутриличностных конфликтов в процессе психологического консультирования сотрудников полиции / Т.В. Мальцева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – №2(57). – С. 33.
26. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова). URL: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/10.html>
27. Особенности психологического конфликта в юношеском возрасте: Конфликтология. URL: https://studwood.ru/935777/psihologiya/osobennosti_psihologicheskogo_konflikta_yunosheskom_vozraste
28. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. – (Новая университетская библиотека). С. 309–313.
29. Почебут Л.Г. Социальная психология / Л.Г. Почебут, И.А. Мейжис. – СПб.: Питер, 2010. – 672 с.
30. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб., 2003. – С. 317.

31. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
32. Психология взрослости / Е.П. Ильин [и др.]. – СПб.: Питер, 2012. – 542 с.
33. Психотерапевтическая энциклопедия / общ. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 2006. – С. 217.
34. Реале Дж., Западная философия от истоков до наших дней. I. Античность / Дж. Реале, Д. Антисери. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1994. – 336 с.
35. Садовникова Н.О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития / Н.О. Садовникова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. – 2016. – №10 (66). – С.120–121 (DOI: 10.12731/2218-7405-2016-10-115-125). URL: <http://www.ej.soc-journal.ru>
36. Селигман М. Тест Мартина Селигмана на уровень оптимизма – пессимизма / М. Селигман. URL: <https://mariadolgoplova.ru/uslugi/testy/test-seligmana-na-optimizm.html>
37. Сидоров С.А. Межличностные конфликты в студенческой группе / С.А. Сидоров // Молодой ученый. – 2017. – №50.1. – С. 35–38. URL: <https://moluch.ru/archive/184/47335/>
38. Слостенин В.А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В.А. Слостенин, Н.В. Махар. – М., 1991.
39. Специфика ролевых конфликтов в студенческой среде и методы их решения. URL: https://studwood.ru/569144/sotsiologiya/spetsifika_rolivyh_konfliktov_studencheskoy_srede_metody_resheniya
40. Сыманюк Э.Э. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности: дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 1999. – 197 с.
41. Титкова Л.С. Внутригрупповая конфликтность студентов современных российских вузов и факторы, влияющие на нее (по материалам социологического исследования вузов Приморского края): дис. ... канд. соц. наук. – Владивосток, 2004. – 165 с.
42. Урсано Р. Психодинамическая психотерапия: Краткое руководство. Психологическая и психоаналитическая библиотека / Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар; под ред. А.И. Белкина, С.И. Съедина. – М., 1992. – С.21
43. Федорова Т.М. Социально-психологические особенности современных студентов как условия формирования будущего специалиста / Т.М. Федорова // Евразийский Научный Журнал. – 2016. – №11. URL: <http://journalpro.ru/articles/sotsialno-psikhologicheskie-osobennosti-sovremennykh-studentov-kak-usloviya-formirovaniya-budushcheg/>
44. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 442.
45. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
46. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М.: Юрист, 1995.
47. Черняева Т.В. Индивидуально – психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2008. – 186 с.
48. Чимбеленге К.У. Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессионализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.У. Чимбеленге. – Ярославль, 1996. – 31 с.
49. Шейнов В.П. Управление конфликтами: Конфликты в вузе / В.П. Шейнов. URL: <http://indbooks.in/mirgor7.ru/?p=218938>
50. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
51. Durkheim E. Review -Albert Bayet, La Morale scientifique: essai sur les applications morales des sciences sociologiques / Durkheim: essays on morals and education / Edited by W.S.F. Pickering. – L., 1979. – P. 30–31.
52. Durkheim E. Review -Levy-Bruhl, La Morale et la science des moeurs // Durkheim: essays on morals and education / Edited by W.S.F. Pickering. – L., 1979. – P. 29–33.
53. Lazarus, R.S. Puzzles in the Study of Daily Hassles / R.S. Lazarus // J. Behav. Med. – 1984. – №1. – P. 375–384.
54. Lazarus, R.S. Psychological stress and the Coping in Aging / R.S. Lazarus // American Psychologist. – 1983. – Vol. 38. – P. 245–254.
55. Merton R. K. Social Theory and Social Structure. Glencoe, Ill.: The Free Press, 1949, P. 87.
56. URL: <http://studizba.com/lectures/12-konfliktologiya/410-lekcii-po-discipline-konfliktologiya/5720-6-vnutrelichnostnye-konflikty.html>

ГЛАВА 9. СЕМЕЙНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Семейное пространство выступает первоначальной ареной, на которой формируется личность. Здесь ребенок впервые сталкивается с межличностным взаимодействием: общение с родителями, сестрами, братьями и другими родственниками, между ними в семейном быту нередко возникают споры и непонимания. В семье ребенок впервые отстаивает свою позицию, доказывает свое мнение, твердо утверждает себя в кругу близких, иными словами – проявляет себя как личность. Тема формирования личности в пространстве семейного взаимодействия является особо актуальной в современном мире, так как семейное пространство расширяет свои границы и включает все больший спектр факторов формирования личности.

В первую очередь нам представляется важным рассмотреть понятие личности и выявить его ключевые характеристики и особенности.

Личность – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контекстах социальных отношений, общения и предметной деятельности [1]. В соответствии с этим определением важно отметить, что под личностью понимается представитель уникального, индивидуального начала, то есть, субъект, обладающий собственным, специфичным мышлением, выражающий свою позицию в процессе взаимодействия с окружающим обществом. Социальная природа личности находит свое воплощение в процессе выстраивания социальных связей, построения отношений, достижения консенсуса в споре и, как следствие, успешного интегрирования личности в общество.

В психологической науке и практике личность – это совокупность выработанных привычек и предпочтений, психический настрой и тонус, социокультурный опыт и приобретенные знания, набор психофизических черт и особенностей человека, его архетип, определяющие повседневное поведение и связь с обществом и природой. Также личность наблюдается как проявление «поведенческих масок», выработанных для разных ситуаций и социальных групп взаимодействия [1]. В соответствии с предложенным определением личность выступает как совокупность социально-значимых характеристик, то есть, тех качеств, которые обуславливают поведение человека в обществе. Уникальность этой трактовки состоит в том, что личности также предписывается постоянное облачение в «поведенческие маски». Данный феномен подразумевает наличие особых шаблонов поведения, установок, применяемых в конкретных условиях. Некоторые из таких «поведенческих масок» формируются в пространстве семейного взаимодействия. Далее обратимся к роли семьи в формировании личности.

Роль семьи становится все более значимой в странах, переживающих глубокие социальные трансформации. Именно семья обеспечивает экономическую и психологическую безопасность существования человека и

устойчивость социальной структуры общества за счет своего воспроизводства как социального института [2]. Мы согласны с точкой зрения О.Н. Бурмыкиной, действительно, в условиях стремительной глобализации и индустриализации семья является своеобразным гарантом устойчивости и стабильности, в семье человек находит поддержку, сочувствие, а, следовательно, он может ощущать себя в безопасности.

Важно отметить, что семья играет еще одну очень важную роль, сопряженную с воспроизводством нового поколения, а именно – формирование личности. В соответствии с заявленной темой мы обратимся к социально-психологическим факторам формирования личности в пространстве семейного взаимодействия.

Прежде всего стоит отметить одну из важнейших социальных ролей в процессе формирования личности – родительскую роль. В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. Они дают ребенку новые образцы поведения, с их помощью он познает окружающий мир, им он подражает во всех своих действиях. Эта тенденция все более усиливается благодаря позитивным эмоциональным связям ребенка с родителями и его стремлением быть похожим на мать и отца. Когда родители осознают эту закономерность и понимают, что от них во многом зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать [3]. Важно отметить, что родителям приходится осуществлять постоянный контроль за своим поведением, за отношением к другим людям, ведь ребенок склонен копировать их поведение. Кроме того, необходимо уделять особое внимание организации семейной жизни и досуга, так как с детства человек усваивает интонации мероприятий, праздников, семейных вечеров, прогулок с родителями. Все эти представления он с высокой вероятностью перенесет в свою взрослую жизнь. Поэтому необходимо дать ему возможность гармоничного развития и времяпрепровождения.

Особым фактором формирования личности в семье следует назвать межпоколенные связи. Они являются одним из основных компонентов структуры семьи, поскольку выполняют важнейшую функцию – трансляцию ценностей из поколения в поколение, обеспечивающую культурную непрерывность общества и социализацию молодого поколения. Взаимодействие разных поколений происходит на всех стадиях жизненного цикла семьи: с момента ее создания – это отношения молодой семьи со своими родителями; с появлением своих детей возникают отношения «родители и дети», «бабушки/дедушки и внуки». Они долгосрочны, часто непрерывны на протяжении всей жизни человека и семьи, они динамичны и разнообразны [2]. Процесс формирования личности обусловлен, в частности, тем, что родня активно включаются в воспитание молодого поколения. Следовательно, дети склонны перенимать некоторые образцы поведения, присущие их родственникам, в том числе бабушкам и дедушкам. Помимо этого, старшее поколение в большей степени, чем родители ребенка, ориентируются на стереотипы в воспитании. Они закладывают определенные образцы поведения, выработанные в ходе становления общественных отношений, передают культурные ценности, традиции и знания молодому поколению – как ценны истории наших бабушек и дедушек о послевоенных тяжелых временах, о дефиците, о колхозе, об огромных

очередях за продуктами и о больших многодетных семьях, в которых они состояли. Подрастающее поколение, в особенности те дети, которым повезло услышать такие истории, перенимают опыт своих прауродителей. Они накапливают новые знания об институте семьи, формируют свое собственное мнение по поводу семейных ценностей, традиций, норм и культуры семьи. Таким образом, складывается понимание своего происхождения, корней, истоков семьи, усваиваются семейные ценности и традиции. Это, безусловно, оказывает значительное влияние на формирование личности в семейном пространстве.

О.Н. Бурмыкина пишет: новая значимость семьи и межпоколенных отношений, по нашему мнению, проявляется в сочетании, одновременном существовании «старых» и «новых» явлений и трендов их развития. Устоявшиеся, «старые» понятия и отношения, изменяясь в современных условиях, наполняются новым содержанием. Наблюдается разнообразие и вариативность поведенческих предпочтений в отношениях между старшим и младшим поколением семьи. В последние годы возникли <...> абсолютно «новые» явления, например, расширился потенциальный круг родственников, появились новые формы поддержания семейной коммуникации с помощью современных телекоммуникационных технологий <...> [2]. Следует благодарить технический прогресс, ведь именно с его помощью мы получили возможность устанавливать связь, поддерживать общение практически с любыми людьми.

Также нам показались весьма показательными результаты исследования, посвященного значимости членов семьи, проведенного О.Н. Бурмыкиной [2].

Индивидуализация семейных отношений и плюрализация семейных форм, расширение числа жизненных устройств, явившихся следствием разводов и повторных браков, значимость разнообразия псевдо-родственных отношений, таких, в которых люди не связаны кровным или брачным статусом, но считают себя членами семьи, сделали неоднозначным очерчивание границ семьи и идентификацию ее членов. Определение членов семьи не ограничивается <...> традиционными критериями <...> «Значимый член семьи» – это тот человек, который играл определенную роль в течение ряда лет жизни респондента и кого он считал членом своей семьи. В исследовании респондентов просили указать всех людей, которых они рассматривали как значимых членов своей семьи, и дать точное описание своей связи с ними. Если связь проходила по родственной линии, то необходимо было указать, по какой линии это родство – отцовской или материнской. Более половины участников опроса (52%) назвали значимыми членами семьи только кровных родственников (мать, отец, брат, сестра, бабушки, дедушки, тети, дяди, племянники, прабабушки, двоюродные и троюродные братья и сестры). Для остальных значимыми оказались не только кровные, но и названные родственники (мачехи и отчимы, жены/ мужа братьев, сестер, дядь, тетя, родители мужа), а также люди, не связанные узами крови и родства (подруги, друзья, крестные, партнеры – молодые люди и девушки). Прауродители были значимыми членами семьи для 77% опрошенных. <...> Среди значимых членов семьи четко выделилось ядро – первые ранговые места занимают мать (99%), отец (84%), бабушки по материнской (67%) и отцовской линии (37%), родные братья (36%) и сестры (27%), дедушка по материнской линии (33%); ближняя периферия – партнеры – молодой человек, девушка, гражданский муж (27%),

дальние родственники – сверстники, двоюродные братья и сестры (17%) и дальняя периферия – друзья, подруги (13%), крестные родители (8%), отчимы – мачехи (8%), другие названные родственники – партнеры родственников респондента и родственники его партнеров (4% и 2%).

Приведенные результаты показывают нам, что все вышеперечисленные «члены семьи» в определенной мере участвуют в формировании личности. В первую очередь, заметим, что родители и ближайшие родственники, такие как сестра, братья, бабушки и дедушки занимают лидирующее положение. Мать является значимым членом семьи почти у всех респондентов, отец уступает в этом показателе на 15%, полагаем, что это обусловлено тем, что отец, являясь главой семейства, много времени уделяет работе, а мать, в свою очередь проводит с ребенком больше времени, погружаясь в воспитательную деятельность и социализацию личности. Кроме того, очень отличается процент взаимодействия с бабушкой по материнской -66% и отцовской – 33% линиям. Первый показатель практически в два раза больше второго, мы полагаем, что это обусловлено тем, что мать женщины в большей степени испытывает привязанность к внуку, чем мать мужчины, так как она чувствует особую связь со своей дочерью, наблюдает за ее беременностью, переживает и беспокоится о ее состоянии, от этого в большей степени стремится помочь в воспитании внука. Мать мужа не так сильно испытывает переживания по этому поводу, ведь роль мужчины – ее сына в рождении ребенка не столь велика, как женская роль. Отдельно отметим следующие категории: друзья, подруги – 13%, крестные родители – 8%, отчимы и мачехи – 8%. В опросе о значимости членов семьи были рассмотрены и такие варианты ответов. Более десяти процентов респондентов относят своих друзей и подруг в круг значимых членов семьи, более того, они ощущают их значимость в большей степени, чем мачех, отчимов, крестных. Этот феномен может быть обусловлен целым рядом причин. Среди них отметим: совместное времяпрепровождение, душевная близость – с друзьями она намного сильнее выражена, расположение к общению, теплые отношения, выражение поддержки и сочувствия. Мы выходим на проблему психологической отчужденности детей от мачех и отчимов. Полагаем, что это действительно требует внимания со стороны «кровного» родителя. Ведь ребенок может чувствовать себя «лишним» в такой семье. Необходимо уделять ему должное внимание и заботу, чтобы он имел возможность гармонично существовать в семье и чувствовать свою значимость.

Уже многие годы в России и в мире в целом институт семьи подвержен значительной трансформации.

Общественные изменения сказываются на сознании и поведении людей, что выражается в делегитимации предшествующих норм и ценностных представлений относительно многих сфер жизни. Семья является одной из основных ценностей, которые устойчивы и мало подвержены изменениям. Вместе с тем современная семья, как и все общество, изменяется: наблюдается многообразие семейных типов и конфигураций, меняются <...> установки и поведение, институциональные аспекты брака становятся менее важными, проявляется вариативность представлений в сфере родительства и разнообразие отношений между разными поколениями членов семьи <...> Большинство исследователей разделяется набор базовых изменений, затрагивающих семью, которые больше всего выражены в западных индустриальных

странах, но которые становятся глобальными. Эти изменения в значительной степени непреодолимы и в основном позитивны. Во-первых, семья сегодня в западных странах (и все более и более в других странах во всем мире) больше не является экономической, прежде всего, единицей. Скорее это – отношения, базирующиеся в основном на коммуникации и, особенно – на эмоциональной коммуникации. Данная тенденция существенно усиливает значение социально-психологического ракурса исследования семьи. Второе крупное изменение затрагивает отношения между полами: наблюдается отказ от жестко фиксированных ролей и статусов мужчин и женщин в семье. Третье изменение касается отношений власти между мужчинами и женщинами: увеличивается экономическая, культурная, политическая эмансипация женщин; растет число сторонников равноправия в вопросах разделения власти в семье. В-четвертых, изменения в семейной жизни, все более сосредоточенной на эмоциях, ассоциируются с сексуальностью [2]. Подводя итоги вышесказанному, следует заключить, что современная семья все больше выступает в роли социально-психологической опоры личности, человек формируется в тесной взаимосвязи с семьей, находит в семье поддержку и доверие, ощущает семейное единство и перенимает образцы поведения, семейные традиции, ценности. Модели поведения, усвоенные в семье, с высокой вероятностью будут транслироваться во взрослой жизни.

Согласимся с О.И. Волжиной, которая отмечает: базовые изменения в той или иной мере воплотились в новых феноменах, определяющих ценность современной семьи. Наиболее существенными из них являются: «равноправие всех субъектов семейного взаимодействия, включая женщин и детей; временная, статусная, возрастная, территориальная свобода выбора форм и способов семейных отношений; рационализация семейной жизни» [4]. Тенденции, к которым склоняется семья, безусловно, повлияли на тесноту взаимоотношений ее членов, степень вовлеченности родителей в формирование личности ребенка. Мы полагаем, что в современной реальности семьи в большей степени включают в развитие личности ребенка, построение собственных отношений супругов, создание благоприятной семейной атмосферы для гармоничного развития личности. Ведь взаимоотношения родителей в большой степени влияют на представления детей о семейной жизни и их формировании как самостоятельных личностей.

Библиографический список к главе 9

1. Словари и энциклопедии. Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/2084> (дата обращения: 09.04.22).

2. Бурмыкина О.Н. Новая значимость семьи и межпоколенных отношений для России и Китая: [монография] / О.Н. Бурмыкина / Представления молодого поколения о новой значимости семьи и межпоколенных отношений / под ред. И.И. Елисевой; Социологический институт ФНИСЦ РАН. – СПб.: Реноме, 2018. – 208 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://socinst.ru/wp-content/uploads/base/news/text/R...> (дата обращения: 09.04.22).

3. Факторы, влияющие на формирование личности ребенка / Семья как фактор формирования личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/1785959/pedagogika/factory_vlyu... (дата обращения: 09.04.22).

4. Волжина О.И. Актуализация ценности семьи в современном обществе: социокультурный аспект / О.И. Волжина // Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США. – М.: Квант Медиа, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/semya-i-semejnoe-vozpitanie...> (дата обращения: 9.04.22).

ГЛАВА 10. ЛИЧНОСТНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Сегодня многие исследователи констатируют, что социально-экономические процессы, происходящие в социуме, снижение качества образования, размытость социокультурных ориентиров, снижение воспитательных возможностей семьи, приводят к трудностям в социальной адаптации подростков. Подростничество относится к критическому периоду психического развития, когда в относительно короткий промежуток времени происходят кардинальные изменения в формировании личности. В данный период значительно расширяется объем деятельности подростка, качественно изменяется ее характер [22]. Здесь закладываются основы сознательного поведения, происходит перестройка всех систем взаимоотношений с социальной средой, переосмысление жизненных позиций, установок. Поэтому именно в подростковом возрасте в силу дисгармоничности личности могут возникать объективные предпосылки для возникновения деструктивного поведения. В представленном исследовании основное внимание уделено именно социально-психологической адаптации подростков, как процессу, позволяющему развивающейся личности осваивать значимые ролевые и социально-психологические функции, приобретать социальный опыт взаимодействия с окружающими людьми. Мы согласны с мнением ряда авторов отмечающих, что в процесс данной адаптации подростки стремятся к достижению баланса внешних и внутренних условий собственной жизнедеятельности [1; 2; 6; 9; 13; 20].

В контексте данного исследования важно остановиться на основных характеристиках социально-психологической адаптации.

М.Л. Блинова [5] выделяет прогрессивную адаптацию, при которой возможно единство интересов и целей, как личности, так и социальных групп и общества в целом. Именно данный вид адаптации приводит к всесторонней социализации личности. При этом адаптация может быть и регрессивной (формальной) при которой личность лишь формально принимает общественные требования и нормы, что ограничивает развитие её потенциала и приводит к сложностям взаимодействия с социумом.

В качестве факторов адаптации, кроме личного опыта, состояния, интеллекта, имеющейся информации, принято выделять систему характеристик, которые позволяют личности наиболее быстро и адекватно разрешать проблемные ситуации, тем самым нормализуя собственное взаимодействие с окружающей средой – адаптивность [8].

Сущность адаптивности заключается в способности организма приспосабливаться (адаптироваться) к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды, с помощью разнообразных приспособлений и механизмов.

По мнению А.А. Налчаджян [14] в одних и тех же жизненных ситуациях и условиях люди могут адаптироваться по-разному, и во многом это определяется их адаптивными способностями, которые имеют большие индивидуально-психологические различия.

В исследованиях И.Н. Симасовой [20] адаптивность личности представлена интегральным структурным образованием, включающим «оптимальный уровень интернальности, антиципационную состоятельность, коммуникативную компетентность и др.», сформированным в реальных условиях и проявляющимся в эффективной адаптации.

Тюрина Н.В. считает, что адаптированность может быть: внутренней, когда внешние формы поведения личности и ее деятельность изменяются и приходят в соответствие с требованиями окружающей среды (полная адаптация); внешней, когда личность сохраняет свою самостоятельность, не перестраиваясь внутренне; смешанной, когда личность отчасти подстраивается под внешнюю среду, но в то же время сохраняет свою самостоятельность, свое «Я» [21]:

Во многих исследованиях, которые посвящены проблеме адаптации, рассматривается понятие адаптационный потенциал личности. Адаптационный потенциал – это способность скрытых возможностей человека включаться в новые меняющиеся условия окружающей среды [6].

По мнению С.Т. Посоховой [15], адаптационный потенциал – это «интегральное образование, которое объединяет социально-психологические, психические, биологические свойства, актуализируемые личностью с целью создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности».

А.Г. Маклаков, С.Т. Посохова [8; 9; 15]: считают, что адаптационный потенциал – это «базовая индивидуальная характеристика, качественно характеризующая уровень личностной зрелости». Он отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств и преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами собственной жизни.

А.Г. Маклаковым [8] было введено понятие, которое характеризует адаптационные способности человека – личностный адаптационный потенциал (ЛАП), под которым он понимал интегральную характеристику психического развития, в которой существует взаимосвязь психологических особенностей личности, от которых зависит эффективность ее адаптации и сохранность профессионального здоровья. Охарактеризовать личностный адаптационный потенциал можно через оценку следующих параметров:

- 1) *уровень поведенческой регуляции,*
- 2) *коммуникативный потенциал,*
- 3) *уровень моральной нормативности.*

По мнению А.Г. Маклакова [8], адаптационные способности тесно взаимосвязаны с уровнем развития психологических характеристик личности, которые наибольшее значение имеют для регуляции жизнедеятельности. То есть чем более развиты такие характеристики как экстраверсия, эмоциональная устойчивость, тем более вероятно успешная адаптация, соответственно, тем шире охват фактов внешней среды, к которым человек может адаптироваться [7].

Адаптивность как свойство личности может быть определена двумя типами ее реакций на факторы среды [5]:

1) принятием и адекватной реакцией на социальные ожидания, в этом случае адаптивность проявляется в конформности к общественным нормам и требованиям;

2) гибкостью и эффективностью при столкновении с непривычными условиями, в том числе, опасными.

В таком смысле адаптация указывает на то, что человек эффективно использует создавшиеся условия с целью осуществления собственных целей, ценностей и стремлений.

Проблема социально-психологической дезадаптации является общей в отношении всех видов отклоняющегося поведения у подростков. Следует отметить, что явления дезадаптации подростков могут быть вызваны различными причинами: трудновоспитуемостью, педагогической и социальной запущенностью, безнадзорностью, недисциплинированностью, неуспеваемостью, девиантностью, деленквентностью и т.д. [12].

Анализ социально – психологической дезадаптации подростков невозможен без описания факторов нарушений воспитания. На ранних этапах онтогенеза наиболее деструктивным вариантом родительского отношения является материнская депривация ребенка (Д. Боулби, З. Матейчек, А. Фрейд, Ц.П. Короленко и другие), фрустрация базовых потребностей подростка. Если подросток недополучает материнского тепла, заботы у него не формируется надежная привязанность значимым объектам, реальность воспринимается как враждебная (нарушение аттачмента) Наиболее значимым нарушением воспитания в семьях подростков с асоциальным поведением является гипер и гипопротекция родительского воспитания [3].

Цель настоящего исследования изучить личностные и поведенческие особенности подростков, испытывающих трудности в социальной адаптации в контексте родительского воспитания.

В констатирующем эксперименте приняли участие 76 подростков из специальной общеобразовательной школы №27 для подростков с девиантным поведением города Н. Новгорода. Данные подростки составили экспериментальную группу (ЭГ). *Поведенческие особенности подростков экспериментальной группы отражают девиантные проявления социальной дезадаптации в виде: эмоциональной неустойчивости, пропусков школьных занятий, побегов из дома, эпизодического употребления ПАВ, агрессивного поведения в отношении сверстников.*

Контрольную группу (КГ) составили подростки в количестве 66 человек средней общеобразовательной школы №187. Критериями отбора подростков контрольной группы явились социальная и коммуникативная компетентность.

На первом этапе изучались личностные особенности (структура самоотношения, самооценка) подростков. В качестве диагностического инструментария были использованы: опросник самоотношения В.В. Столина, методика изучения персональной идентичности подростков С. Хартер, (в модификации Н.К. Радиной и Е.Ю. Терешенковой.) [18]

Методика исследования самоотношения В.В. Столина включает в себя когнитивный компонент самоотношения, представленный шкалой самоуважения, самоинтереса, самопонимания. Эмоциональный компонент самоотношения в методике выражен шкалами аутосимпатии,

самопринятия. Шкала ожидания положительного отношения других является ключевой в исследовании зеркального «Я» испытуемого. Совокупность частных самооценок исследовалась по методике С. Хартер, опросник содержит девять шкал (школьная компетентность, социальное принятие, атлетическая компетентность, физическая форма, профессиональная компетентность, романтическое влечение, поведение, близкие дружеские отношения, глобальная самооценка) [18].

На втором этапе исследовалось отношение подростков к семейному воспитанию по методике «Взаимоотношения ребенка и родителя» (ВРР) И. М. Марковской. В методике представлены 10 шкал (нетребовательность-требовательность, мягкость-строгость, автономия-контроль, дистанция-близость, отвержение-принятие, отсутствие сотрудничества-сотрудничество, несогласие-согласие, непоследовательность-последовательность, авторитетность родителя и удовлетворенность отношениями с родителем) [10].

Обратимся к полученным результатам. Показатели интегрального отношения к себе 16% подростков ЭГ демонстрируют низкие результаты, для контрольной группы низкие показатели не являются специфичными (3%). Для оценки статистической достоверности различий использовался коэффициент углового преобразования Фишера. Различия по показателю интегрального отношения к себе являются статистически значимыми ($2,779 \leq 0,01$). Наиболее значимые различия получены по показателям когнитивного отношения к себе, показателям «зеркального Я». По показателям самоотношения различия ЭГ и КГ значимы ($4,82 \leq 0,01$), ожидания положительного отношения, отношения других ($5,133 \leq 0,01$), саморуководства ($2,646 \leq 0,01$), самоуверенности ($2,021 \leq 0,05$), самопринятия ($2,79 \leq 0,01$), саморуководства ($2,646 \leq 0,01$), самоинтереса ($1,73 \leq 0,05$), самопонимания ($2,88 \leq 0,01$). Различия по шкале аутосимпатии при этом не являются статистически значимыми, тем не менее 33% подростков ЭГ демонстрируют низкие показатели, в контрольной группе 25%. Тем не менее значимыми являются различия показателей самопринятия. Самопринятие, по сути, близко к аутосимпатии и является компонентом аффективного блока самоотношения. Таким образом, можно констатировать нарушения преимущественно когнитивных компонентов самоотношения, частично аффективных. Выражены нарушения со стороны оценок других и соответственно структур «зеркального Я». В связи с низким самоинтересом снижено понимание своего Я. Отношение к себе у подростков ЭГ поверхностное, собственные поступки и влечения им не понятны. Более того они не осознают необходимости глубокого самоанализа и не верят в возможность саморегуляции и самоконтроля. Низкие показатели по шкале саморуководства в данном контексте являются следствием. Бытие данных подростков, в сущности, является импульсивным. Когнитивные и аффективные структуры регуляции находятся в дисбалансе. Импульсивные эмоции не регулируются когнициями, внутренний диалог подвержен эмоциональным влияниям и не регулируется мышлением. Закономерным следствием является нарушение отношений с другими людьми. Они не понимают себя и не считают себя способными понимать других людей. Следствием являются незрелые, инфантильные и аффективные отношения, выстраиваемые с окружающими. Это и является причиной всех бед в

выстраиваемых отношениях, от необузданных влюбленностей до жгучей ненависти. Н.Р. Сидоров справедливо отмечал, что поведение девиантных подростков не регулируется сознанием, высшим уровнем их регуляции является «оречевленная рассудочность». Они ориентированы на гедонистические цели при отсутствии планирования, антиципации (В.Д. Менделевич). Следовательно, у подростков ЭГ наблюдается дисбаланс на всех уровнях личностной организации.

Перейдем к исследованию частных самооценок у подростков по результатам методики С. Хартер. Статистический анализ различий проведен с помощью коэффициента углового преобразования Фишера. У подростков (ЭГ) сниженными по сравнению с контрольной группой являются, прежде всего, показатели школьной компетентности ($2,452 \leq 0,01$). Данные результаты закономерны в связи со сниженной академической успеваемостью у подростков ЭГ. Так же значимо отличаются показатели атлетической компетентности подростков ЭГ с по сравнению с контрольной группой ($1,877 \leq 0,05$). Атлетическое развитие требует планомерных, целенаправленных действий. Вероятно, подростки ЭГ не вполне способны к целенаправленным волевым действиям. На наш взгляд это в большей степени относится к неустойчивым и истероидным подросткам, в меньшей степени к гипертимным и эпилептоидным. У подростков ЭГ снижена компетентность в плане установления близких дружеских отношений. Статистические различия с группой адаптивных подростков составляет $1,657 \leq 0,05$. Уровень значимости различий показателя дружеских отношений умеренный на уровне тенденции. Отношения с окружающими выстраиваются на уровне «оречевленной рассудочности» в противовес выстраиванию сознательных отношений. Сниженный интерес к себе, определяет снижение интереса к другим. Следствием является сниженное самопонимание и понимание другого человека. Нам представляется правомерным сравнение отношения к себе как к другому. По своей сути различия лишь в направленности выстраиваемых отношений, внутреннего диалога. При незрелых когнитивных структурах анализ другого будет отражать те же особенности что и самоанализ.

Далее общая выборка подростков ЭГ нами была разделена на 4 подгруппы: без нарушений самоуважения и аутосимпатии (отсутствие когнитивных и аффективных компонентов самоотношения), нарушения самоуважения (преимущественно когнитивные нарушения), нарушения аутосимпатии (преимущественно аффективные нарушения), сочетанные нарушения самоуважения и аутосимпатии). Данное разделение предпринято в связи с выделением эмоциональных и когнитивных полюсов самоотношения в концепции В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Следует отметить, что в нашем исследовании выявлены интеркорреляции самоуважения и аутосимпатии в контрольной группе $0,635 (> 0,01)$ и отсутствие подобных связей в экспериментальной. Следовательно, в норме самоуважение и аутосимпатия представляют собой структурное единство, коего не наблюдается в ЭГ подростков. На наш взгляд это связано с нарушением аттачмента на ранних периодах развития у подростков ЭГ. То есть из-за нехватки материнского принятия на ранних периодах развития (до года согласно Д. Боулби, Ц.П. Короленко, М. Кляйн и других) самоотношение формируется как нецелостное, фрагментарное. Мы исходим из того, что аутосимпатия является глубинным компонентом самоотношения и связано с ранними эмоциональными отношениями ребенка.

Проанализировав четыре подгруппы подростков ЭГ проведя анализ медицинской и реабилитационной документации, сопоставления данных констатирующего эксперимента, а также метод экспертных оценок педагогов было выявлено:

1. В группе сочетанных нарушений аффективного и когнитивного блоков самооотношения наблюдаются самые тяжелые нарушения поведения, при этом 100% подростков данной группы остро переживает чувство вины. Они в меньшей степени ожидают положительного отношения от окружающих (92% по методике исследования самооотношения) и менее самоуверенны чем все другие подгруппы (92% низких результатов по методике самооотношения). Данные подростки не компетентны ни в учебной ($U_{эмп} = 78,5 < 0,01$ при $U_{крит} = 112$ по Манна-Уитни) ни в атлетической деятельности по сравнению с контрольной группой ($109 < 0,05$ при тех же критических значениях). Ресурсов просоциального развития в данной подгруппе фактически нет, педагоги отмечают наибольшую склонность данных подростков к употреблению ПАВ.

2. Подгруппа нарушений самоуважения является наиболее многочисленной у них наиболее выражены нарушения саморукводства, самоинтереса и самопонимания. Так же у них выражено снижение школьной компетентности ($U_{эмп.} = 120 < 0,01$ Манна-Уитни по сравнению с КГ). При этом у подростков данной подгруппы отмечаются высокие показатели по шкале профессиональной компетентности (методика С. Хартер), что свидетельствует о компенсаторном потенциале данных подростков. Экспертные оценки педагогов более благоприятны по сравнению с предыдущей подгруппой, тем не менее, у них отмечается умеренная склонность к употреблению ПАВ.

3. В подгруппе нарушений аутосимпатии снижены результаты самопринятия и самопонимания (вероятно, связано с дезинтеграцией когнитивных и аффективных систем, при преобладании аффективных). При этом отмечается компенсация за счет сохранной школьной и атлетической компетентности, так как отсутствуют статистические различия по данным показателям с КГ. Подростки данной подгруппы более вспыльчивы по оценкам педагогов.

4. Подгруппа с отсутствием нарушений аффективного и когнитивного компонентов самооотношения отличается снижением показателей самоинтереса и низким самообвинением. В данной подгруппе крайне гетерогенные показатели, что затрудняет статистический и качественный анализ.

Исходя из приведенных данных подростки с сочетанными нарушениями являются наиболее «трудными» во всех отношениях, а также наиболее предрасположенными к употреблению ПАВ. Подростки со сниженным самоуважением более компенсированы, но так, же представляют собой крайне проблемную группу. У них нарушено когнитивное восприятие себя и окружающих, что затрудняет адекватную адаптацию. Подростки из подгруппы нарушений аутосимпатии наиболее компенсированы в учебной и спортивной деятельности, но обладают стойкой возбудимостью и склонностью к агрессии.

Следующим этапом было проведение факторного анализа. Всего в экспериментальной группе было выделено 4 фактора: фактор самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса и самообвинения. В контрольной группе, в

результате факторного анализа, были получены иные результаты. Что свидетельствует, о выраженном отличие не только статистических данных, а прежде всего о различиях в специфике восприятия своего Я у подростков в экспериментальной и контрольной группах. Далее приведен обобщенный анализ полученных данных, описаны основные различия показателей в ЭГ и КГ.

В контрольной группе (социально адаптивные) отмечается больше статистически значимых связей структуры самооотношения со шкалами компетентности. Самоуважение значимо связано с показателями школьной и атлетической компетентности, с компетенцией в установлении дружеских отношений.

Самоуважение подростков экспериментальной группы отрицательно коррелирует с непоследовательностью как отца (-0,57), так и матери (-0,53). Самоуважение подростков развивается в условиях сниженной требовательности и мягкости со стороны родителей (мать -0,43, отец -0,41). В данных семьях снижена система требований и запретов по отношению к ребенку, воспитательная позиция родителя в данных условиях неэффективна. При данных условиях самоуважение, самоуверенность подростка не имеет устойчивых основ в виде состояний успеха в основных просоциальных деятельности. Отсутствие связей между самоуважением и просоциальными компетенциями подростка с СПД свидетельствует о необходимости компенсации ценностного отношения к себе в альтернативных (по сравнению с подростками из КГ) сферах деятельности подростков. Девиантная группа дает подростку с СПД временный компенсаторный потенциал, за счет приобщения к группе, переориентации на ценности девиантной субкультуры, статуса и уважения в кругу девиантных товарищей.

На аутосимпатию в экспериментальной группе влияет фактор принятия родителя (матери 0,73, отца 0,46) и последовательности родителя (матери 0,71, отца 0,52). Условиями формирования высокой аутосимпатии является принятие и последовательность матери. Фактор связан с самоинтересом (0,45), самопониманием (0,47). Обнаружена отрицательная связь со шкалой школьной компетентности (-0,44).

Фактор самоинтереса в экспериментальной группе связан с показателями школьной компетентности (0,46) и множественными связями с показателями родительского воспитания. Показатели материнского воспитания, связанные с данным фактором следующие: требовательность (0,66), строгость (0,47), контроль (0,70), эмоциональная близость (0,48), авторитетность (0,60), сотрудничество с ребенком (0,72). Условно говоря, для развития у социально – дезадаптивного подростка самоинтереса, со стороны матери требуется наличие баланса авторитетности, твердости, а также близости с ребенком и сотрудничества. Показатели отцовского воспитания аналогичны материнским.

Фактор самообвинения характеризуется выраженной связью с показателями отношения окружающих (0,46), социального принятия (0,41), профессиональной компетентности (0,48). Данный фактор имеет сложную и противоречивую взаимосвязь показателей, при этом только фактор самообвинения в экспериментальной группе имеет связи с подростковыми компетенциями, в частности профессиональной компетентностью и романтической компетентностью.

У подростков контрольной группы когнитивный и аффективный блоки самоотношения выражены в одном факторе: у них отмечается высокий уровень самопонимания, высокое самопринятие и уверенность в себе. Связи самоотношения с показателями подростковых компетенций следующие: со шкалой социального принятия, атлетической компетентности, физической формы, романтического влечения, близких дружеских отношений, глобальной самооценки. Данные подростки успешны во всех основных «подростковых» видах деятельности: они спортивные, у них есть близкие друзья, они компетентны в отношениях с противоположным полом.

В контрольной группе у подростков выражены типы воспитания, стимулирующие развитие компетентности в школьных и внешкольных деятельности, такие как требовательность, контроль, принятие, сотрудничество. В экспериментальной группе особенности воспитания не наблюдаются, а непоследовательность, мягкость, нетребовательность родителя искажают формирование зрелого самоотношения. Данные типы воспитания не способствуют развитию ресурсных деятельностей и не препятствуют асоциальной деятельности, которая компенсирует дефицитное самоуважение [4].

Основываясь на приведенных аналитических и эмпирических данных, можно сформулировать рекомендации по коррекции асоциального поведения у подростков. Л.С. Выготский отмечал, что коррекционную работу нужно начинать на ранних этапах развития ребенка. Вторичные дефекты гораздо оказывают гораздо большее деструктивное воздействие на психику ребенка. При условии развития первичной системы выявления эмоциональных и когнитивных нарушений у детей необходимой является нейропсихологическая коррекция нарушений развития у ребенка. При ранней компенсации расстройств развития формирование девиаций минимизируется. При сформировавшихся девиациях наиболее актуальной является работа с семьей как целостной системой. Психологическая работа с семьями девиантных подростков обязательно должна включать в себя работу по выявлению ресурсов развития личности подростка, а также семейных ресурсов, способствующих формированию его позитивного самоуважения.

Библиографический список к главе 10

1. Алмазов Б.Н. Средовая адаптация и социальная поддержка в процессе воспитания / Б.Н. Алмазов, Б.Ф. Семенов // Социальная педагогика. – Свердловск: Ур. университет, 1989. – С. 63–121.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100
3. Барсуков А.В. Проблема генеза самоотношения подростков с асоциальным поведением / А.В. Барсуков, Т.В. Маркелова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56.4. – С. 338–347.
4. Барсуков А.В. Влияние типов семейного воспитания на формирование самоотношения у подростков с асоциальным поведением [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород: 2011. – 189 с.
5. Блинова М.Л. Адаптационный потенциал: психологическая характеристика понятия [Текст] / М.Л. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материал V Международной научно-практической конференции (Йошкар-Ола, 24–26 декабря, 2014). – С. 103–112.

6. Деркач А.А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М.: РАГС, 2011. – 354 с.
7. Дунаева Н.И. Изучение адаптационных способностей военнослужащих по призыву / Н.И. Дунаева, Т.В. Маркелова, Ж.А. Шуткина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Т. 1., №58. – С. 335–337.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 16–24.
9. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996.
10. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – М.; СПб.: Речь, 2005. – 150 с.
11. Мельникова Н.Н. Адаптивные свойства личности: проблемы изучения [Текст] / Н.Н. Мельникова // Социальная психология сегодня: наука и практика: материалы Межвузовской научно-практической конференции 15 июня 2006 года / под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб.: СПбГУП, 2006. – С. 94–97.
12. Молодцова Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации / Т.Д. Молодцова // Концепт. – 2013. – №05 (май). – ART 13099. – 0,5 п. л. – URL: <http://ekconcept.ru/2013/13099.htm>
13. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии [Текст] / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – М.: ЭКСМО. 2010. – 368 с.
14. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян. – Ереван, 2008. – 264 с.
15. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. – 393 с.
16. Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / под ред. М. А. Алемаскина. – М.: Педагогика, 1980. – 169 с.
17. Психоанализ и культура / сост. С.Я. Левит. – М.: Юрист, 1995. – 623 с.
18. Радина Н.К. Личностный опросник Хартер для изучения персональной идентичности подростка / Н.К. Радина, Е.Ю. Терешенкова // Психология и школа. – 2006. – №4. – 3 – 20 с.
19. Селье Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье. – М.: Прогресс, 2011. – 125 с.
20. Симаева И.Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 [Текст] / И.Н. Симаева; РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2006. – 42 с.
21. Тюрина Н.В. Понятие адаптации в современной психологии [Текст] / Н.В. Тюрина // Вестник АГТУ. – 2007. – №5 (40). – С. 152–157.
22. Шутова Н.В. Экспериментальное исследование механизмов агрессивного поведения слабослышащих подростков в условиях дизонтогенеза / Н.В. Шутова, Ю.М. Баранова // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник статей по материалам всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань, 2020. – С. 523–531.

ГЛАВА 11. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие творческих способностей является одним из важнейших условий формирования личности. Система современного образования позволяет сформировать творческую индивидуальность детей на разных возрастных этапах. Чем младше ребёнок по возрасту, тем он более податлив обучению и освоению чего-то нового и неизведанного. Если с раннего возраста развивать творческие способности у детей, то в дальнейшем это может стать залогом успешного человека в будущем, который сможет находить решения в сложных ситуациях.

Формирование воображения у детей младшего школьного возраста сложный и в тоже время интересный процесс. Детей тянет ко всему красочному, яркому, фантастическому и увлекательному, тем самым активизируя мыслительную деятельность, позволяющую реализовывать творческий замысел, используя различные техники рисования (акварельными и гуашевыми красками, цветными и простыми карандашами, мелками и пастелью). Если не развивать творческое воображение и фантазию с раннего возраста, то в дальнейшем с годами способности творческой деятельности будут угасать.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

- научные труды известных психологов Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, Б.М. Величковского, Н.Н. Волкова, Т.С. Выготского, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьева, В.И. Киреенко, Б.Ф. Ломова, И.П. Павлова, Л.А. Редуш, И. Рока, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова, В.Д. Шадрикова, Д.М. Узнадзе, Б.М. Теплова и др.;
- исследования по детской психологии А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной, С.В. Филиной;
- методические исследования по изобразительному искусству Г.В. Беда, В.П. Зинченко, Л.А. Ивахновой, С.Е. Игнатьева, А.И. Иконникова, В.В. Корешкова, Н.Н. Кузина, В.К. Лебедко, Л.Г. Медведева, Н.Н. Ростовцева, Г.Б. Смирнова, В.Н. Стасевича, А.А. Унковского, А.С. Хворостова, Н.К. Шабанова, Б.М. Юсова и др.; различные методические подходы к изобразительному творчеству детей О.И. Галкиной, С.Е. Игнатьева, Н.П. Сакулиной, Г.В. Лабунской, А.А. Люблинской, Б.М. Неменского, Е.Е. Рожковой, Н.М. Сокольниковой, Е.В. Шорохова, В.С. Щербакова и др.;
- теоретические и методологические работы в области теории развивающего обучения, концепций поэтапных формирований умственных знаний Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной.

Важным моментом в развитии любого ребенка является переход от дошкольного детства к школьной жизни. Младший школьный возраст

охватывает период от 7 до 10 лет и совпадает с обучением 1–4 классов начальной школы, характеризуется перестройкой всего организма и имеет свои особенности.

Воображение в семилетнем возрасте проявляется особенно ярко по сравнению с предшествующими годами, многие дети способны представлять и жить в воображаемом мире. Трудно не поразится неумной фантазией ребенка, красочным и неповторимым образам в рисунках. Развитие воображения на более высоком уровне оказывается у тех детей, которым уделяется значительное внимание специальным развивающим занятиям по изобразительной деятельности, задания которых требуют самостоятельного воссоздания новых образов. Благодаря познавательной функции воображения, ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи.

Систематическая учебная деятельность помогает развить у детей такую важную психическую способность, как воображение. Развитие воображения проходит две стадии: на первой – воссоздающее (репродуктивное), на второй продуктивное. Первоначально воссоздаваемые образы характеризуют реальный объект, бедны деталями. В первом классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает слово, дающее простор фантазии в ходе описания картины. В конце 2 класса, а затем в 3-м классе наступает вторая стадия – образное мышление ребенка доходит до достаточно высокого уровня и становится наиболее продуктивно для развития психики. На этом этапе ребенок делает скачек в своем психическом развитии.

В возрасте 7–8 лет ребенок психологически готов к пониманию смысла норм и правил к их повседневному выполнению.

У детей 7–10 лет развито положительное отношение к себе, и он уверен в своих силах, что позволяет ему проявлять эмоциональность и самостоятельность в решении бытовых и социальных задач.

Творческое воображение в этом возрасте имеет подражательный характер.

Авторитет взрослого человека очень важен для детей этого возраста. Необходимо контролировать творческий процесс, помогать при выполнении какого-либо задания, направлять в нужное русло, но ни в коем случае не выполнять работу за него. Дети в данном возрасте очень активны, не могут долго концентрировать свое внимание на чем-то определенном, любознательны, искренние, бурно проявляют эмоции, при неудаче в деле резко теряют интерес к продолжению какого-либо вида деятельности. Необходимо обращать внимание на достижения ребенка, хвалить и поощрять. Беседы и рассказы на интересные темы повышают творческую работоспособность юного художника, нестандартные занятия пробуждают творческий потенциал к неизведанному миру.

В настоящее время нет единой теории, которая способна дать полное представление о психическом развитии ребенка в разные периоды. Поэтому для получения полной картины развития были проанализированы несколько теорий, которые затрагивают периодизацию 7–10 лет.

Психологами доказано, что на различных этапах жизни воображение широко включено в творческую деятельность человека. На значение воображения, фантазии в жизни ребенка указывали практически все психологи, изучавшие онтогенез психического развития. «Воображение и

фантазия являются единым процессом мысленного преобразования действительности. Различие состоит в том, что воображение основано на имеющихся знаниях и опыте, а фантазия связана с созданием образов, не находящихся воплощение в реальности» [12, с. 624].

Важность изучения воображения осознаётся психологами, педагогами-практиками, родителями учеников.

Л.С. Выготский в основу периодизации психического развития ребенка положил понятие ведущей деятельности. На каждом из этапов психического развития ведущая деятельность имеет решающее значение. При этом другие виды деятельности есть, но существуют и не являются главными для психического развития.

В. Штерн [24], Д. Дьюи [8] утверждали, что воображение ребенка богаче воображения взрослого, С.Л. Рубинштейн указывал на относительность детского воображения, которое можно оценивать только в сравнении с темпом развития других психических процессов.

Исследователи детского изобразительного творчества Н.П. Сакулина, [22,] Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева [5], отмечают, что детское рисование является средством умственного, эмоционально-эстетического и волевого развития детей. И.В. Дубровина [9] рассматривает фантазию (мечтательность) в качестве одного из видов творческого воображения.

Проблему изобразительных способностей изучали В.И. Киреевко [13] и Б.А. Сазонтьев [21], которые главное внимание уделяют их развитию у школьников.

Подчёркивая связь между мышлением и воображением, К.Д. Ушинский [23] говорил, что сильное, деятельное воображение есть необходимая принадлежность ума.

Большое значение в познавательной деятельности школьника имеет память. Теоретические знания требуют наглядности, так как память имеет наглядно-образный характер. Особое значение на уроке изобразительного искусства приобретает так называемое «словесное рисование», ведь именно речь организует мышление ребенка. Дети затрудняются в узнавании вещей при изменении ракурса, не ориентируются в пространственных соотношениях нарисованных предметов, делают ошибки в масштабе изображений, так как в этом возрасте восприятие изображений еще несовершенно. Для этого педагог использует наглядные формы обучения: показ иллюстраций, схем, плакатов, таблиц разного рода. А на современном этапе помощь педагогу оказывают технические средства обучения. «В наше время использование средств информационно-коммуникативных технологий является важным условием для современного образовательного процесса, когда главным становится не трансляция фундаментальных знаний, а развитие творческих способностей, создание возможностей для реализации потенциала личности ребёнка, особенно это актуально для занятий изобразительным и декоративно-прикладным искусством» [16, с. 313]. Ребенок рисует не с натуры, а в большинстве случаев по памяти. Часто это смесь формального и схематического изображения, похожего на действительность, графический рассказ об изображаемом предмете. В рисунке отсутствует пластичность и перспектива, а предмет изображается в виде силуэта или контура, часто в фас и профиль.

У детей младшего школьного возраста воображение опирается на все возрастающие знания и на довольно значительный жизненный опыт.

Воображение у ребенка-школьника развивается так, что создаваемые образы все больше и больше соотносятся с практикой.

Образы воображения, возникающие у школьников I-II классов в процессе их творческой деятельности крайне неустойчивы, и легко изменяются под влиянием возникающих ассоциаций. Эти образы нуждаются в опоре на восприятие.

Воссоздающее воображение у учащихся I-II классов также отличается некоторыми особенностями. Учащимся I класса не удастся полностью воссоздать в рисунке или даже в словесном отчете образы прочитанного текста. Воссоздаваемые детьми этого возраста образы постоянно меняются и неустойчивы. При повторном чтении текста учащиеся I класса обычно изображают другие предметы, а не те, которые были ими изображены в результате образного воссоздания этого текста после первого чтения.

Воссоздающее воображение второклассников и отчасти третьеклассников мало отличается от воссоздающего воображения первоклассников, хотя оно и становится гораздо качественнее: учащийся II и отчасти III класса меньше отвлекается, он имеет теперь гораздо больше впечатлений, сохраняемых памятью и используемых воссоздающим воображением.

Начиная с III класса процесс воображения все более совершенствуется. Так, образы воображения в образительном творчестве детей улучшаются под влиянием активного познания предметов в процессе их изображения с натуры. Усовершенствование образа происходит обычно не за счет присоединения новых деталей, как это было у учащихся I класса, а за счет упорной работы над формой изображаемых предметов. Перед учащимися возникает необходимость приводить форму изображаемых предметов в точное соответствие с содержанием, возникает с новой силой проблема полной адекватности (похожести) изображения изображаемому, возрастает роль восприятия своего рисунка в процессе изображения. Возникающий в рисунке продукт творческого воображения сопоставляется с замыслом (идеальным образом) и при частичном совпадении с последним является опорой для дальнейшего развития творческого воображения ребенка.

У детей необходимо развивать воображение в процессе учебной деятельности и обязательно руководить этим развитием. Это руководство должно всегда исходить из индивидуального подхода к детям. Без хорошего понимания процесса развития личности в этом возрасте трудно понять развитие воссоздающего и творческого воображения ребенка, а тем более трудно указать наиболее правильные пути развития и совершенствования воображения. «Задача учителя организовать эмоциональный настрой на благоприятную и продуктивную работу» [25, с. 420].

Существенные различия между людьми выявляются в отношении характера доминирующего типа воображения. Чаще всего встречаются люди с преобладанием зрительных, слуховых или двигательных образов воображения. Но есть люди, у которых отмечается высокое развитие всех или большинства типов воображения. Эти люди могут быть отнесены к так называемому смешанному типу. Принадлежность к тому или иному типу воображения очень существенно отражается на индивидуально-психологических особенностях человека. Например, люди слухового или двигательного типа очень часто драматизируют ситуацию в своих размышлениях, представляя себе несуществующего оппонента.

Из вышесказанного, можно сделать вывод, что человек не рождается с развитым воображением. Развитие воображения осуществляется в ходе онтогенеза человека и требует накопления известного запаса представлений, которые в дальнейшем могут служить материалом для создания образов воображения. Воображение развивается в тесной связи с развитием всей личности, в процессе обучения и воспитания, а также в единстве с мышлением, памятью, волей и чувствами. «Чем больше органов чувств участвует в восприятии, тем познание предмета у человека глубже и вернее» [6, с. 58].

Основной задачей изобразительного искусства является формирование духовной культуры личности, которая умеет видеть и понимать красоту окружающего мира, способная воспринимать искусство, незаметное для других в повседневной жизни. «Эстетическое отношение к окружающему миру является одним из важнейших компонентов художественно-творческой деятельности, выражает определенные результаты психологического развития детей и само обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей каждого ученика» [17, с. 185]. Такая личность несравненно богаче в духовном и эстетическом плане. Однако умение созерцать прекрасное не всегда выражается у учащихся в навыках отобразить увиденное на бумаге. Боязнь детей изображать свои впечатления на альбомном листе появляется из-за отсутствия у них пространственного мышления, то есть неумения анализировать пространственные свойства и отношения реальных объектов к их графическому изображению.

Пространственное мышление в психологии принято разделять на два вида:

- образная память;
- образное воображение.

Образная память отражает предмет примерно в том виде, как он был воспринят (без мысленной переработки).

Образное воображение является новыми формами и подразделяется по способу создания на две группы:

- первая группа – образы воссоздающего воображения;
- вторая – образы творческого воображения.

Образы воссоздающего воображения – это новые образы, которые создаются на основе заданного материала (рисунка, репродукции, словесного описания) путем его мысленной переработки, например, представление и рисование всего изображения по точкам, изображение предмета по его словесному описанию.

Другое воображение – творческое, это когда создание новых образов не направляется, не диктуется заданным материалом (рисунком, репродукцией, схемой, описанием). В процессе творческого воображения формируются такие образы, реализация которых на практике приводит к созданию новых материальных ценностей. Творческое воображение характерно для конструкторов, изобретателей, архитекторов.

Пространственное мышление играет большую роль в усвоении таких школьных дисциплин, как геометрия, физика, черчение, технология.

Целью изобразительного искусства в начальных классах является формирование у учащихся пространственных представлений, умений

воспринимать как реальное, так и воображаемое пространство и ориентироваться в нем. «Активизация творческого воображения детей школьного возраста в современной системе образования является эффективным путем, приводящим к формированию у детей представления об окружающем мире посредством эмоционально-образного мышления. Художественная деятельность, развивающая воображение через занятия творчеством, помогает ребенку освоить технические умения и навыки видеть, понять, прочувствовать образы произведения искусства, способствует активному, целенаправленному процессу воссоздания ребенком персонажей» [7, с. 145].

Воображение – это способность создавать новые образы, представления и идеи. Фантазия является разновидностью творческого воображения. Тема воображения активно изучается психологами, бизнесменами. Достаточно развитое воображение способно воплотить в жизнь новую идею. Прежде чем нарисовать картину, художник сначала представляет ее в своем воображении, а потом воплощает идею на листе бумаги или холсте.

Существует несколько видов воображения: активное, пассивное, продуктивное и репродуктивное.

Активное воображение характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы.

Пассивное (непроизвольное) воображение – это процесс создания новых образов и идей без помощи внешней среды. Суть заключается в создании и соединении различных образов воедино в результате ослабления сознательной деятельности и мышления. Произвольное воображение отличается от предыдущего тем, что моделирование новых образов происходит при помощи волевых усилий, человек сознательно начинает фантазировать, придумывая новые идеи. Этот вид воображения присущий каждому человеку, который сталкивается в повседневной жизни с решением не стандартных задач или попадает в нестандартные ситуации.

Репродуктивное (воссоздающее) воображение – воспроизведение реальности в том виде, какова она есть, но с присутствием элементов фантазии.

Воображение рассматривали многие исследователи, изучением творческого воображения занимались психологи и педагоги: А.Г. Асмолов [2] рассматривал творческое воображение как качество личности, Б.Г. Ананьев [1] как основную жизненную необходимость, А.Н. Леонтьев [15] как совокупность устойчивых смыслообразующих мотивов, С.Л. Рубинштейн [20] как динамическую тенденцию, обусловленную мотивами человеческой деятельности.

Кузин в своем источнике по психологии рассматривает художественное воображение как психический процесс появления новых образов и представлений, считает, что воображение является важным моментом в деятельности человека.

С.Л. Рубинштейн рассматривал воображение как элемент образного познания. По его мнению, образ является и воспроизведением (характеристикой памяти), и преобразованием действительности (характеристикой воображения) [20].

Л.Б. Ермолаева-Гомина [10] считает, что воображение, прежде всего творческое (продуктивное), является наиболее ярким и типичным проявлением креативности. Данная способность определяется как индивидуально-психологическая особенность человека и выражает его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному выполнению.

Известный педагог-психолог В.С. Кузин [14] считает, что воображение является важным моментом в деятельности человека и определяет его как психический процесс появления новых образов, представлений.

По мнению Э.В. Ильенкова: «В форме искусства развивалось и развивается та самая драгоценная способность, которая составляет необходимый момент творчески-человеческого отношения к окружающему миру – это творческое воображение или фантазия». Сущность воображения заключается в умении «схватывать» целое раньше части, в умении на основе отдельного намёка, тенденции строить целостный образ. Отличительной особенностью воображения является своеобразный «отлёт от действительности», когда на основе отдельного признака реальности строится новый образ, а не просто реконструируются имеющиеся представления, что характерно для функционирования внутреннего плана действий. По мнению Э.В. Ильенкова: «Сама по себе взятая фантазия, или сила воображения принадлежит к числу не только драгоценнейших, но и всеобщих, универсальных способностей, отличающих человека от животного. Без неё нельзя сделать ни шагу не только в искусстве, но и в других областях деятельности человека, если, конечно, это не шаг на месте. Без силы воображения невозможно было бы даже узнать старого друга, если он вдруг отрастил бороду, невозможно было бы даже перейти улицу сквозь поток автомашин. Человечество, лишённое фантазии, никогда не запустило бы в космос ракеты» [11].

А. Эйнштейн считал, что умение воображать, выше многознания, ибо без воображения, нельзя сделать открытие. К. Циолковский считал, что холодному математическому расчету всегда предшествует воображение. Развитое, смелое воображение – это бесценное свойство оригинального, нестандартного мышления. На одной ступени с воображением стоит и фантазия. Существует некоторая разница между воображением и фантазией. Воображение – это умение мысленно создавать новые объекты и идеи на основе своих знаний. Фантазия – это умение мысленно создавать новые сказочные, неральные идеи и объекты, невозможные ситуации на основе тех же знаний.

Французский психолог Т. Рибо [19] выяснил, что все формы творческого воображения заключают в себе сильные эмоциональные моменты. Л.С. Выготский вывел «закон общего эмоционального знака», суть которого выразил словами: «...всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству» [3, с. 185]. Эмоция как бы собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Таким образом, богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения. Второй закон, выведенный Выготским, называется «законом эмоциональной реальности воображения». Он говорит о том, что «всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение и не соответствует само по себе действительности, то всё же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством».

Мы рассматриваем воображение как очень важный аспект для художественно творческого развития детей, потому что без воображения формирование творческих способностей в изобразительной деятельности невозможно. Поскольку ребенок должен иметь какое-то представление для

того, чтобы изобразить, например, «Полет в космос», «Путешествие на воздушном шаре», «Прогулка на Луне» представить себя в образе какого-либо героя или мысленно отправится на луну во время игры.

В познавательной деятельности наряду с восприятием, памятью, мышлением важную роль в деятельности школьника играет воображение. Воображение необходимо в любой детальности ребенка: труд, учение, игра могут протекать успешно только при наличии воображения. Изобразительное искусство открывает перед учителем огромные возможности для развития ученика в целом (эстетически, морально, культурно, творчески) и отдельных его психических процессов, в том числе и творческого воображения. На уроках изобразительного искусства учащиеся знакомятся с различными техниками и видами, средствами и приемами изобразительного искусства, самостоятельно пробуют воплотить свои мысли, идеи и фантазии в художественной форме. «Ритм, симметрия, композиция, цвет являются средствами художественной выразительности не только произведения профессионального художника, но и детского рисунка. Если в дошкольном возрасте применение этих средств носит скорее активный эмоциональный окрас, то уже в младшем школьном возрасте характер и качество использования данных средств имеют логическое обоснование, подчиняются общей задумке, художественному замыслу рисунка» [4, с. 174]. Сущность художественного воображения заключается, прежде всего, в том, чтобы суметь создать новые образы, способные быть носителем идейного содержания. Отойти от действительности, чтобы глубже в нее проникнуть и лучше понять – такова логика творческого воображения. Педагог должен подходить к организации уроков изобразительного искусства нетрадиционно, творчески, используя, наряду с привычными формами обучения – развивающие методы. «Для достижения качественного эффекта обучения учителю важно применять приемы, способы и методы обучения, дающие наилучшие результаты. А также использовать продуктивные методы работы с обучающимися, выбирать принципы, способы, приемы и педагогические технологии, дающие положительный результат в обучении» [18].

В соответствии с составленной программой и методической системой были составлены задания, в которые включены упражнения по формированию воображения и фантазии у детей младшего школьного возраста.

Ниже, в таблице №1 представлен комплекс заданий и тем уроков, которые апробированы в процессе художественно-творческой деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства. Предлагаемый методический комплекс помимо заданий и упражнений, включает цели и задачи изобразительной деятельности; дидактические принципы обучения; обеспечение необходимыми наглядными пособиями, ТСО и т. д. Для того чтобы повысить эффективность развития воображения в изобразительной деятельности у детей 7–10 лет необходимо использовать следующие методы: репродуктивный, метод проблемного изложения, словесно-наглядный, где акцент делается на практический показ и подробное словесное объяснение педагогом приемов и способов ведения работы в изобразительной деятельности детей.

Комплекс заданий по методике развития воображения учащихся начальных классов на уроках изобразительного искусства

№ п/п	Тема урока	Цель и задачи	Содержание занятий	Кол-во часов
1	2	3	4	5
1	«Путешествие на воздушном шаре»	– выявить уровень знаний, умений и навыков обучающихся	Изобразить путешествие на воздушном шаре с высоты полета. Бумага А-3, гуашь.	1 час
2	«Морозные узоры на стекле»	– выполнение и овладение определенными навыками изобразительной деятельности; – формировать представление о колорите; – обучение приемам, способам, средствам изображения; – формировать устойчивый интерес к изобразительному искусству в целом.	Изобразить снежинки и зимние узоры на стекле гуашевыми красками в технике имитации печатной графики. Бумага А-4, гуашь.	1 час
3	«Осенний ковер из листьев»		Нарисовать осенние опавшие листья на асфальте или на земле (кленовые, березовые, осиновые, рябиновые) гуашевыми красками. Бумага А-3, гуашь.	1 час
4	«Фруктовый натюрморт»		Выполнить натюрморт с фруктами гуашевыми красками (яблоки, бананы, ананас, груша, слива и т. п.). Бумага А-3, гуашь.	2 часа
5	«Меж берез и сосен тихо бродит осень»		Нарисовать осенний пейзаж (березовая роща, осины, кустарники) гуашевыми красками. Бумага А-3, гуашь.	2 часа
6	«Космический полет»		Изобразить по воображению, по представлению выход в атмосферу на летающем объекте. Бумага А-3. гуашь.	2 часа
7	«Забавный клоун»	– углубление и закрепление ранее полученных знаний и умений; – развивать воображение и художественные способности;	Придумать образ клоуна и изобразить на бумаге. Бумага А-3. гуашь.	2 часа
8	«Сказочная Чудо-птица»	– вызвать устойчивый интерес и желание создавать свои образы в рисунках; – воспитать бережное отношение ко всему живому.	Придумать и изобразить образ сказочной птицы, передать характер, ее настроение. Бумага А-3. гуашь.	2 часа

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
9	«На деревьях снегири – словно отблески зари»		Изобразить снегирей на веточках. Бумага А-3. гуашь или акварель по выбору	2 часа
10	«Сказочный замок»		Придумать и изобразить сказочный замок. Бумага А-3, акварель, гелиевая ручка.	2 часа
12	«В белую шубку одетый пейзаж»		Изобразить по воображению зимний пейзаж. Бумага А-3. гуашь.	2 часа
13	«Животные и птицы Югры в зимнем лесу»		Изобразить зимний пейзаж с животными и птицами. Бумага А-3. гуашь.	2 часа
14	«Зимние забавы»		Выполнить по воображению рисунок зимнего пейзажа с введением фигуры человека	2 часа

Структура и содержание занятий разработаны в определенной последовательности, от простого к сложному. Представленный комплекс заданий для учащихся младших классов, заключаются в эффективном подходе, в обучении и непосредственном формировании воображения.

Итак, только тщательно продуманная организация процесса обучения изобразительному искусству помогает достичь одну из важнейших целей уроков изобразительного искусства – развитие воображения, творческих способностей школьников, т.к. именно подобные формы работы стимулируют школьников к творческому добыванию и применению знаний и умений.

Библиографический список к главе 11

1. Ананьев Б.Г. Воспитание художественной наблюдательности школьников / Б.Г. Ананьев. – Л.: Лениздат, 1940. – 64 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы. Общепсихологический анализ. Учеб. для вузов по спец. «Психология» / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.: ил.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Горюнова С.В. Цвет как средство выразительности в образном решении портрета учащимися начальных классов / С.В. Горюнова, И.Н. Польшкая // Образование в России и актуальные вопросы современной науки : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 25 декабря 2020 года / Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр». – Чебоксары: Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2020. – С. 173–179.
5. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Г. Григорьева. – М., 1999. – 344 с.
6. Гришанина В.Р. Педагогический рисунок как средство развития у школьников внутренней мотивации обучения на уроках изобразительного искусства / В.Р. Гришанина // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (Тюмень, 11 января 2018 года). – Тюмень: ОМЕГА САЙНС, 2018. – С. 57–61.

7. Даудова С.И. Развитие воображения у школьников через изобразительное искусство / С.И. Даудова // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. – №4. – С. 145–150.
8. Джон Дьюи. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. – Карапуз, 2009.
9. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академи», 1999. – 464 с.
10. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
11. Ильенков Э.В. Личность и творчество / Э.В. Ильенков. – М.: Издательский дом «ЯСК», 1999. – 272 с.
12. Карташева А.Д. Развитие фантазии и воображения учащихся на занятиях по композиции / А.Д. Карташева, О.А. Овсянникова // E-Scio. – 2021. – №5(56). – С. 623–629.
13. Киреенко В.И. Психология способностей в изобразительной деятельности / В.И. Киреенко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
14. Кузин В.С. Психология. Учебник / В.С. Кузин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АГАР, 1997. – 304 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
16. Нагоричная М.Р. Обучение младших школьников городецкой росписи в кружковой работе / М.Р. Нагоричная, И.Н. Полюнская // XXII Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета : Материалы конференции, Нижневартовск, 06–07 апреля 2020 года / Научный редактор: Д.А. Погоньшев. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2020. – С. 313–317.
17. Полюнская И.Н. Воспитание эстетической активности школьников на уроках изобразительного искусства / И.Н. Полюнская // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Нижневартовск, 01 декабря 2020 года. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 181–186. – DOI 10.36906/KSP-2020/30.
18. Полюнская И.Н. Методика обучения рисованию животных и птиц на уроках изобразительного искусства в начальных классах общеобразовательной школы / И.Н. Полюнская, Т.В. Шуринова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №3. – С. 42. – DOI 10.17513/spno.30833.
19. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения: пер. с фр. / Т. Рибо. – СПб.: Л.Ф. Пантелеев, 1901. – [2], VI, 232 с.; 20.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2019. – С. 713.
21. Сазонтьев Б.А. К вопросу о развитии восприятия пространства и пространственных представлений у дошкольников / Б.А. Сазонтьев // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. – М., 1961. – С. 96–104.
22. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду. (Пособие для воспитателей) / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с., ил.
23. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.2 / К.Д. Ушинский. – С. 313–559.
24. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen / В. Штерн; Послесл. А. В. Брушлинского и др.; РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1998.
25. Юшкова А.Д. Развитие творческого мышления у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства / А.Д. Юшкова, О.А. Овсянникова // E-Scio. – 2020. – №6(45). – С. 417–426.

ГЛАВА 12. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В БАЛЕТЕ

Современный мир, состояние общества, искусство немислимы без использования творческих компонент, затрагивающих все сферы жизни. Социальное развитие российского общества требует активизации творческих сил населения, занятых не только в сфере культуры и искусства, но и выполняющих значительный объем работ и в любой созидательной сфере деятельности. Т.е. говоря о творческой компоненте деятельности мы в первую очередь говорим о желании созидательно относиться не только к конечному результату своего труда, но и к себе самому, своему внутреннему профессиональному личностному миру.

Переход от наличия творческого компоненты деятельности к наличию, формированию и использованию творческого потенциала личности вполне закономерен, ведь он проявляется в осознанном решении нетипичного нетрадиционного авторского решения задач деятельности, максимально опираясь на естественные и развитые способности.

Говоря о творческом потенциале, мы говорим о преломлении внутренних возможностей через информацию, с помощью которой можно донести содержание и результат творческого процесса.

Безусловно, сложность оценки творческого потенциала исходит из его элементного состава, объединяющего психологические, эмоциональные, профессиональные и иные аспекты. Ниже, пытаясь доказать возможность управления творческим потенциалом, мы рассмотрим подробно каждый из них,

По нашему мнению, системный подход к анализу и оценке творческих компонент личности лежит в основе рационального изучения личности артиста балета. Вследствие чего, возникновение синергетического результата может рассматриваться в качестве и цели и итога рассматриваемого сложного процесса формирования творческого потенциала артиста балета.

Исходя из вышесказанного, можно сделать предположение, что исследование творческого потенциала, его сущности и структуры является важным и необходимым аспектом развития современного общества, обеспечивающим поступательное развитие отдельных сфер искусства, а также более глубинное погружение в произведения искусства основными его потребителями (зрителями, слушателями, читателями).

В основе понятия «творческий потенциал» есть множество различных определений и подходов к его изучению, как сложного явления, оно не имеет однозначного толкования, и что делает его интересным для изучения. Одни исследователи делают акцент на том, что «творческий потенциал» это интеллектуальная структура, состоящая из совокупности психических процессов и свойств личности (Б.И. Стрелец, В.М. Ступников), другие, что это мера возможностей для творческой самореализации (М.В. Копосова). Оба подхода, несомненно, разные, но оба учитывают творческую составляющую потенциала. Именно особенности творческой составляющей потенциала и будут подлежать исследованию.

В табл. 1 представлены взгляды ученых на особенности творческого потенциала.

Таблица 1

Понятийный анализ творческого потенциала

Определение	Автор
Способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения	Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 93.
«Интегральную характеристику личности», имеющей способность к творческой деятельности	Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников. Автореферат диссер. Докт.пед.наук. С.11
Творческий потенциал личности является одновременно и предпосылкой, и конечным результатом деятельности, определяет творческую направленность, способствует самореализации личности в творчестве и выявляет ее готовность к этому процессу	Баластаева Е.Н. Развитие творческого потенциала будущего педагога в учебной деятельности: на занятиях по практике устной и письменной речи на иностранном языке: 2001 г.: автореф. дис. Йошкор-Ола, 2001. – с. 11–12.
Творческий потенциал – это «системное образование личности», которое выступает необходимым условием творческой деятельности индивидуума	Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб.: СПбГУПМ, 2001. – С.9.
(общеславянск. «творъ») – вид, существо, творение потенциал) – аспект, сторона интеллекта, характеризуется новизной в мышлении и оригинальностью при решении задач. Предполагается, что творческий потенциал связан со способностью к дивергентному мышлению.	Энциклопедический словарь по психологии и педагогике
(creativity) (психология) – аспект интеллекта, характеризующийся новизной в мышлении и решении задач. Творческая способность предполагает дивергентное мышление, обычно требуя, как можно большего числа ответов на простую ситуацию (например, необычное использование, ассоциативные связи).	Большой толковый социологический словарь

На основании материала, представленного в табл. 1. можно сделать попытку вывести универсальное определение «творческого потенциала».

Мы придерживаемся так называемого классического определения, согласно которому термин «творческий потенциал личности» означает целостный комплект деятельных способностей и иных личностных качеств, необходимых для активного и компонентного участия в деятельности по обогащению имеющегося социального опыта.

Основными элементами в структуре творческого потенциала личности являются:

1. Мироззрение, которое определяет направленность разума, воли и чувств на поиски новых подходов и решений; именно этот компонент является наиболее создаваемым, именно его можно планировать и развивать, именно он может быть рассмотрен как компонент, наиболее требуемый в текущем моменте. Данный компонент состоит из двух частей: условно «врожденный», естественным образом формируемый семьей, созданный самой личностью, исходя из полученного образования и имеющихся жизненных стремлений и ориентиров.

2. Понимание сути выполняемого дела, высокий уровень компетентности; данная область неразрывно связана с образовательным процессом, обеспечивающим не только знания, умения и навыки, но и реализующая компетентный подход в профессиональной сфере. Данный компонент имеет достаточно «узкое место» – риск потери актуальности образовательного капитала, без постоянного пополнения его актуальными знаниями. Вопрос создания непрерывающегося информационно-образовательного потока предполагает не только поиск источника, но и в значительной мере – наличие осознанной потребности творческой личности.

3. Умение использовать эвристический потенциал научного знания, учитывая конкретные обстоятельства научной ситуации²⁶. Тут необходимо отметить, что любые знания и умения пропадают от их неприменения, а следовательно, только в случае использования потенциала он может быть развиваем, или, на худший вариант, – поддерживаем.

Также мы считаем, что творческий потенциал – это состояние, присущее творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной и оригинальностью мышления. Данное высказывание может показаться спорным, но, по нашему мнению, рутинность выполняемых действий только в исключительном случае может быть катализатором творческого прорыва, связанного с желанием внести инновационность в работу.

Сущностные характеристики потенциала личности и его взаимосвязь с творческой деятельностью, а также с творческими способностями позволяют выделить следующие его структурные компоненты:

1. Мотивационный – потребность в творческом развитии, ценностное отношение к творчеству и собственным творческим возможностям; мотивы интереса, ответственности и долга. Мотивационный компонент позволяет осознанно рисовать картину будущего и стремиться реализовать ее. Именно он определяет вектор развития личности, а также обеспечивает возможность применения различных рычагов стимулирующего воздействия на творческий процесс.

2. Содержательный (ориентационный) – знания о феномене творчества и закономерностях творческого процесса; знание методов

²⁶ Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; Председатель научно-редакционного совета В.С. Степин. — М.: Мысль, 2000—2001. URL: <https://iphlib.ru/greystone3/library> (Дата обращения: 10.02.2018).

творческой деятельности; знания о мире и месте человека в нем. Эта составляющая позволяет придать творческому процессу механизированный характер, что в свою очередь создает возможность прогнозировать результат работы. Необходимо также отметить, что при всей хаотичности и непредсказуемости творческого процесса, использование знаний состава и структуры творческого процесса позволяет обеспечивать создание итогового продукта этой деятельности – творческого.

3. Процессуальный – умения и навыки, необходимые для творческой деятельности; способность к творческой деятельности; умение взаимодействовать в процессе творчества. Этот компонент придает творческому потенциалу комплексность, то есть каждое новое умение преломляется через уже имеющееся. Также данный компонент может быть рассмотрен в качестве алгоритма, создающего творческий результат.

4. Рефлексивный – способность к рефлексии на внешнее воздействие²⁷. Иными словами, наличие адаптационного механизма, позволяющего и оптимизировать используемые ресурсы и изменять стратегию работы в зависимости от состояния окружающей среды.

Исходя из выше изученных нами определений творческого потенциала, попробуем выделить некоторые признаки этого явления:

1. Творческий потенциал является и предпосылкой, и конечным результатом деятельности человека.

2. Творческий потенциал определяет творческую направленность личности.

3. Творческий потенциал способствует самореализации личности в творчестве.

4. Творческий потенциал выявляет готовность личности к самореализации в творчестве.

5. Творческий потенциал позволяет создавать личности индивидуальные ценности и принимать нестандартные решения.

6. Творческий потенциал может быть развит не только в творческих профессиях, но и в деятельности, связанной с креативными процессам.

Требуется отметить, что представленные тезисы являются элементами комплексной интегрированной синергетической системы.

Таким образом, можно сказать, что к функциям творческого потенциала относятся: развивающая, познавательная, ориентационная, практическая:

1. Развивающая функция носит стратегический характер и оказывает положительное воздействие на развитие креативных способностей. Также можно выделить и возникновение желания решать возникшие ситуации с применением нетрадиционных подходов.

2. Познавательная функция изучает новые способы творческой деятельности и расширяет творческий опыт. Данная функция предполагает осуществление эмпирических кумулятивных действий, направленных на создание обобщенной базы знаний.

²⁷ Творческий потенциал личности: структурные компоненты. – электрон. текстовые данные. –режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4819-tvorchij-potentsial-osobistosti-strukturni-komponenti.html> (Дата обращения: 10.02.2018).

3. Ориентационная функция в какой-то степени является опорной для всей системы творчества, так как заключается в привитии интереса к творческой деятельности. Особенность данной функции в ее дуализме. С одной стороны, функция предполагает наличие определенного ориентира для творчества, с другой – неизменную борьбу за индивидуальность творческих решений.

4. Практическая функция направлена на получение творческих продуктов в различных областях деятельности. Реализация данной функции не должно означать исключительно прикладное использование творческого потенциала. По нашему мнению, творчество может носить и эмоционально незримый характер.

Большей частью о творческом потенциале судят по творческим способностям, то есть способностям человека принимать творческие решения, принимать и создавать принципиально новые идеи и одаренности, то есть по наличию потенциально высоких способностей у какого-либо человека. Часто эти два понятия используются как синонимы.

Рассмотрим особенности формирования и развития творческого потенциала в хореографической исполнительской сфере.

Балет – вид искусства, который соединяет в себе красоту и мелодичность музыки, пластику и ритмичность танца, тонкость актерской игры и многообразность литературных сюжетов. Балет, по утверждению В. В. Ванслово – «искусство синтетическое»²⁸. А значит, в этой сфере деятельности как нигде важно наличие творческого потенциала, обеспечивающего и индивидуальность исполнителя, и создание инновационного творческого продукта. Иными словами, балетное исполнительское искусство, может быть рассмотрено, как сфера деятельности, в которой нет шаблонов, нет границ развития, нет унифицированности оценки, но есть место индивидуальности.

Именно эта характеристика может лежать в основе использования творческого потенциала, как ключевого идентифицирующего свойства каждой личности.

По нашему мнению, неограниченность элементного состава «синтетического искусства балета» рождает неограниченные возможности по созданию все более высокой и высокой творческой компоненты исполнительского мастерства артиста балета.

Российская школа балета по праву считается одной из лучших в мире. Достаточно лишь вспомнить имена А.Я. Вагановой, Н.М. Дудинской, Г.С. Улановой, Б.Я. Эйфмана и др. Одними из самых известных и значимых ее представителей являются Академия русского балета имени А.Я. Вагановой в Санкт-Петербурге, Московская Государственная академия хореографии и Пермское государственное хореографическое училище. В стенах этих учебных заведений всегда большой конкурс на поступление не только абитуриентов из России и стран бывшего СНГ, но и из стран Европы, Японии, Китая и Америки.

В настоящее время система хореографического образования в России претерпевает значительные изменения, вызванные глобальными тенденциями, такими как вступление России в Болонское соглашение, реформированием системы профессионального образования вообще. Эти

²⁸ Ванслов В.В. В мире балета. – Москва: Анита Пресс, 2010.– С. 8.

тенденции выражаются в подготовке специалистов по типу «бакалавриат-магистратура», внедрением практикоориентированного образования, широкой информатизацией системы высшего профессионального образования, а также неизменностью основополагающих базовых методик образовательного процесса. Необходимо особо отметить, что именно неизменность системы подготовки, методики, разработанной А.Я. Вагановой – может быть объяснено высокое качество специалистов исполнительского хореографического мастерства. Ведь именно методика преподавания в случае с кардинальной сменой схему образовательного процесса стала фундаментом, гарантирующим стабильность высокого профессионального уровня выпускников хореографических вузов.

При этом современный мир на не менее высокий уровень поднял и требования к эмоциональному творческому уровню артиста балета.

Современные тенденции развития образования в профессиональной школе, возросшие требования к личности артиста усилили потребность в развитии его творческого потенциала. Необходимо четко понимать, что творческий потенциал артиста балета не ограничивается его исполнительским. В процессе развития творческого потенциала нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие компетенции, как эмпатия, способность к импровизации, артистизм и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями.

Творческий потенциал артиста балета не создается в одночасье, это длительный процесс, имеющий начало в раннем возрасте и не заканчивающийся на протяжении всех исполнительской артистической карьеры.

Успешная карьера артиста балета зависит от грамотного планирования и управления, а также от реализации этих планов самими артистом балета, от организации его жизни, репетиций, уроков, соблюдения правильного режима дня и многое другое. Таким образом, балет – вид деятельности подобный спорту, а, следовательно, многолетняя подготовка профессионального артиста отображает тщательно спланированный тренировочный процесс. Анализ оценки творческого потенциала артиста балета повышает интерес к этому искусству и придает данному исследованию актуальности.

Говоря о творческом потенциале в балете, необходимо понимать, что артист может быть виртуозен, высоко взлетать в воздух, делать огромное количество пируэтов, но ничего не дать зрителю, кроме зрелищного эффекта, не дать атмосферы, эмоций, целостности. Настоящий успех определяется не громкостью и продолжительностью аплодисментов, а тем периодом времени после спектакля, когда зритель бессознательно возвращается к артисту, его партии, его исполнению, его прочтению роли. «Подлинная сила искусства измеряется тем, насколько ты способен увлечь, зажечь зрителя происходящим на сцене, заставить его отрешиться от всего остального, заставить мучиться, сопереживать, размышлять, и не только в театре, но и потом, когда он останется наедине со своими ощущениями, чувствами, раздумьями» – писал М. Лиепа²⁹.

²⁹ Лиепа М. Э. Вчера и сегодня в балете. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1986. – с. 67.

Рассмотрим подробнее особенности формирования творческого потенциала в балете.

Выбор профессии – основа для развития и совершенствования профессионального мастерства. Мастерство – это единство объективных и субъективных факторов воспитания и обучения, синтез теоретических знаний и практических умений, оно требует постоянного повышения квалификации. Ведь именно технические профессиональные качества наиболее проявляются на итоговом государственном экзамене классического танца, по результатам которого выпускники учебных заведений получают приглашения строить творческую карьеру в различных балетных труппах. Определение мастерства танцовщика вопрос спорный. Несмотря на существующие нормы измерения физической, интеллектуальной и психологической готовности к профессии, даже самые высокие их показатели не гарантируют появления истинного мастера в результате становления профессионала. Физические и интеллектуальные азы мастерства артиста балета особенно динамично строятся в период целенаправленного обучения профессии. Рост этого мастерства достигается лишь через практику, саморазвитие и активную помощь уже сложившихся мастеров. Индивидуальность артиста, как инструмент театрального искусства, оказывает огромное значение на развитие мастерства³⁰.

Проблема психологического состояния личности артиста в совершенствовании его мастерства решается под четким руководством педагогов, но на фоне достаточно высокого качества хореографического образования по специальным дисциплинам, призванным повышать профессиональный уровень танцовщика, наблюдается недостаточная (или вообще отсутствие) работа психологического характера, направленная на воспитание артистов балета и формирование у них нужных профессии качеств характера. Безусловно, эмоционально-психологическая стрессоустойчивость должны в том или ином варианте присутствовать у каждого артиста выходящего на сцену, но балетный мир славившийся историями о его жестокости и тернистости предполагает ее особую значимость.

Зрелость артиста балета помимо исполняемых им партий, может быть добавлена его культурологическим, искусствоведческим образованием, его интересом к окружающей его современности, его любовью к искусству, к природе, его желанием постоянно расти, получая новые знания и силы.

Именно непрерывный образовательный процесс должен стать основой формирования и развития потенциала артиста балета.

Отсутствие кадров, владеющих процессами обучения, воспитания, развития и формирования личности, педагогическими технологиями – делают проблему психолого-педагогического мастерства в совершенствовании хореографии актуальной. Принято считать, что балетное образование должно быть консервативным, основанным на традициях русской балетной школы, которая всегда отличалась музыкальностью, одухотворенностью пластики. Эти качества стремились воспитать в танцовщиках знаменитые педагоги А. Ваганова, Н. Тарасова и другие. Но активное развитие танцевальных направлений по всему миру требуют от преподавателя хореографии выстроить методики обучения в контексте подготовки артистов к творческой деятельности в современном театре.

³⁰ Карпов А.В. Психология способностей: учеб. пособ. / А.В. Карпов, Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2014. – С. 83.

Техника сценического танца гораздо усложнилась. В связи с чем, педагоги, в первую очередь, тренируют техническую виртуозность, повышая тем самым спортивный азарт артиста. Это привело к изменениям традиционной системы балетного образования. Балетмейстер, режиссер-постановщик, педагог-репетитор – люди, сценическое воплощение творческих решений которых представляют артисты балета. Именно они влияют на совершенствование мастерства танцовщиков в профессиональной среде – в музыкальном театре³¹.

В ряде источников по балету раскрыта важность таких составляющих как танец хореография, а также координация и пластика. Однако для реализации этих технических составляющих в балете в течение всей карьеры артиста необходимо соблюдать определенную этапность обучения и совершенствования, а также осуществлять квалифицированное управление. В данном исследовании будет делаться попытка обоснования этапности управления карьерой артиста балета³².

Первый этап карьеры артиста балета – этап предварительной подготовки – начинается со школьного возраста 8–10-ти лет и продолжается до 16–17-ти лет. В таком специальном учебном заведении как хореографическая школа, дети получают разностороннее физическое и эстетическое образование. Первыми опекунами данного процесса являются родители, которые отдали ребенка в хореографическую школу и преподаватели школы, которым необходимо развить способности юных артистов и увеличить интерес к дальнейшему совершенствованию в этом искусстве. Другими словами, с первых занятий педагоги формируют у артиста навыки для дальнейшего их становления как артиста балета. На этом этапе развития дети уже обретают цель всей своей будущей жизни – это профессиональная сцена.

Следующим этапом – начальной специализации – в развитии будущего артиста балета становится поступление в хореографическое училище, где продолжается развитие уже в статусе студента (возраст 16–18 лет), получая необходимые знания и опыт, а квалифицированные педагоги работают над шлифовкой технического мастерства и повышением артистизма студента.

В рамках учебных заведений будущим артистам балета преподают не только хореографические дисциплины, но и значительное место в образовательном процессе занимают знания гуманитарной сферы, ведь именно понимание литературных источников позволяет создавать артистический образ, исторических фатов – обеспечит погружение в эпоху.

Следует также отметить, что именно на этом этапе должна формироваться еще одна компетенция артиста балета – эмоциональная устойчивость, необходимая для дальнейшей творческой деятельности. Страх перед сценой – абсолютно нормальное состояние человека, но при этом и неимоверная тяга сцены присутствует у всех, кто хоть раз ее познал.

³¹ Нурсейтова Е.А. Совершенствование мастерства артиста балета современного музыкального театра посредством стилизации: 2017 г.: автореф. дис. Саратов, 2017. – С. 8-9.

³² Ваганова А. Я. Основы классического танца / А. Я. Ваганова. – СПб. : Лань, 2015. – С. 82-85.

По окончании хореографического училища (18–23 лет), как правило, продолжается обучение в высших учебных заведениях на кафедрах хореографии или в специализированных институтах культуры – этап углубленной тренировки. Или же молодые артисты балета начинают свою творческую карьеру в театрах, в которых процесс обучения трансформируется через призму исполнительства, через постепенное погружение в репертуар театра.

После окончания обучения – этап профессионального совершенствования – выпускники подают заявки на работу в театры или, если студент рекомендовал себя еще во время обучения, к нему поступает множество приглашений от театров и таким образом, есть выбор для реализации карьеры. Во время работы в театре карьера артиста балета зависит от многих факторов, от результатов выпускного экзамена до рекомендаций во время прохождения профессиональной практики в театре, от потребности театра в исполнителе определенного амплуа до активности участия в новых постановках театра, от работы на ежедневных уроках классического танца до точности исполнения режимных правил театра, включающих ежедневные уроки классического танца, репетиции. Традиционно, артисты балета начинают карьеру после высшего учебного заведения в качестве артиста кордебалета и затем, по мере профессионального актерского эмоционального роста, поднимаются по служебной лестнице до солистов разных уровней. Однако бывают исключения, когда артиста приглашают в театр сразу на должность солиста, так как его физические данные и актерские способности позволяют представить себя на должном уровне на этой лидерской позиции³³.

Работа в театре при всей ее творческой направленности может, к сожалению, носить рутинный характер, особенно проявляющийся в работе артиста кордебалета, ежедневно выходящего на сцену и исполняющего одни и те же партии на протяжении длительного периода времени. Самостоятельное изучение солирующих партий может незначительно скрасить такую «творческую» карьеру, но, приходится отметить, что данный путь не имеет гарантий получения изученных партий и расширения приложения своих творческих компонент.

Этап профессионального долголетия в балете, как правило, начинается спустя 20-летнего стажа, когда функциональные характеристики организма начинают снижаться, тем самым сужая количество технических элементов, которые артист балета может выполнить с необходимым качеством. Однако индивидуальные физиологические особенности организма, эффективно спланированный тренировочный процесс и оптимальный гастрольный график могут позволять отдельным артистам балета быть солистами и в более позднем возрасте.

Специалисты выделяют определенные требования к индивидуальным особенностям артиста балета, такие как:

- физические данные;
- артистизм;
- мотивация, ориентация на успешное достижение цели;
- систематическое стремление к повышению уровня своего профессионального мастерства³⁴.

³³ Карпов А. В. Психология способностей : учеб. пособ. / А.В. Карпов, Е.Ф. Яценко. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2014. – С. 117-130.

³⁴ Меднис Н. В. Введение в классический танец / Н. В. Меднис, С. Г. Ткаченко. – СПб. Лань, Планета музыки, 2011. – С. 64.

Можно также отметить и наличие фактора, имеющего отличный источник – заинтересованность театра в конкретном исполнителе.

Кроме того, артист балета должен получать удовлетворение от монотонной работы, осознавать мышечную радость от выполнения сложнокоординационных движений на репетициях, от занятий классической хореографией. Объектом воли и сознания профессионального артиста в балетной деятельности является его собственное тело, его движения. Для того чтобы овладеть сложной техникой танца необходимо развить чувство тонкой дифференциации пространственных, а также силовых характеристик движения³⁵.

Психологическая составляющая артиста также является одним из главных залогов успеха, что позволяет ставить достижимые цели и добиваться успеха. Довольно важным в деятельности балетного артиста является высокий уровень развития внимания и восприятия. При значительной активности этих функций у определенных людей формируется творческая наблюдательность, характерной чертой которой является способность замечать в предметах и явлениях незначительные, но весьма существенные определенные признаки того или иного объекта, явления³⁶.

Восприятие и внимание как факторы исполнителя успеха позволяют:

- снижать нагрузку репетиционной фазы работы над спектаклем, сокращая количество «прогонов» вариации в случае высокой скорости запоминания хореографического текста,

- остро чувствовать партнера, что должно обеспечивать физический и психологический комфорт во время репетиций и спектаклей,

- ощущать зрительский зал, начиная от ожидаемого им эмоционального фона и ритма спектакля, до продолжительности пауз поклонов.

Творческая личность способна проявляться в своеобразии запечатления явлений окружающей действительности, поэтому для такой личности наиболее важной является так называемая визуальная память, которая заключается в запечатлении и последующем воспроизведении в памяти ранее воспринятых объектов. В профессиональной деятельности артиста балета, несомненно, важна и эмоциональная память. Смысл такого вида памяти заключается в запоминании, воссоздании, узнавании чувств и эмоций. Для освоения и последующего развития в любой творческой профессии важна тонкая чувствительность и эмоциональность. Разнообразие набора эмоций и чувств зачастую определяется личностными свойствами, направленностью личности, намерениями, ее мотивами, индивидуальными психическими свойствами, например, характером и эмоционально-волевыми компонентами. Чувства и эмоции, которые артист не только переживает, выражаются также и во внешнем, невербальном или «телесном» оформлении в виде различных жестов, мимики, пантомимики, интонации и иных проявлений³⁷. Можно ли сформировать эмоциональный

³⁵ Цорн А. Грамматика танцевального искусства и хореографии / А. Цорн. – 2-е изд., испр. – СПб. : Лань, Планета музыки, 2011. – С. 355-358.

³⁶ Карпов А. В. Психология способностей : учеб. пособие. / А. В. Карпов, Е. Ф. Ященко.– Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 326.

³⁷ Козлов Н. И. Пластическая выразительность как один из определяющих компонентов в создании художественного образа / Н. И. Козлов. – СПб. : Композитор, 2006. –20 с.

фон артиста балета, можно ли его поддерживать или развивать?! Музыка, книги, галереи, спектакли, природа, путешествия? Несомненно – все перечисленное может быть рассмотрено как основа эмоций артиста. Но, многочисленное исполнение одной и той же партии в рамках не просто сезона, а карьеры – двояко влияет на эмоции. С одной стороны, с повторами происходит перенос внимание исполнителя с прикладной технической стороны на творческую эмоциональную артистическую; происходит погружение в роль, осознание глубинности партии. С другой, может возникать «заезженность» партии, небрежность к деталям, проявляться потеря интереса к произведению, автоматизм исполнения.

К сожалению, приходится остановиться еще на одном аспекте, связанном с творческим потенциалом – внутренней личностной блокировкой его развития и использования. Выбор торической личности в пользу комфортных условий жизни, душевного спокойствия может быть вполне объясним, и долгой службой в театре, и отсутствием явных результатов творческой деятельности, и незначительностью карьерного роста, и психологическими особенностями личности. Есть ли способ исправления ситуации? Несомненно, требуется иметь в наличии перечень максимально универсальных действий, обеспечивающих «обновление» мотивационных стремлений развития личности. По нашему мнению, именно наличие внутреннего желания «движения вперед», возможность получения удовлетворения от осуществляемой деятельности, а также ощущение собственных возможностей может явиться катализатором в разрешении сложившейся ситуации блокировки развития и использования творческого потенциала.

Следующая возможная к появлению проблема – возникновение личностной неудовлетворенности своей деятельностью и ее результатами. Приходится отметить, что данная проблема может иметь несколько оснований:

- психотип личности, который в силу своих внутренних пессимистических настроений не может адекватно оценивать результат своей творческой работы. В данном случае речь идет о наличии результата творческой деятельности, и вполне возможно оцененном социумом, но низко слабо характеризуем самим автором. Состояние творческой неудовлетворенности может привести как активизации деятельности, так и возникновению желания ее прекратить;

- неоцененность творческого продукта зрителем, которая может носить как временный, что естественным образом поправимый характер, так и глобальный – требующий коренного изменения творческого процесса. Данная причина, является одной из самых глубоких с точки зрения влияния на потенциал творческой деятельности, а, следовательно, разрешение данной ситуации требует значительных усилий в области трансформации внутреннего настроя и внешней организации творческой деятельности.

Все вышеперечисленное говорит в пользу использования деликатного подхода к оценке творческой компоненты профессиональной сферы деятельности, а также к необходимости признания того факта, что оценка результатов творческого труда не может рассматриваться как единственная мера оценки наличия, создания, использования творческого потенциала. В Исполнительском искусстве по единственному исполнению партии невозможно определить уровень творческого потенциала артиста балета,

вследствие наличия огромного перечня возможных факторов текущего влияния, начиная от физиологического состояния и эмоционального фона, и заканчивая определенной в конкретный момент времени совместимостью с партнером или музыкантом.

И наконец, об одном из самых сложных вопросов – оценке результата. В данном случае речь идет о результате как о наличии сформированного творческого потенциала личности. Несомненно, данный вопрос находится на грани субъективизма, а, следовательно, не может быть ни одной универсальной методики его определения или расчета. При всем вышесказанном перечислим основные существующие мерила, дающие возможность приблизительно оценить результативность наличия и использования творческого потенциала артиста балета.

1. Наличие инициатив. Иначе говоря, наличие желания постоянно двигаться в сторону узнавания новых партий, новой хореографии, нового хореографического языка и материала. Данный результат проявляется в наличии не просто потребности нового, но и в озвучании собственных возможностей реализации этого нового.

2. Уверенность. Проявляется в гармонизации критического отношения к себе, своей деятельности, своим возможностям, результатам своего труда и наличия индивидуального внутреннего волевого вектора личностного развития, опирающегося на всевозможные способности (физические, профессиональные, эмоциональные, актерские и пр.).

3. Законченность. Характеризует доведение творческой работы, творческого результата до логического завершения, которое проявляется в исполненной партии, овладении хореографическим языком, создании образа.

4. Нестандартность решений. Шаблонность мышления зачастую может рассматриваться как отсутствие малейшего авторского вклада в осуществляемый творческий процесс, а значит – нежелание использовать свой потенциал.

5. Удовольствие/радость/счастье. Данный компонент может проявляться с множества сторон. Со стороны артиста балета – удовольствие осуществлять любимое дело, радость от полученного результата. Со стороны зрителя – удовольствие от соприкосновения, со сферой искусства, счастье от увиденного неповторимого исполнения. Со стороны творца (хореографа, композитора, репетитора) – удовольствие состояния «понятости» исполнителем, в руках которого находится результат творческой деятельности.

Современные тенденции развития образования в профессиональной школе, возросшие требования к личности специалиста усилили потребность в развитии его творческого потенциала. В процессе развития творческого потенциала нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие компетенции, как эмпатия, способность к импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями³⁸.

³⁸ Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С.69-70.

Безусловно, не бывает исключительно 100-процентной талантливой труппы театра, не может быть неизменно растущего интереса к одной партии, сложно встретить неограниченного роста потенциала артиста балета. Выполнение руководством труппы и театра мотивационной функции может стать одной из опор решения данной проблемы.

Для создания условий раскрытия и развития творческого потенциала воспитанников, формирования у них устойчивой положительной мотивации к занятиям хореографией и достижения ими высокого творческого результата должен применяться синергетический подход, позволяющий получать результаты значимо выше планируемых, так и человеческий фактор, сложно просчитываемый с точки зрения рисков процесса и результата.

Библиографический список к главе 12

1. Баластаева Е.Н. Развитие творческого потенциала будущего педагога в учебной деятельности: на занятиях по практике устной и письменной речи на иностранном языке: 2001 г.: автореф. дис. / Е.Н. Баластаева. – Йошкар-Ола, 2001.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – С.69–70.
3. Ваганова А.Я. Основы классического танца / А.Я. Ваганова. – СПб.: Лань, 2015.
4. Ванслов В.В. В мире балета / В.В. Ванслов. – М.: Анита Пресс, 2010.
5. Лиела М.Э. Вчера и сегодня в балете / М.Э. Лиела. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1986.
6. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: автореферат дис. докт. пед. наук / Л.К. Веретенникова.
7. Громов Ю.И. Танец и его роль в воспитании пластической культуры актера / Ю.И. Громов. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2011.
8. Карпов А.В. Психология способностей: учеб. пособ. / А.В. Карпов, Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2014.
9. Козлов Н. И. Пластическая выразительность как один из определяющих компонентов в создании художественного образа / Н.И. Козлов. – СПб.: Композитор, 2006. – 20 с.
10. Кулоткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю.Н. Кулоткин. – СПб.: СПбГУПМ, 2001.
11. Меднис Н.В. Введение в классический танец / Н.В. Меднис, С.Г. Ткаченко. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2011.
12. Нурсейтова Е.А. Совершенствование мастерства артиста балета современного музыкального театра посредством стилизации: 2017 г.: автореф. дис. / Е.А. Нурсейтова. – Саратов, 2017.
13. Пуляева Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: учебное пособие / Л.Е. Пуляева. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – С. 62.
14. Пуртурова Т.В. Учите детей танцевать: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / Т.В. Пуртурова, А.Н. Беликова, О.В. Кветная. – М.: Владос. – 2003.
15. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – С. 93.
16. Цорн А. Грамматика танцевального искусства и хореографии / А. Цорн. – 2-е изд., испр. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2011.

ГЛАВА 13. ПРОФЕССИЯ ИГРОПРАКТИК

Наши мир стремительно меняется и в нем появляются все новые и новые профессии, специальности, возможности. Одна из таких новых профессий – игропрактик или психолог-игропрактик.

Игропрактик – кто это такой? Игропрактик – это человек, который профессионально использует в своей работе игры: деловые, психологические, эзотерические, трансформационные, навывковые, обучающие, развивающие и т. п. Игра, как инструмент, отлично встраивается в практику специалиста любой помогающей профессии: психолога, коуча, бизнес-тренера, астролога, тета-хиллера, педагога, воспитателя, менеджера и т. д.

Игропрактик может выполнять различные процессы в образовательных или бизнес-организациях, группах участников игры или индивидуальных играх по запросу клиента. Все эти процессы игропрактик обогащает игровыми технологиями. Это помогает привнести в рабочий или учебный процесс, в групповой процесс или личностный рост клиента нечто новое, вдохновляющее участников и ускоряющее сам процесс или повышающих его качество. Ускорение и повышение качества происходит практически само собой благодаря игре. Именно игра привносит в любой из процессов состояние легкости, безопасного эксперимента, хорошо управляемой модели поведения или даже реальности, которую также легко можно корректировать и трансформировать в зависимости от получаемых результатов.

Игра – это естественное состояние человека. Состояние, в котором человеку легче всего жить, верить, общаться, развиваться, взаимодействовать с другими людьми.

Больше всего мы играем в детстве. И именно тогда мы активнее всего, больше всего и быстрее всего учимся.

Трёхлетний ребёнок, играя, за один день узнает и познаёт больше, чем взрослый человек за годы своей жизни. Потому что взрослый теряет это состояние игры, перестает быть гибким, действует по привычке, автоматически, запрограммированно и согласно своему прошлому старому опыту. А жизнь меняется! И чтобы быстро адаптироваться к постоянно меняющейся жизни, лучше всего сначала вернуть себе это состояние игры!

Именно в процессе игры взрослый возвращается в состояние готовности к изменениям, принятия, гибкости и радости от происходящего. И в этом состоянии легко решаются трудные неразрешимые задачи, исцеляются травмы, приходят осознания и ответы на давно мучавшие вопросы.

Игра – это всегда более мягкий, легкий процесс, чем консультация психолога, тренинг, марафон, интенсив или мастер-класс. Потому что игра не требует специальной подготовки от участников, напряжения, каких-то особых усилий, все происходит в игре как будто само собой.

Игра также и более привлекательна для людей, чем консультация или тренинг. Во-первых, потому что предложение поиграть звучит для клиента более привлекательно, чем получить консультацию. А во-вторых, потому что за счет представления об игре, как о легком ни к чему не

обязывающем времяпрепровождении у потенциального участника снимается барьер излишней важности себя самого и своих задач (проблем), а также обязательности своей ответственности за результат. И даже несмотря на то, что ответственность эта есть, но ее кажущее отсутствие позволяет человеку войти в игровой процесс быстрее, чем в консультационный.

Именно поэтому игра – это очень эффективный инструмент для работы с людьми и решения любых задач. Но этим мощным инструментом надо уметь пользоваться.

Сегодня игры уже успешно используют:

- в бизнесе;
- психологическом консультировании;
- коучинге;
- в самостоятельной работе со своими целями и задачами;
- обучении;
- управлении и многих других сферах.

Область применения игр будет постоянно расширяться. Эта тенденция связана как с эффективностью самого инструмента, так и с изменениями в предпочтениях людей, а иногда и целых поколений. Современный человек все реже и реже готов тратить десятки и сотни часов на глубокий психоанализ для решения своей задачи. Ему нужны быстрые решения и такие же быстрые инструменты для их поиска, оценки вариантов и выбора. Сама скорость изменений в мире требует более быстрых осмыслений и реакций от человека. Да и сами люди меняются. Меняются с появлением ИТ-технологий. Меняются в связи с глобальными изменениями. Согласно теории поколений, современные молодые люди – дети 90-х и начала 2000-х, склонны к компьютерным технологиям и любят играть. Они предпочтут игру серьезной лекции и даже тренингу. О них в шутку говорят, что они научились пользоваться смартфоном и интернетом раньше, чем ходить и говорить. И это не может не отразиться на их потребностях и запросах во всех сферах жизни. Они легко меняют работу или компанию, в которой работали если им там не интересно, если в их работе только рутина и нет состояния легкости и игры. Именно поэтому крупнейшие мировые компании активно занялись игрофикацией бизнеса и всех бизнес-процессов, начиная с отбора кандидатов и приема на работу и заканчивая процессами управления бизнесом. И в этой игрофикации им тоже активно помогают психологи-игропрактики.

Кто может быть игропрактиком?

Любой человек, который в своей профессиональной деятельности взаимодействует с другими людьми и ему это нравится! И он хочет и готов это развивать!

Это может быть:

- предприниматель или бизнесмен;
- бизнес-тренер или бизнес-консультант;
- психолог, психотерапевт или коуч;
- лайф-коуч или тренер личностного роста;
- hr или специалист по подбору и адаптации персонала;
- организатор мероприятий и событий (event manager)
- маркетолог или бренд менеджер;
- специалист по работе с клиентами или менеджер по продажам;
- экономист или бухгалтер;
- врач, медсестра или артист.

Каждый, кто знает, что его призвание – это работа с людьми и готов приобрести необходимые для этого знания и навыки!

Каждый, кто:

- хочет начать свою консультационную практику;
- посвящает время саморазвитию и личностному росту;
- знает силу трансформационных игр и игры, как инструмента;
- знает, что игровые технологии могут повысить качество его жизни, качество жизни его клиентов и каждого участника игры!

Как видим, в игропрактику приходят очень разные люди. Это и профессиональные психологи и люди, у которых нет базового психологического образования. Но и среди них могут быть прирожденные психологи. Тем не менее, любому человеку, который хочет состояться как игропрактик, важно обладать определенными качествами и компетенциями.

Профессионализм и личностные качества ведущего психологических трансформационных игр – два важных аспекта, влияющих на качество проведения игры для клиентов. Эти аспекты в сочетании обеспечивают успех психологической игровой деятельности.

Многие личностные свойства специалиста игропрактика выступают как профессиональные, а, выработанные в ходе подготовки профессиональные качества, становятся его личностными свойствами.

При подготовке специалистов в области психологической помощи, каковой является сфера психологических трансформационных игр, можно выделить формирование профессиональной компетентности и личностное становление.

Компетенции игропрактика.

Игропрактику могут понадобиться в большей или меньшей степени навыки работы с эмоциями людей, навыки работы психолога, навыки управления групповой динамикой, навыки управления конфликтом, а также специальные навыки и знания в той теме, о которой эта игра. А если подробнее, то к профессиональным качествам игропрактика можно отнести:

- экспертное знание области, в которой ведется игра;
- знание основ и принципов групповой динамики и умение ей управлять;
- способность оказать помощь и дать психологическую поддержку любому, нуждающемуся в этом участнику игры;
- способность наблюдать динамику изменений в группе и направлять ее в сторону повышения эмоционального уровня и личностных изменений в сторону позитива;
- способность понимать типы личности участников игры и строить свою коммуникацию с учетом психологических особенностей клиентов в игре;
- проявлять эмпатию.

Поскольку все что происходит во время игры – это взаимодействие людей, то игропрактику крайне необходимо иметь хорошо развитые личностные качества. Такие как:

- коммуникабельность;
- бесконфликтность;
- организованность, собранность;
- понимание своего пути и предназначения;

- способность фокусироваться на клиенте, желание ему помочь;
- открытость к разным точкам зрения и убеждениям, отличным от собственных, гибкость и терпимость, принятие другого и принятие мнения, отличного от своего собственного;
- способность создавать эмоциональный комфорт в пространстве игры;
- позитивный настрой, вдохновение, вера в участников игры, в их готовность и способность к изменению и развитию;
- уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности;
- высокий уровень саморегуляции;
- уверенность в себе, адекватная самооценка;
- осознание собственных проблемных зон, потребностей и мотивов;
- постоянное самосовершенствование;
- богатое творческое воображение, интуиция;
- высокий интеллектуальный уровень;
- чувство времени;
- чувство юмора.

Человеку, который берет на себя ответственность проводить трансформационные психологические игры, то есть становится для участников игры своеобразным проводником в мир бессознательного, особенно важно самому быть личностно зрелым, иметь сформированную концепцию мира и обоснованную систему своих жизненных ценностей, ориентироваться на цели высокого уровня.

Именно исходя из понимания этих особенностей профессии игропрактика, мной была разработана специальная программа обучения – программа профессиональной переподготовки на базе первого высшего образования, для тех, кто серьезно подходит к выбору профессии игропрактика, и тем результатам, которые могут получить участники игр.

Кроме специальных модулей, раскрывающих секреты профессии курс «Профессиональный психолог-игропрактик» позволяет участникам пользоваться обширной базой знаний и получать фундаментальные знания в области когнитивных наук: теории познания, психологии, философии, нейрофизиологии, когнитивной лингвистики, невербальной коммуникации, антропологии и теории искусственного интеллекта. Всего того культурного и социального контекста, без которого профессии игропрактика не во что встраиваться. О содержании каждого модуля этой программы я расскажу чуть позже.

А здесь отмечу, что кроме обучения для игропрактика важно постоянно проводить игры и играть самому. Эти два процесса – проводить игры и играть самому – не являются взаимозаменяемыми. Важно и то, и другое делать постоянно. Так в процессе проведения игры повышается компетентность ведущего, а в процессе игры прорабатываются собственные ограничивающие убеждения, страхи, обиды и другие внутренние препятствия к получению желаемых результатов в жизни.

Предлагаю небольшой тест, пройдя который вы сможете определить, насколько эта перспективная профессии психолога-игропрактика подходит именно вам? И как много вам еще нужно будет изучить и освоить, чтобы стать профессиональным психологом-игропрактиком.

Тест 1. Подходит ли мне профессия психолога-игропрактика?

1. Вы любите людей?
2. Вы готовы посвящать общению с людьми об их проблемах и задачах шесть и более часов в сутки?
3. Вы любите собирать и организовывать группы?
4. Общение с людьми вас заряжает, вдохновляет, наполняет энергией?
5. Вы готовы сами постоянно учиться, развиваться, осваивать новые инструменты и методики?
6. Вы уже участвовали в играх и получили позитивные изменения в своей жизни?
7. Вы хотите помогать другим людям меняться и менять свою жизнь?

Если вы ответили утвердительно на все 7 вопросов, то профессия профессионального психолога-игропрактика для вас подходит. Если вы ответили отрицательно на 2 вопроса, то стоит еще раз подумать, нужно ли вам идти в этом направлении и получать профессиональное образование. Если вы ответили отрицательно на 3 и более вопросов, то эта профессия точно не для вас. Вам пока будет достаточно просто почаще играть, участвовать в фестивалях трансформационных игр, решать свои жизненно важные задачи с помощью этого инструмента. Почаще – это значит, хотя бы раз в неделю. А спустя полгода-год пройти этот тест снова и определить, хотите ли вы быть игропрактиком или вам достаточно получить результаты в качестве участника игр?

Как приобрести и развить компетенции игропрактика?

Итак, как же приобрести и развить в себе все эти важные и полезные компетенции игропрактика?

1. Обучаться профессии у тех, кто уже в ней состоялся и предоставляет такой обучение с соответствующими документами об образовании.

2. Обучаться у авторов игр. Как правило, они предоставляют курсы обучения ко всем своим играм, методическое руководство или личные консультации для ведущих своих игр.

3. Приобрести 1–3 игры на интересную и актуальную лично для себя тему – так будет интереснее их изучать и вести – и провести 100 часов таких игр – это примерно 50 игр. Провести их для разных участников – это даст достаточный объем практики, который позволит наработать навык ведения игр. За 100 часов ведения игр в практике встретятся все или почти все трудные ситуации, и вы обязательно найдете для них свое решение.

4. Постоянно играть самим. У разных ведущих. В разные игры. Это обогатит ваш «ролевой репертуар» ведущего и расширит ваш кругозор, покажет новые темы, возможности, механики игры.

Один из частых вопросов в том, можно ли освоить эту профессию самостоятельно или нужно именно обучение. Самый простой ответ, раз возникло сомнение, то обучаться нужно. Обучение, подкрепленное реальной практикой и дипломом, даст вам необходимую уверенность в себе и своих действиях. В следующем тесте вы можете проверить себя, надо ли вам обучаться профессии психолог-игропрактик. При этом подразумевается, что такие базовые компетенции, как коммуникабельность, эмпатия, бесконфликтность, способность к саморегуляции, организованность, и другие, обозначенные ранее в разделе, посвященном компетенциям игропрактика у вас уже есть. Тест касается только знаний и навыков, которые можно приобрести на курсе обучения.

Тест 2. Нужно ли вам обучаться профессии психолог-игропрактик?

1. У вас есть высшее психологическое образование, и вы уже успешно ведете игры?

2. Вы умеете работать с клиентским запросом?

3. Вы регулярно организуете проведение игр и легко собираете участников на платную игру?

4. Вы знаете, что такое групповая динамика, как ей управлять и умеете это делать?

5. Вы знаете, как реагировать в ситуации, когда участник игры «попал в травму» и можете ему помочь?

6. Вы умеете работать со страхами?

7. Вы умеете работать с метафорическими ассоциативными картами?

8. У вас есть опыт ведения игр более 100 часов?

9. Вы принимали участие в качестве ведущего на фестивалях игр?

10. Вы умеете вести любые игры в онлайн?

11. У вас есть сообщество коллег, практикующих игру, как метод самопознания и саморазвития?

12. У вас в арсенале есть 3–5 игр, которые пользуются спросом и в которые можно играть много раз?

13. Вы регулярно участвуете в онлайн и офлайн фестивалях игр в качестве ведущего и всегда окупаете свое участие в разы?

14. У вас есть своя авторская колода МАК?

15. У вас есть своя авторская игра?

Если вы ответили утвердительно только на 5 или менее вопросов, вам обязательно нужно пройти курс обучения. Даже при наличии необходимых игропрактику компетенций, вы упускаете многие важные моменты, без которых сильно уступаете своим более профессиональным коллегам. И это обязательно скажется, как на собираемости групп на ваши игры, так и на стоимости ваших услуг.

Если вы ответили утвердительно на 10 вопросов этого теста, то, возможно, при своих целенаправленных усилиях и дополнительном обучении на семинарах, вебинарах или курсах по соответствующим темам, вы наработаете необходимые знания и опыт в игропрактике. И справитесь с этим самостоятельно.

Если вы ответили утвердительно на все 15 вопросов этого теста, то вы уже являетесь игропрактиком. И обучение этой профессии вряд ли откроет для вас «Америку», хотя вы точно получите удовольствие от самого процесса обучения, приобретете определенные «изюминки» и «фишечки», которые потом сможете использовать в своей практике, обогатитесь опытом коллег, расширите свой круг профессионального общения и подкрепите свой профессионализм соответствующим документом об образовании. А, главное, войдете в профессиональное сообщество игропрактиков, приобретете новые полезные знакомства, новое поддерживающее вас окружение и опыт.

Библиографический список к главе 13

1. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / Т.А. Апинян. – СПб.: СПбГУ, 2003.

2. Апинян Т.А. Мир Игры / Т.А. Апинян. – Спб., 1992.

3. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания / Берлянд И. Е. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – 93 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; пер. с англ. А.А. Грузберга. – Екатеринбург: Литур, 2002.
5. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – АСТ, 2019. – 500 с.
6. Брейден Г. Коды сознания. Измени свои убеждения, измени свою жизнь / Г. Брейден: перев. с англ. – М.: София, 2009. – 320 с.
7. Бурков В.Н. Большие системы: моделирование организационных механизмов / В.Н. Бурков, Б. Данев, А.К. Еналеев и др. – М.: Наука, 1989.
8. Бурков. В. Н. Введение в теорию управления организационными системами: учебник / В.Н. Бурков, Н.А. Коргин, Д.А. Новиков; под ред. Д.А. Новикова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 264 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – АСТ/Астрель, 2008.
10. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – АСТ/Астрель, 2019.
11. Выготский Л.С. Психология развития ребенка (сборник) / Л.С. Выготский. – Эксмо, Смысл, 2005.
12. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Эксмо, Смысл, 2005.
13. Суворова Е.В. Игра, меняющая жизнь / Е.В. Суворова. – СПб.: Изд-во НИЦ АРТ, 2020. – 216 с.
14. Суворова Е.В. Правила игры / Е.В. Суворова. – 2-е изд. доп. – СПб., 2022. – 120 с.

ГЛАВА 14. ГРАНИЦЫ КУЛЬТУРЫ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ С ПОЗИЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА В СОЦИОЛОГИИ

Введение

Очевидно, что культура тесно связана с антропологией. Однако отношения между ними складывались не просто. Социологи разработали и усовершенствовали концепцию культуры в ходе многочисленных критических дискуссий с антропологией. При этом, дебаты в рамках социологической теории, в основном были сосредоточены на эссенциалистском характере концепции культуры, используемой теоретиками либерального мультикультуралистского направления [1]. Культура, в контексте понимания человеческих различий, отличается одна от другой в зависимости от учета разнообразия человеческих групп. Опираясь на недавний «онтологический поворот» в антропологии, это утверждение основывается на классификации культуры как неотъемлемой части онтологии натурализма, где она понимается как аналог природы. Здесь онтология – это не просто философская позиция, а скорее система классификации существей, предшествующая социальным отношениям. При понимании онтологии как таковой ставится под сомнение статус культуры как нейтрального и универсального метода понимания человеческого разнообразия. Культура находится в рамках плюралистического подхода к онтологии, где существует множество онтологических схем, которые формируют различные социальные системы, каждая из которых имеет свое собственное понимание человеческих различий.

Социологическую теорию можно развить, приняв онтологический плюрализм, лежащий в основе этой критики статуса культуры. Урок, который следует извлечь из онтологического поворота в антропологии, состоит в том, что онтологические предпосылки неизбежны в социологической теории, и их предубеждения должны быть выявлены, если мы хотим реализовать любой плюралистический политический проект, учитывающий человеческие различия. В этом плане, мультикультурализм рассматривается, как пример, демонстрирующий актуальность этого пункта по двум причинам.

Во-первых, мультикультурализм был центром дебатов о культуре в этой дисциплине. Эти дискуссии, однако, были сосредоточены главным образом на характере культуры, а не на статусе или роли самой концепции.

Во-вторых, и это более важно, онтологический статус культуры играет ключевую роль в формировании политики мультикультурализма. Обращение к онтологическому повороту антропологии позволяет выявить скрытые онтологические предубеждения мультикультурализма, суть которых состоит в том, что различия между «культурами» мыслимы только на основе предшествующих онтологических предпосылок натурализма.

Этот сдвиг к онтологии, как будет представлено, изменит три фундаментальных вопроса, характерных для мультикультурализма: в чем источник человеческих различий? Как понять и изучить эти различия? Каковы политические последствия такого понимания различий? Перенеся ответ на эти вопросы с культуры на предшествующие онтологические системы классификации, становится ясно, что мультикультурализм, основанный только на одной из этих возможных онтологий, недостаточен для понимания разнообразия других человеческих общностей.

От антропологии – к онтологии: концептуализация утверждений

Концептуальные основания онтологического поворота включают несколько моментов в истории антропологической теории. Первый – это развитие антропологической школы культурной личности, которая отвергла ранее понимание культуры как единой линейной прогрессии. Франц Боас утверждал, что сведение культуры к единому процессу эволюции является ошибочным и что антропология должна анализировать разнообразие культур и то, как они формируют индивидуальное поведение [5, с. 613].

Распространенное учениками Боаса, такими как Маргарет Мид и Рут Бенедикт, привело к распространенному в настоящее время мнению о том, что культура, а не биология, формирует индивидуальные черты личности, и, следовательно, культура играет центральную роль в объяснении различий между различными человеческими группами. Хотя такое понимание культуры лежит в основе значительной части социальной антропологии, это не единственная попытка расшифровать человеческие различия. В частности, отказ школы культурной личности от физического и биологического детерминизма в сфере культуры был оспорен материалистическими подходами к человеческому поведению. Этому предшествовала интеграция британским функционализмом явно иррациональных культурных практик, таких как колдовство, в «последовательные» логические системы, [7, с. 222] некоторые американские антропологи поставили под сомнение отделение такой культурной согласованности от материальных причин. Тем самым утверждалось, что культурные формы не отделены от биологических потребностей, а на самом деле являются различными выражениями потребности в удовлетворении их.

Второе, в отличие от боасианского разведения культуры и материальных факторов, культурный материализм стремился углубить их взаимосвязь до такой степени, чтобы культура стала подчиненной естественным потребностям, которые она выражала. Эти примеры представляют две противоположные тенденции в антропологической теории: акцент на культуре как основе антропологических исследований и попытка интегрировать культуру в систему естественных потребностей.

Третье развитие событий, которое приближает нас к проблемам онтологического поворота, бросает вызов обоим этим предположениям. Постмодернистская антропология показала, как власть, авторство и культура антропологов играют неизбежную роль в формировании повествований о других культурах. В силу специфики этнографа как исследователя, эти учетные записи всегда будут «по своей сути неполными и неполными» [8, с. 7].

Эта краткая история нескольких ключевых моментов антропологической теории содержит достаточно подробностей, чтобы понять, как онтологический поворот реагирует на боасианские культурные материалистические и постмодернистские формы антропологических исследований.

Во-первых, он стремится возродить радикализм антропологии Боаса, что также устраняет основную предпосылку культурного материализма. Утверждая, что возможность концепции культуры основывается на ее противопоставлении природе в рамках натурализма, сторонники этого поворота ставят под сомнение универсальность этой бинарности, делая натурализм одним из ряда возможных онтологий. Антропология Боаса сталкивается с тем, что культура не может рассматриваться как универсальная, а культурному материализму бросается вызов в том смысле, что естественные потребности нельзя рассматривать как источник разнообразных культурных решений их проблем [6, с. 43].

Таким образом, онтологический поворот – это «попытка вернуть предшествующий фон сравнения в пространство сопоставимого» [9, с. 5]. Культура восстанавливается после ее интеграции с материализмом, но также находится в рамках более радикального плюралистического проекта, чем культурный релятивизм Боаса.

Во-вторых, в то время как онтологический поворот разделяет схожие проблемы со своим постмодернистским аналогом, он одновременно углубляет и отвергает аспекты своего вызова нейтральности антрополога. Вопрос о том, как власть и авторство формируют антропологический нарратив, дополняется вопросом о том, как онтологические перспективы заранее определяют, что воспринимает антрополог и какие отношения считаются возможными. В то же время это бросает вызов рамкам культурной ситуативности, которые скрывали «либерального субъекта, идущего инкогнито» в постмодернизме [9, с. 6]. Как только сама основа сравнения становится предметом сравнения, понятие принадлежности к культуре теряет свой нейтральный характер. Делая акцент на местном факторе в этнографических исследованиях на шаг глубже, чем культурное влияние, онтологический поворот бросает вызов нейтральности культуры и ее способности решать современные антропологические и политические проблемы. Где постмодернистский поворот стремится политизировать инструменты этнографии, онтологический поворот продвигает это еще дальше, ставя под сомнение основания этой политизации.

Стоит отметить, что эта позиция опирается и развивает критику концепции культуры, сделанную Роем Вагнером и Мэрилин Стратерн. Вагнер бросает вызов культуре как аналитической категории в своем понимании символической деятельности как процесса постоянного повторного изобретения. Все проявления человеческой мысли и действия активно участвуют в постоянном изобретении символической системы, в которой они происходят. Это относится как к отдельным культурам, так и к абстрактному понятию культуры, с которым работает антрополог. Не только культура постоянно изобретается народами, которым она приписывается, она изобретается как в аналитической реконструкции этнографа, так и в абстрактной концепции культуры, используемой для организации различных практик и символов [19, с. 10].

Аналогичным образом, в своей работе по гендерным и семейным отношениям в Меланезии Стратерн ставит под сомнение применимость понятия «общество» к Меланезийской жизни, утверждая, что необходимость использования определенных категорий для осмысления этнографических данных проистекает не из их репрезентативной эффективности в отношении изучаемых групп, но исходя из наших собственных

методологических потребностей и предубеждений [15, с. 3–17]. Объединяя обычаи и обычаи изучаемых народов в такие понятия, как «культура», «природа» и «общество», антропологи дают неточные описания этих народов из-за отсутствия аналогичных понятий в их собственном логическом лексиконе. Использование различия между природой и культурой для понимания различий между человеческими группами, проецирует определенную концепцию того, как эти различия влияют на любое понимание этих групп. Задача, которую ставят Вагнер и Стратерн, состоит в том, чтобы преодолеть навязывание культуры и природы проблемам и жизни тех, кого они изучают.

Все эти различные позиции утверждают, что онтология – это не столько чисто философская позиция, сколько способ познания и упорядочения сущностей, который делает возможными определенные формы социальных и политических отношений. Различия между группами не только проистекают из различных способов анализа данного и не данного, но и понимание каждой группой этих различий основывается на понимании вариаций, вытекающих из каждого онтологического распределения. Отсюда необходимость центрального утверждения онтологического поворота: антропология должна принять такой способ анализа, при котором одна конкретная онтология не имеет власти над другими именно потому, что эти онтологии различаются и, следовательно, приводят к различному пониманию того, что возможно в социальной жизни

Этот акцент на вариативности – именно то, что отделяет онтологический поворот. Множественность политических категорий возможна только благодаря предварительному сомнению человечеством того, насколько теория соответствует реальности. Политика определяется тем, какая онтология в политической теории имеет тенденцию. Социальная онтология в значительной степени опирается на онтологические постулаты, лежащие в основе ее анализа, в то время как онтологический поворот в антропологии стремится плюрализировать эти онтологические основания.

Множественный характер онтологии, их связь с историей антропологической теории порождает три вопроса, адресованные мультикультурным теоретикам, чтобы продемонстрировать их скрытую зависимость от натуралистических онтологических предпосылок. Первый вопрос заключается в том, как возникают различия между человеческими группами? Онтологический поворот задает этот вопрос, бросая вызов акценту на культуру, повышая возможность онтологической вариативности. Вслед за этим возникает второй вопрос: как изучать эту форму вариации? Культурные релятивисты и культурные материалисты делают акцент на культурных чертах и естественных потребностях соответственно, и то и другое служит основой для сравнения различных групп. Напротив, сторонники онтологического поворота заставляют нас пересмотреть это основание в свете онтологического плюрализма и предлагают метод онтологического сравнения. Наконец, третий вопрос, который возникает в связи с постмодернистским поворотом и работой Стратерна и Вагнера, заключается в том, как эти категории сравнения приводят к конкретным политическим позициям. Онтология становится проблемой политического представительства. Обсуждение этих вопросов приводит к следующему следствию

для политической теории: все философские и политические позиции обладают неявными или явными онтологическими предубеждениями, которые могут быть положены в основу сравнительного анализа.

Онтологическая основа мультикультурализма

Очевидно, наиболее адекватным реальности является мультикультурализм с точки зрения релятивизации концепции культуры, характеризуя ее через набор неявных онтологических предубеждений относительно данного и не данного. Определение этих онтологических допущений как неявных является важнейшей методологической позицией по двум причинам. Во-первых, потому, что мыслители-мультикультуралисты редко широко используют язык онтологии для определения своих позиций. Поэтому важно принять пари онтологического поворота о том, что все точки зрения основаны на предположениях о характере бытия. Во-вторых, эти онтологические обязательства могут быть очевидны только посредством сравнительного анализа с другими способами мышления, а не посредством изолированного анализа [16, с. 66]. Следует отметить, что мы будем пользоваться плодами этого сравнительного труда, а не участвовать в его производстве. Анализ мультикультурализма и его использования культуры в дальнейшем будет опираться на характеристику натурализма, полученную в результате этого проекта сравнения. Таким образом, важен не явный характер отдельных аргументов, выдвигаемых мыслителями-мультикультуралистами, а общая и неявная совокупность идей, которые будут представлены в центре внимания при сопоставлении натурализма с другими онтологическими распределениями отношений. Хотя здесь нет места для всеобъемлющего обзора разнообразия взглядов, характеризующих мультикультурализм и внутреннюю и внешнюю критику, которой он подвергался, это не является нашей целью. Вместо этого будет представлена общая характеристика того, как мультикультурализм отвечает на поставленные выше вопросы с точки зрения конкретных онтологических обязательств.

Основной вопрос: как формируются различия между группами?

Ответ заключается в том, что люди уникальны в том смысле, что, будучи естественными существами, они обладают способностью выражать культурные различия, которые определяют, как реализуется этот биологический субстрат. Прежде чем рассматривать культуру во всем ее многообразии, она является естественной характеристикой человеческого существования. Простую форму этого онтологического утверждения можно найти в работе Бхику Пареха: «Человеческие существа имеют общую природу, общие условия существования, жизненный опыт, затруднительное положение и так далее. Однако, исследователи концептуализируют это совершенно по-разному, порождая разные культуры» [14, с. 123–124]. Это базовое онтологическое обязательство может быть конкретизировано путем изучения двух вариантов, которые утверждают один и тот же основной принцип с противоположных позиций.

Первое можно увидеть в работе Чандрана Кукатаса, который утверждает, что способность к культуре коренится в неизменной человеческой природе. Разница не существенна, а обусловлена обстоятельствами; и когда обстоятельства схожи, люди будут действовать и выбирать одинаково, руководствуясь теми же мотивами, которые определяли человеческое поведение на протяжении тысячелетий. А поскольку культура и конкретные

исторические формы, которые приняла человеческая жизнь, эфемерны, сами по себе они не представляют никакой ценности. Важен человек, который создает культуру и кому культура служит [11, с. 4]. С этой точки зрения индивидуалистическая концепция предмета имеет приоритет над его культурными вариациями. Культура имеет приоритет только как способность отдельного субъекта; она создается человечеством и управляется им и «служит» ему как биологическому существу, действуя как средство достижения цели индивидуальной автономии.

Напротив, общинное понимание культуры, наиболее широко представленное в работах Чарльза Тейлора, подчеркивает способность культуры формировать ее естественную, биологическую основу. Выступая против «монологических» концепций человеческих субъектов, Тейлор утверждает, что «решающей чертой человеческой жизни является ее фундаментально диалогический характер. Мы становимся полноценными человеческими агентами, способными понимать самих себя и, следовательно, определять свою идентичность благодаря овладению богатыми человеческими языками выражения» [18, с. 32]. Утверждение Тейлора противоположно утверждению Кукатаса: культура – это не способность или способность, проявляемые отдельными субъектами, а характеристика человеческой природы, которая делает невозможным отделить формирование индивидов от культурного горизонта смысла.

Однако оба исследователя обсуждают одну и ту же онтологическую реальность с противоположных точек зрения. Утверждая эфемерность культуры, Кукатас одновременно отрицает и утверждает ее. С одной стороны, он отвергает «социальную онтологию» коммунитаризма, которая рассматривает культурные черты как формирующие индивидов в пользу либеральной, индивидуалистической концепции субъекта как отделимого от присущих ему культурных привязанностей [11, с. 210]. Это выражает позитивную и явную онтологическую приверженность определенному пониманию человеческой природы, которое стремится к изолированным индивидуумам как основе человеческой жизни. С другой стороны, это одновременно подтверждает важность культуры в том смысле, что она является неотъемлемой частью характера человечества, реализуемой естественными способностями отдельных субъектов.

Позиция Тейлора переворачивает эти ходы. Там, где Кукатас отрицает основополагающую роль сообщества в идентичности, Тейлор утверждает это, и там, где Кукатас утверждает приоритет личности, способной выражать себя через культуру, Тейлор отрицает любой приоритет личности над ее диалогическими отношениями. Для обоих, культура является существенной онтологической характеристикой человечества и отличает его от всех других сущностей либо потому, что это способность, реализуемая отдельным субъектом, либо потому, что она играет центральную роль в формировании этих субъектов. Независимо от того, рассматриваем ли мы культуру как неотъемлемую или излишнюю для формирования отдельных субъектов, она необходима для понимания различий между группами из-за этой связи с человеческой природой.

Если источник человеческих различий кроется в этой способности к культуре, то возникает вопрос о том, как понять и изучить эти различия. Утверждается, что жизни отдельных людей придается смысл в рамках

определенной культуры, которая, согласно Айелет Шахар, образует «нормативную вселенную, в которой закон и культурное повествование неразрывно связаны» [16, с. 12]. Это привело к акценту на контексте ценностей и принципов как основе мультикультурной политической теории, а не на априорных нормативных универсалиях [12, с. 270]. Акцент на контекстуальных различиях, в которых переплетаются ценности, законы и индивидуальное поведение – предполагает, что культура является нейтральной формой, с помощью которой может проводиться анализ этих различий. Важно отметить, что контексты, которые предоставляют культуры, не являются однородными единицами, идентичными с течением времени [10]. Эта «ошибочная эпистемология» предполагает, что культуры представляют собой изолированные целостности с четко определенными популяциями и повествованиями [4, с. 4]. Вместо этого культуры постоянно развиваются как благодаря множеству отношения и повествования, которые связывают тех, кто внутри них, и их взаимодействие с другими культурами, внешними по отношению к этому меняющемуся интерьеру. Мультикультурализм требует, чтобы политические социологи обращали внимание на практики, которые порождают эти культуры в определенные периоды времени, а не воплощали их как культурные целостности. Эта критика культурного эссенциализма близка к жесту постмодернистского поворота в этнографии: культура сохраняется в качестве центральной единицы анализа, но она должна быть контекстуализирована в рамках изменений, внесенных отдельными людьми.

Возникает вопрос: как перейти от этого философского определения к политическому предписанию. На этот вопрос нет однозначного ответа, но дебаты вращаются вокруг проблемы культурных прав, а также признания и терпимости к культурным практикам [14, с. 340–344; 2]. Если мы будем следовать онтологическим предпосылкам, упомянутым выше, то эти проблемы возникают в результате условий существования как культурного существа. Ключевое политическое допущение состоит в том, что культура является средством выявления различий, которые должны быть позитивно учтены [13, с. 56]. В то время как анти-эссенциалистский подход к культуре предполагает ослабление этой точки зрения, он усиливает силу культуры как способа ориентации политики, сохраняя необходимость сосредоточиться на том, как требования формулируются с помощью культурных практик. Здесь следует отметить сохранение концепции культуры в качестве ключевого политического инструмента, несмотря на признание ее слабости в отражении изменчивого характера человеческих отношений.

Из вышесказанного следует, что одним из главных камней преткновения для мультикультурализма была его основа в либерализме. Более фундаментально утверждение состоит в том, что онтологическая приверженность культуре как естественной характеристике человеческой природы отражает онтологическую структуру натурализма, которая проводит различие между культурными и естественными существами.

Охарактеризовав мультикультурализм с точки зрения его приверженности этому фундаментальному онтологическому различию, можно увидеть, как различия между человеческими группами могут быть исследованы с точки зрения сравнительного анализа онтологий. Перенеся акцент с культур на онтологии, можно увидеть, как этот сравнительный проект может обогатить понимание социологической теорией человеческих различий.

Переосмысление культуры через онтологический плюрализм

Каким образом разные культуры формулируют конкурирующие представления одних и тех же объектов в рамках одной онтологии? Как мы можем познать различие между группами таким образом, чтобы оно не было некритически привязано к одной конкретной концепции, и как эти альтернативы могут создать формы политики, более желательные, чем те, которые у нас уже есть?

Первый вопрос, поставленный перед мультикультурализмом, касался источника различий между человеческими группами. Вместо того, чтобы культура была источником этого различия, авторы онтологического поворота утверждают, что это разделение является выражением одной конкретной онтологической организации данного и не данного. Эти онтологические предположения о характере сущностей и отношениях, которые люди могут устанавливать между ними, формируют границы мыслимого в конкретных контекстах, но также и основа того, какие возможны социальные и политические отношения. Очевидно, что натурализм, онтология, лежащая в основе бинарности между природой и культурой, является всего лишь одной онтологией среди множества других. Ответ, который дает мультикультурализм на вопрос об источнике человеческого разнообразия, на самом деле является одним из конкретных выражений этого многообразия.

Онтологический поворот к культуре и мультикультурализму мультикультурализма предполагает контекстно-ориентированный подход к правам человека, проливающий свет на необходимость привлечения к диалогу различных контекстов, которые не обязательно разделяют одинаковое понимание этики прав человека, выступая контекстно-зависимой универсальностью [3].

В свете онтологического поворота социальность – это не столько условие человеческого бытия, сколько атрибут, который распределяется между существами по определенным онтологическим классификациям. Социальность – это не объяснение, а скорее то, что нужно объяснить. Иными словами, культура не может исчерпывающе объяснить источники различий между человеческими группами, поскольку она является продуктом одной из этих онтологических схем. А источником человеческих различий может быть не культура, а разнообразие онтологических схем, которые делают возможными социальные отношения.

Если мы будем следовать сравнительной методологии до ее полного завершения, то все политические концепции, независимо от того, являются ли они явно или неявно онтологическими, достигают своих пределов, когда попытка прийти к согласию с концептуальными системами, которые не разделяют мир на одни и те же фундаментальные категории. Что касается онтологического поворота в антропологии, то для проведения этих переговоров не существует нейтральной точки зрения. Это следует воспринимать не как требование отказаться от принципов натурализма, а как приглашение участвовать в постоянной реконструкции политических концепций с более полным и всеобъемлющим подходом к онтологиям, с помощью которых коллективы конструируют мир. Вызов, который социологическая теория должна принять таким образом, что онтологический поворот в антропологии состоит не в том, чтобы обойти и устранить

различия между онтологическими перспективами, а в том, чтобы постоянно изменять свои концептуальные обязательства в рамках сравнительного подхода к онтологии, который устраняет любую нейтральную точку зрения.

Библиографический список к главе 14

1. Кугай А.И. Неоэссенциализм как учение о паттернах человеческой жизни в теории мультикультурализма / А.И. Кугай //Культурология, искусствозведение и филология: актуальные вопросы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под редакцией Э.В. Фомина. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 20–24.
2. Кугай А.И. Терпимость и инакомыслие в политическом процессе / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 50–53.
3. Кугай А.И. Права человека: от теории – к политике / А.И. Кугай // Управленческое консультирование. – 2021. – (5). – С. 32–44.
4. Benhabib S (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
5. Boas F., 'The Aims of Anthropological Research', *Science. New Series*,1932, vol. 76. P. 905–613.
6. Descola P. *The Ecology of Others: Anthropology and the Question of Nature*. Translated by G Godbout and BP Luley. Chicago, IL: Prickly Paradigm Press. 2012.
7. Evans-Pritchard EE/ *Witchcraft, Oracles, and Magic Among the Azande*. Oxford: Oxford University Press. 1976.
8. Clifford J and Marcus GE (eds). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press. 1986.
9. Charbonnier P, Salmon G and Skafish P (eds). *Comparative Metaphysics: Ontology After Anthropology*. London: Rowman and Littlefield International. 2017.
10. Kompridis N (Normativizing hybridity/neutralizing culture. *Political Theory* 33. 2005.: 318–343.
11. Kukathas C. *The Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom*. Oxford: Oxford University Press. 2003.
12. Laegaard S (Multiculturalism and contextualism: How is context relevant for political theory? *European Journal of Political Theory*, 2015.14(3): 259–276.
13. Modood T *Multiculturalism*. Cambridge: Polity, 2013
14. Parekh B) *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan. 2006.
15. Strathern M. *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley, CA: University of California Press. 1988.
16. Skafish P. The Descola variations: The ontological geography of beyond nature and culture. *Qui Parle: Critical Humanities & Social Sciences*. 2016. 25 (1–2): 65–93.
17. Shachar A. *Multicultural Jurisdictions: Cultural Differences and Women’s Rights*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
18. Taylor C. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1994.
19. Wagner R. *The Invention of Culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1981.

ГЛАВА 15. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С УЧЁТОМ ХАРАКТЕРИСТИК ЯЗЫКА- ПОСРЕДНИКА (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ ВОЗВРАТНОСТИ)

Категория, которая в русском языке называется возвратными глаголами, присутствует во многих языковых системах мира, однако в каждом языке, располагающем подобными грамматическими единицами, есть свои нюансы образования и употребления таких единиц.

Характерной особенностью таких немецких глагольных единиц является то, что они функционируют лишь с участием возвратного местоимения *sich*, также изменяющегося по лицам и числам. Например: *Ich kmmte mich* – я причёсываюсь. Большинство немецких глагольных единиц рефлексива при переводе на русский язык сохраняют все свои свойства.

Французские глагольные единицы, принадлежащие к этому же ряду, определяются как местоименные. Маркером возвратности называют частицу *se* с вариантами *me, me, te, nous, vous*. Однако прямой аналогии между французскими и русскими глаголами данной категории провести нельзя: русский невозвратный глагол гулять во французском варианте аналогичен возвратному глаголу *se promener*. Приступив к освоению неродного языка, иностранные студенты, так или иначе, начинают сравнивать факты родного и изучаемого языков. Поэтому при организации учебного процесса необходимо учитывать данный фактор.

Сегодня мировое коммуникационное пространство всё ещё ориентируется на английский язык. Поэтому для иностранных студентов всего мира, в том числе обучающихся в вузах Российской Федерации, он принимает на себя посредническую функцию. То есть, надо иметь в виду, что иностранцы в большей или меньшей степени знакомы с английским языком и его грамматической структурой, что может оказать благоприятное влияние на процесс изучения русского языка как иностранного, выступая помощником.

Принимая во внимание этот факт, мы полагаем, что обращение к языку-посреднику при обучении взрослых, может облегчить процесс освоения ими грамматики русского языка, в частности, возвратных глаголов, так как они отличаются семантическим многообразием, актуальностью, так как часто употребляются в речи. Кроме того, для их запоминания требуется довольно много времени. Учитывая все эти факторы, сравнение русского материала с этими единицами в английском языке, на наш взгляд, полезно. Руководствуясь перечисленными факторами, целью нашего исследования мы видим их лингвометодическую характеристику в изучаемом русском языке и в языке-посреднике – английском, для чего

делаем акцент на выявлении их сходных и отличительных черт. Такой подход способствует выявлению несовпадений на данном участке языковой системы, выбору оптимальных решений в отборе и методической подаче материала, предупреждению интерференционных неточностей.

Исследуемые глагольные единицы в русском языке многочисленны. На их долю приходится добрая треть всего количества русских глаголов. В «Обратном словаре русского языка» мы нашли 13798 таких единиц [9]. Они встречаются в текстах разной стилиевой принадлежности, разной коммуникативной направленности. Многие учёные-лингвисты посвятили свои исследования глаголам со значением возвратности и их отличительным чертам. С этой точки зрения многое можно почерпнуть из работ В.Н. Вагнер, М.А. Веселовой, И.И. Гадалиной, И.И. Гадалиной, Н.Я. Суржиковой, Л.Г. Петровой и многих других учёных. В.Х. Карасёва и Л.Г. Петрова в своем исследовании предприняли попытку описать методику освоения иностранными студентами данной категории глаголов при системно-функциональном подходе к их изучению [8].

Тем не менее, данная тема все еще удерживает исследовательский интерес. Это объясняется масштабностью поля исследования, объёмностью словаря возвратных глаголов, а также многоаспектностью самой категории. Кроме того, неоднородны и многообразны корреляции глагольных возвратных единиц и их невозвратных аналогов как в русском языке, так и в языках, которые можно считать языками-посредниками, в частности, в английском языке.

В английском языке глагольные единицы с рефлексивным значением функционируют совершенно по-другому, нежели в русском. Тем не менее, в некоторых случаях можно провести и некоторые параллели, поэтому изучение этого вопроса языкознания в сопоставительном аспекте заслуживает определённого внимания и с точки зрения лингвистики, и с позиций методики преподавания РКИ.

Особенности и различия таких глаголов в исследуемых языках объясняют трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся при попытке усвоить данную грамматическую тему. Однако, если преподаватель РКИ знает о «подводных камнях», которые могут встать на пути обучения этому грамматическому материалу, он может их обходить, вооружившись умениями выявить, сравнить, объяснить все различия и провести параллели.

Как мы уже говорили ранее, некоторые языковеды и методисты посвятили свои работы изучению этой темы. Так, Верой Николаевной Вагнер была проведена большая работа по классификации глагольных единиц с возвратным значением. В результате, исследованный ею материал составил: «глаголы общевозвратного значения, собственно-возвратного значения, взаимновозвратного значения, различные глаголы с возвратными глаголами и глаголы страдательного залога» [1].

Систематизировав отобранные для изучения возвратные глаголы, мы решили сгруппировать их по темам:

1. *Общение* – знакомиться, видеться, обмениваться, переписываться, договариваться, здороваться, встречаться, прощаться, расставаться.

2. *Взаимоотношения* – заботиться, соглашаться, мириться, ссориться, бороться, сражаться, обращаться, отказываться.

3. *Учебный процесс* – учиться, заниматься, готовиться, трудиться, интересоваться, увлекаться, хотеться, стараться, пытаться, добиваться, удаваться.

4. *Мыслительное действие* – задумываться, казаться, надеяться.

5. *Чувства и их выражение* – нравиться, удивляться, гордиться, восхищаться, поражаться, волноваться, беспокоиться, бояться, пугаться, обижаться, сердиться, влюбляться, жениться, разводиться, рождаться.

6. *Местопребывание, нахождение* где-то или у кого-то – оказаться, находиться, оставаться, иметься, случиться.

7. *Фазовость* – начинаться, продолжаться, кончаться, завершаться, прекращаться.

Отметим, что главными критериями для нашей систематизации стали следующие: конкретика познавательной задачи, обусловленность выбора формы урока, таргетированной на когнитивное приобретение знаний, умений, навыков.

Существенные межъязыковые расхождения в сфере деятельности залога приводят к тому, что русским предложениям с глаголами на -ся при переводе на английский будут соответствовать различные конструкции, составленные:

1) аналитическим способом:

Он подстригся. – *He had his hair cut;*

2) глаголом в активной форме:

Ему вспомнился кошмар. – *He remembered the nightmare;*

3) двучленным пассивом:

Внезапно послышался удар. – *Suddenly a crash was heard;*

4) модальным глаголом с инфинитивом:

Мне все еще не верится в это. – *I still can't believe that.*

В английском языке один и тот же глагол может иметь значение переходности и непереходности, поэтому освоение *глаголов общевозвратного значения* в русском языке типа:

to close – *закрывать(ся);*

to change – *изменять(ся);*

to return – *возвращать(ся);*

to stop – *останавливать(ся);*

to begin – *начинать(ся);*

to end – *кончать(ся);*

to finish – *заканчивать(ся);*

to open – *открывать(ся);*

to continue – *продолжать(ся)* и т. д., как показывает практика работы,

вызывают у англоговорящих студентов самые большие затруднения, так как в русском языке глагол обычно не может совмещать значения переходности и непереходности. Приведём примеры предложений:

The producer stopped the show. – *Продюсер остановил шоу.*

The show stopped at 7 p.m. – *Шоу остановилось в 7 вечера.*

I opened the window. – *Я открыла окно.*

The window opened. – *Окно открылось.*

Главная черта русских возвратных глаголов – непереходность, поэтому сопоставление структур предложений с возвратными и невозвратными глаголами при обучении иностранных студентов может существенно облегчить этот путь:

Он возвратился вчера. – He returned yesterday.

Он возвратил книги вчера. – He returned the books yesterday.

Он давно изменился. – He changed long ago.

Он давно изменил свои взгляды. – He changed his views long ago.

В некоторых случаях значения русских возвратных глаголов передаются глаголами в страдательном залоге, например:

Над нами смеются. – We are laughed at.

Необходимо знать, что русским возвратным глаголам в английском языке соответствуют глаголы в действительном залоге, когда глаголы с постфиксом *-ся* обозначают действия, происходящие с предметами, обозначаемыми подлежащими:

Зеркало разбилось. – The mirror broke.

Выражение её лица часто меняется. – The expression of her face often changes.

Глаголам собственно-возвратного значения русского языка в английском языке соответствуют глаголы с возвратными местоимениями (Reflexive Pronouns), которые образуются путем прибавления суффикса *-self (-selves* во множественном числе) к притяжательным местоимениям *my, our, your*, личным местоимениям в объектном падеже *him, her, it, them* и неопределённому местоимению *one*: *myself, yourself, ourselves* и т. п. Возвратными местоимениями в английском языке выражаются категории лица, числа, в 3-м лице единственного числа – категория рода. Далее приведём примеры английских собственно-возвратных глаголов и предложений:

enjoy oneself – (развлекаться);

hurt oneself – (удариться);

cut oneself – (порезаться);

kill oneself – (убить себя);

blame oneself – (винить себя).

He hurt himself. – Он ушибся.

She introduced herself. – Она представилась. / Она представила себя.

Сочетание «глагол + возвратное местоимение» рассматривается либо как свободное словосочетание переходного глагола с возвратным местоимением в роли прямого дополнения, либо как возвратный глагол, причём в русском языке для выражения собственно-возвратного значения обязательно присоединяется постфикс *-ся/сь*, в английском же языке при отсутствии дополнения возвратное местоимение может опускаться, как видно в приведённых ниже примерах:

Hide behind the car. – Спрячьтесь за машиной.

The soldiers washed, shaved and dressed – Солдаты умылись, побрились и оделись.

В некоторых случаях английским словосочетаниям глагол + возвратное местоимение в русском языке соответствуют словосочетания, в состав которых входит переходный глагол и местоимение *себя*:

They hear themselves. – Они слышат себя.

She respects herself. – Она уважает себя.

Выражение взаимовозвратных значений в английском языке обеспечиваются взаимные местоимения «*each other*», «*one another*». Может встречаться и нулевая позиция:

Мы встретились и быстро расстались. – *We met (each other) and quickly parted.*

Они встречались по субботам. – *They met each other on Saturdays.*

Анализируя использование с глаголом-сказуемым формы *each other*, *one another*, И.Г. Кошечкина приходит к выводу: «Формы взаимности – всего лишь те устойчивые сочетания, которые используются в языке для усиления направительной силы действия. Их привлечение психологически не обязательно, поскольку они относятся к другому центру приближения. В силу этого возможна их грамматическая неустойчивость, их опущение, подобное тому, которое наблюдается и с частицей *-self*. Ср.: *She dressed (herself) quickly.* – *They kissed (each other) and parted*» [6].

Безличные конструкции с возвратными глаголами являются особенностью синтаксиса русского языка и в английском языке не имеют абсолютных аналогов. Смысл данных конструкций можно передать личными конструкциями с глаголами *can(cannot)* и *(do not) feel like*:

Не спится. – *I (you, we, etc.) cannot get to sleep. / I (you, we, etc.) do not feel like sleeping.*

Хочется спать. – *I (you, we, etc.) feel like sleeping. / I am (etc.) sleepy.*

Русские и английские глаголы в страдательном залоге соответствуют друг другу:

Меню изменяется каждый месяц. – *The menu is changed every month.*

Некоторые русские возвратные глаголы (удивляться, интересоваться,

испугаться, и др.) в английском языке соответствуют сочетаниям глагола-связки *to be* с причастием прошедшего времени (*Past Participle*) от переходных глаголов *to surprise*, *to interest*, *to frighten*. Сочетание глагола-связки *to be* с причастием прошедшего времени (*Past Participle*) формируют составное именное сказуемое. Приведем примеры:

Она интересуется архитектурой. – *He is interested in architector.*

Мы удивились его щедрости. – *We were surprised at his generosity.*

Приведённые примеры указывают на необходимость тщательного исследования русско-английских параллелей в сфере залога и обуславливают учёт типологических особенностей русского и английского языков в практике преподавания данной темы в целевой аудитории.

Как мы уже говорили, русские возвратные глаголы нелегки для запоминания. Для облегчения этого процесса мы решили прибегнуть к использованию русских пословиц и поговорок, так их особая ритмика и образность способствуют более быстрому запечатлению в памяти.

Исходя из этого, мы отобрали ряд русских фразеологизмов, в состав которых входят возвратные глаголы, с целью их изучения на практических занятиях по русскому языку. Русские фразеологизмы, в чей состав входят возвратные глаголы, мы перевели на английский язык, преследуя две цели:

1. Показать, что возвратные глаголы в русском языке не всегда идентичны возвратным глаголам английского языка и для выражения их значения используется тот или иной аналог.

2. Расширить знакомство иностранных студентов с проявлением русского менталитета. На наш взгляд, знакомство с русскими фразеологизмами поможет иностранным учащимся не только быстрее освоить грамматическую тему «Возвратные глаголы», но и лучше узнать образ мысли русского народа. Ниже, в качестве примера, приводим некоторые из отобранных нами фразеологизмов, в которых представлены возвратные глаголы русского языка:

Где родился, там и пригодился. – Where he was born, he came in handy there.

С кем поведешься – от того и наберешься. – With whom you will be led – from that you will gain.

Всем богам не молись, за семь дел не берись. – Don't pray to all the gods, don't take on seven things.

Конь о четырёх ногах, а спотыкается. – The horse has four legs, but stumbles.

Не всё в дело годится, что говорится. – Not everything in the case is good, as they say.

Любишь кататься – люби и саночки возить; If you like to ride, love to carry sleds;

Кому нравится трудиться, тому без дела никак не сидится. – Those who like to work, they can't sit around doing nothing.

Большое дело с малого начинается. – A big deal begins with a small one.

Земля украшается цветами, а человек – трудами. – The earth is decorated with flowers, and man is decorated with works.

Грамоте учиться – всегда пригодится. – Learning to read and write is always useful.

Учиться, учиться и ещё раз учиться. – Study, study and study again.

Много трудился, да ничего не добился. – I worked hard, but I didn't achieve anything.

Не стыдно не знать, стыдно не учиться. – It's not a shame not to know, it's a shame not to learn.

С умным разговориться, что меду напиться. – To talk to a smart person, that honey to drink.

За всё братья – ничего не сделать. – To take on everything is to do nothing.

Много трудился, да ничего не добился. – I worked hard, but I didn't achieve anything.

Стерпится – слюбится. – If it is tolerated, it will be loved.

И хочется, и колется. – And I want it, and it stings.

Дружба не терпит никакого обмана и рвётся там, где начинается ложь.

Friendship does not tolerate any deception and breaks where lies begin.

Друзья познаются в беде. – Friends are known in trouble.

Слухом земля полнится. – The earth is full of hearing.

Вчера бранились, сегодня помирились. – Yesterday we scolded, today we made up.

От курицы орёл не родится. – An eagle will not be born from a chicken.

Где тонко, там и рвётся. – Where it's thin, it breaks.

Лстец скрывается под словами, будто змея под цветами. – The flatterer hides under words like a snake under flowers.

Голодной курице во всём зерно видится. – A hungry chicken sees grain in everything.

Трус своей тени боится. – A coward is afraid of his shadow.

Не плюй в колодец – пригодится воды напиться. – Do not spit into the well – it will be useful to drink water.

Царство разделится, скоро разорумся. – The kingdom will be divided, it will soon be ruined.

Счастье в воздухе не вьётся, а руками достаётся. – Happiness does not curl in the air, but can be got with your hands.

С дураком связался – в дураках остался! – I messed with a fool – I remained a fool!

Дураки сами родятся. – Fools will be born themselves.

За ветром в поле не утонишься, за каждое слово не поверстаешься. You can't keep up with the wind in the field, you won't turn around for every word.

Анализ примеров показал, что трудности в переводе русских возвратных глаголов на английский язык заключаются прежде всего в существенном расхождении в средствах выражения возвратности в данных языках, так как в русском языке элемент, указывающий на возвратность, – аффикс -ся – способен придавать всей конструкции предложения множество тонких значений при переводе, зачастую трудных как для восприятия, так и для объяснения. Общее сопоставление русских возвратных глаголов и их соответствий в английском языках демонстрирует, что все главные значения русских возвратных глаголов обязательно передадутся инструментами английского, так как «то, для чего в одном языке достаточно одного слова, может в другом языке быть выражено в виде словосочетания» [Блумфилд, 2002].

Кроме того, представленный выше материал указывает на необходимость тщательного исследования русско-английских параллелей в сфере залога и обуславливают учёт типологических особенностей русского и английского языков в практике преподавания данной темы в целевой аудитории.

Различия в способах актуализации значений возвратности в контактирующих языках приводят к возникновению закономерных ошибок в русской речи иностранных студентов.

Сравнительный анализ русских возвратных глаголов и их английских соответствий позволяет нам констатировать, что возвратным глаголам русского языка могут быть найдены соответствующие английские глаголы как действительного, так и страдательного залога. Английские глаголы, находящиеся в действительном залоге, могут быть употреблены в одном из значений: переходном или непереходном.

Опыт работы показал, что существующие различия в способах актуализации значений возвратности в контактирующих языках приводят к возникновению закономерных ошибок в русской речи иностранных студентов.

Общее сопоставление русских возвратных глаголов и их соответствий в английском языках демонстрирует, что все главные значения русских возвратных глаголов обязательно передадутся инструментами английского, так как «то, для чего в одном языке достаточно одного слова, может в другом языке быть выражено в виде словосочетания» [Блумфилд, 2002].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что, прибегнув к сравнительной лингвометодической характеристике глагольных единиц со значением возвратности в русском и английском языках, можно с успехом находить как сходства, так и несовпадения на каждом конкретном грамматическом участке системы того или иного языка. Такая работа достаточно кропотлива и трудоёмка, но она определённо способствует нахождению рациональных решений при подготовке и методической презентации подлежащего изучению материала. Кроме того, она оберегает от вмешательства интерференционных процессов, предупреждает ошибки. Системный анализ дидактических материалов, подаваемый на основе сравнения и сопоставления возвратных глагольных единиц с их либо соответствиями, либо аналогами в других языках, помогает создавать нужные алгоритмы комплексов заданий, нацеленных на обучение иностранцев грамматике русского языка как иностранного не только в аудитории под руководством преподавателя, но и при онлайн обучении на различных образовательных платформах как в дистанционном режиме, так и в режиме самостоятельной работы.

Библиографический список к главе 15

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа [Текст]: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – 384 с. – (Учеб. пособие для вузов).
2. Гадалина И.И. Изучение возвратных глаголов на начальном и среднем этапах обучения / И.И. Гадалина, Н.И. Киселёва. – М.: Изд-во УДН, 1986. – 78 с.
3. Грамматика русского языка [Текст]: в 2-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – Т. 2, ч. 1: Синтаксис. – 702 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку [Текст]: на материале рус. яз. как иностр. / И.А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 222 с.
5. Игнатова И.Б. Обучение грамматическим основам русской речи / И.Б. Игнатова, Л.Г. Петрова. – Белгород: Изд-во Логия, 2001. – 480 с.
6. Кошечая И.Г. Проблемы языкознания и теории английского языка: учебное пособие / И.Г. Кошечая. – М.: МГПИ, 1976. – 149 с.
7. Овчинникова О.Г. Сочетания типа «глагол + self-местоимение» и вопрос о возвратном залоге в современном английском языке: дис. ... канд. фил. наук. – Ташкент, 1962. – 349 с.
8. Петрова Л.Г. Возвратные глаголы: лингвометодический анализ [Текст] / Л.Г. Петрова, В.Х. Карасева; Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 196 с.
9. Родкин А.Ф. Обратный словарь русского языка, серия: «Русская словесность», – Азбука-классика, Авалонь / А.Ф. Родкин. – 416 с.

ГЛАВА 16. РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ БУДУЩИМИ ЭКСКУРСОВОДАМИ КУРСА «МУЗЕИ МИРА»

В процессе профессиональной подготовки в вузе обучающиеся по направлению подготовки 43.03.02 Туризм осваивают много дисциплин культурологической и искусствоведческой направленности. В соответствии с профессиональным стандартом «Экскурсовед (гид)» будущие экскурсоводы должны уметь разрабатывать экскурсии и их проводить [7]. Для этого они должны знать историко-культурные и географические достопримечательности, туристские ресурсы различных стран, Российской Федерации и своего региона.

В Уральском государственном лесотехническом университете (УГЛТУ) уже много лет готовят студентов по направлению подготовки «Туризм». В Учебный план по направлению подготовки 43.03.02 Туризм включены такие дисциплины, как Основы искусствоведения, Культурно-исторические центры России, Туристское краеведение, Народно-художественные промыслы России, Стилиевые концепции в мировом искусстве, Музеи мира и др. Рассмотрим подробнее потенциал курса Музеи мира в деле профессиональной подготовки экскурсоводов (гидов).

Курс «Музеи мира» нацелен на формирование у студентов целостной системы знаний о музее как историко-культурном феномене, художественно-эстетических ценностях, хранящихся в коллекциях различных музеев мира, а также понимания места и специфики функционирования музея в современной социокультурной ситуации. Задачами дисциплины стали:

а) рассмотрение этапов эволюции музея и его функций как специфического социокультурного института, становления и динамики развития художественных стилей, направлений в искусстве разных народов, основных направлений музейной деятельности;

б) формирование представления об истории наиболее значительных музейных собраний мира и России и хранящихся в них шедевров;

в) изучение творчества и художественного наследия великих мастеров прошлого и настоящего, а кроме того, умение интерпретировать музейные практики с точки зрения истории культуры и современности, готовить обзоры, аннотации, составлять рефераты, научные доклады и библиографии по научно-исследовательской работе в области музейного дела и т. д.

г) овладение навыками поиска и извлечения необходимой информации при подготовке музейной экскурсии [2].

Реализация всех этих задач позволяет достичь цели и сформировать у обучающихся профессиональные и общекультурные компетенции [1].

Для успешного решения вышеназванных задач и достижения цели нами было уделено особое внимание организации самостоятельной работы студентов вуза. Для этого была разработана система творческих заданий, позволяющих на высоком креативном уровне осваивать курс «Музеи мира». Ведь именно в ходе этой деятельности нам можно успешно мотивировать обучающихся и готовить их к решению профессиональных задач [5].

**160 Педагогика и психология как науки формирования
потенциала современного общества**

Одним из творческих заданий при изучении курса «Музеи мира», вызвавших большой интерес у студентов, обучающихся по направлению 43.03.02. Туризм, стало задание написать эссе или доклад на тему «Что я открыл для себя, изучая музей ...». Студенты на практических занятиях изучали музейные собрания произведений искусства разных эпох и народов [4]. Студентам предлагалось самим выбрать конкретный музей той или иной страны и изучить коллекции, экспозиции его, актуальные выставки.

Обучающиеся подошли к этому заданию очень серьезно и подготовили эссе или доклады, в которых рассказывали о своих открытиях, сделанных при изучении музеев. Предлагаем ознакомиться с фрагментами из учебно-исследовательской работы студента 3-го курса заочной формы обучения, рассказавшем о своей встрече с новым художником и его шедеврами при изучении собрания живописи Государственного музея (Рейксмюсеум), расположенного в Амстердаме (Нидерланды). Государственный музей (Рейксмюсеум, Амстердам, Нидерланды) – это один из самых известных и посещаемых музеев не только Европы, но и мира. Ежегодно его посещает до 2 млн. посетителей. Художественную коллекцию Рейксмюсеум составили, прежде всего, работы голландских художников XV–XIX вв., а также скульптуры, декоративно-прикладное искусство Европы и Азии, собрание рисунков, гравюр, археологических артефактов, одежды и т.д. [3].

Студента восхитили зимние пейзажи Хендрика Аверкампа (1585–1634) – известного голландского художника, одного из основателей национальной нидерландской школы живописи. Он считается создателем нового для того времени типа жанрово-пейзажной картины, а любимой темой у Х. Аверкампа было изображение зимних развлечений горожан на льду. Предлагаем ознакомиться с некоторыми фрагментами творческой работы обучающегося.

Жил когда-то в маленьком государстве, находящимся ниже уровня моря, человек, который мог говорить только языком кисти. Природа не наделила его ни слухом, ни речью, люди звали его за спиной «Немой из Кампена». В церковной метрике он был записан как Хендрик Аверкамп. Его рождение произошло холодным январским днём в Амстердаме, в семье городского аптекаря в год 1585 от Рождества Христова и на роду ему было написано быть не потомственным знахарем лекарств и снадобий, как отец и дед, а художником-рассказчиком! Когда ему исполнился год, семья переехала в небольшой городок Кампен, находящийся на востоке страны, куда его отец был назначен на должность городского лекаря-фармацевта. Такая возможность заработка и спокойного существования вдали от столичных передраг была по душе их семье.

Тогдашний период гражданских войн между католиками и протестантами по всей западной Европе повлёк за собой переселение многих инаковерующих бюргеров, искавших местожительства там, где не обращали внимание на то, кому молиться. Детство Хендрика Аверкампа проходило между говором различных народов, говорящих не только по-голландски, но и по-французски, как протестантские гугеноты, по-немецки, как германские лютеране, по-португальски, откуда родом были евреи-сефарды, бежавшие в Нидерланды от испанской инквизиции. Но он этого не

слышал, но видел смешение стилей одежды, новые предметы для спортивных игр и причуды неизвестных традиций. Больше всего это забавляло Хендрика зимой.

В те времена Европа переживала так называемый «малый ледниковый период», проходящий с долгими и холодными зимами, морозами, сковывающими льдом водные пространства, коими была богата вся страна, ураганами и дождями – летом [3]. Кстати, Россию это тоже коснулось, стоит вспомнить неурожай первых трёх лет (1601–1603 г.) правления Бориса Годунова.

Подобные изменения погоды повлияли и на живопись. Х. Аверкамп очень любил зиму и все её прелести, когда можно было кататься на коньках по замёрзшим каналам и развлекаться, наблюдая веселые моменты дня. Мать научила его читать и писать, чтобы общаться с ней, но он предпочитал рисовать, выражая карандашом и кистью свои чувства. Когда Хендрику исполнилось 12 лет, он стал ходить на уроки рисования к рисовальщику, живущему по соседству, и старался перенять от него кое-какие секреты изображения. В 18 лет Х. Аверкамп поступил на обучение подмастерьем к жанровому художнику и портретисту Питеру Исааку (1569–1625), известному своими картинами на исторические сюжеты.

В Амстердаме Аверкамп встретился с настоящей монументальной и яркой живописью фламандских мастеров, которой мог только любоваться. Молодой человек прекрасно понимал, чтобы писать так, ему нужен был не только прирожденный талант и желание, но и знания, связи, поддержка, языки и слух, чем Хендрик был с детства обделён. Но, несмотря на физические ограничения, он отметил для себя другое! Аверкамп понял, что можно продолжить рисовать просто так и именно то, что видишь ежедневно на прогулках и что близко душе, как, например, делал мастер Питер Брейгель Старший, картины которого Хендрик увидел в магазине, где продавались картины художника. Вот они-то и произвели на молодого Аверкампа нужное впечатление и стимулирующее вдохновение, дав путевку в жизнь изображению своей любимой темы зимних развлечений с веселыми сюжетами на замёрзших каналах. Так он стал художником в жанре зимнего пейзажа, используя полученные навыки и технику изображения перспективы, сочетанием темных тонов на ближнем плане и более светлых на заднем (рис. 1 и 2).

Бурно развивающийся Амстердам того времени тревожил и мешал спокойному течению мыслей Аверкампа. И молодой художник покинул этот город после обучения, возвратившись в родной Кампен, туда, где он вырос и где жила его мать. Там, в Кампене все знакомо. В аптеке у мамы, продолжившей дело после смерти отца, можно было позаимствовать натуральные цветочные пигменты для рисования! В городе Кампене, как в детстве, Хендрик мог без страха кататься по замёрзшим каналам на коньках, наблюдая за развлечениями людей.



Рис. 1. Аверкамп Х. Зимний пейзаж с конькобежцами. 1609 г.
Государственный музей. Амстердам



Рис. 2. Аверкамп Х. На льду возле деревни. 1610 г.
Государственный музей. Амстердам

Аверкамп был отличным рассказчиком-иллюстратором. Глядя на его картины, можно даже полюбоваться европейской модой первой половины XVII века. Все это нашло отражение во многих работах Хендрика Аверкампа (рис. 3).

Таким образом, знакомясь с фондами Государственного музея (Рейкс-мюсеум), расположенного в Амстердаме (Нидерланды), студенты сделали несколько открытий для себя: познакомились с творчеством известного голландского художника Хендрика Аверкампа (1585–1634), о творчестве которого, как правило, не говорят в школьном курсе «Мировой художественной культуры», и его удивительно реалистичными зимними пейзажами.



Рис. 3. Аверкамп Х, «Наслаждаясь льдом рядом с городом», 1620.
Государственный музей. Амстердам, Нидерланды

Другим интересным творческим заданием для будущих экскурсоводов (гидов) стало исследование произведений искусства «Расшифровывая полотно великого мастера». Целью этого задания является закрепление искусствоведческих знаний и применение на практике умений и навыков «читать» картину. Приведем результаты одного из исследований студентов 3 курса очной формы обучения по направлению подготовки 43.03.02 Туризм. Предметом исследования студента стала картина «Портрет четы Арнольфини» кисти Яна ван Эйка (рис. 4). Это свадебный портрет супругов Арнольфини – Джованни ди Николао Арнольфини и его жены Констанции Трента [8].

На протяжении веков свой свадебный день молодожены считали самым важным памятным событием в их жизни и старались как можно лучше подготовить, провести и запечатлеть его для себя и для своих потомков. Одним из ранних и известных свадебных портретов считается портрет, написанный и оставленный в подарок итальянской чете, жителям богатого города Брюгге, именитым и уважаемым художником Я. ван Эйком (1390–1441) [8].



Рис. 4. Портрет четы Арнольфини. Ян ван Эйк. 1434 год.
Национальная галерея, Лондон, Великобритания

Ян ван Эйк – известный голландский художник раннего Северного Возрождения (XIV-XV вв.). Художник прославился как мастер портретной живописи и множества художественных полотен на религиозные темы. Именно ван Эйк первым стал ставить свою подпись на полотнах. Кроме того, он был новатором и в портретной живописи, поскольку впервые стал изображать на портретах людей не по грудь, а по пояс, развернув на три четверти и добавив предметы их быта. Как живописец, ван Эйк усовершенствовал масляные краски, появившиеся всего за несколько десятилетий до его рождения, создал новую, особую смесь и начал использовать лак, придающий произведениям стойкость и блеск. В его картинах – документальная точность и при этом глубина и многогранность самой жизни [8].

Искусствоведы отмечают, что на портретах Яна ван Эйка люди предстают удивительно реалистичными, чувственными, будто живыми. Он одним из первых начал добавлять к изображению человека посторонние предметы, вкладывая в них глубокий смысл.

Обратимся к картине «Портрет четы Арнольфини» кисти Я. ван Эйка. Анализируя это полотно, сразу обращаем внимание на имя четы Арнольфини, которое характеризует их как обеспеченных бюргеров средневекового периода, а внимательно присмотревшись к их внешности и изображенным на картине атрибутам, можно сказать, что браки в то время заключались не на небесах, а по заранее обдуманной системе взаимовыгодной сделки. Об этом говорит настороженный или ущемленный взгляд мужчины и покорное выражение лица его супруги. Так ли это?! Если судить по экстравагантной расцветке их одежды, зеркальному отражению силуэта художника и его вульгарной подписи на стене – «Ян ван Эйк был здесь», то можно предположить, что картина была подарком их друга-художника и напоминанием о том, что он был свидетелем их клятвенного обещания [6].

Отдельного внимания заслуживает зеркало на стене. Оно отражает фигуры главных действующих лиц и очертания еще двух человек. Их лиц не разобрать, но ясно, что это мужчина и женщина. Искусствоведы предполагают, что ван Эйк изобразил сам себя и супругу [6]. В обрамлении зеркала размещены десять медальонов, изображающих историю страстей, сошествия в ад и воскресения Христа – не это ли можно приравнять к главному символу брака.

Самое странное, что портрет написан в домашней обстановке. Почему? Возможно, они только что вернулись из церкви, где были обвенчаны и, сбросив уличную обувь, символизирующую связь с внешним миром, предстали друг перед другом и решили ещё раз произнести супружескую клятву. «И сказал Бог: не подходи сюда; сними обувь твою с ног твоих, ибо место, на котором ты стоишь, есть земля святая», – сказано в Ветхом Завете. Для обоих пол комнаты во время бракосочетания был «святой землей» [6].

Следующий вопрос, связанный с загадочными символами картины «Портрет четы Арнольфини»: А почему над их головами горит только одна свеча на медной люстре? Ведь их должно быть две! Свечи в паре олицетворяют неугасимое пламя любви. Неразгаданная загадка ван Эйка. А вот с изображением собаки у их ног молодоженов все понятно: собака является воплощением верности.

Продолжая изучать полотно ван Эйка, обратим внимание на высокое готическое кресло в глубине комнаты со стороны невесты. Оно украшено резьбой с изображением святой Маргариты, легенды о которой связывают ее с целомудрием, а метелка из прутьев с чистой помыслов (рис. 5). Рядом с креслом изображен ещё один стул, украшенный горгульей: подобные гротески можно также увидеть на зданиях церквей или средневековых замков (рис. 6). В те времена считалось, что они отгоняют демонов, а этот парит прямо над скрещенными руками супругов, как бы удерживая злых духов от этих новобрачных.



Рис. 5. Портрет четы Арнольфини.
Ян ван Эйк. (фрагмент)



Рис. 6. Портрет четы Арнольфини.
Ян ван Эйк. (фрагмент)

Яблоко на подоконнике и апельсины на сундуке означают молитву о том, чтобы их союз оказался плодотворным и благополучным. Складки платья, зеленого, как весенний луг, подобранные рукой невесты у живота – явственный намек на будущую беременность.

Еще одной любопытной деталью, объясняющей традицию того времени, является левая рука, которой Арнольфини придерживает жену (рис.6). Считаем, что здесь речь идет о так называемом «браке левой руки». Такие союзы заключались между людьми из разных социальных кругов. Составлялся брачный контракт, по которому жена не могла претендовать на наследство мужа в случае его смерти, а только лишь на оговоренную денежную компенсацию. Этот документ выдавался женщине на утро после свадьбы. Поэтому такие браки стали называться морганическими или морганическими (от немецкого «morgan» – «утро») [6].

Арнольфини поженились в 1426 году, а Констанца умерла в 1433-м. В честь памяти о своей жене Джованни заказал их свадебный портрет с полным перечнем атрибутов и символов, как было и как должно было быть!

Таким образом, изучив творчество великого голландского художника Я. ван Эйка и исследовав картину «Портрет четы Арнольфини» (1434), нам удалось расшифровать некоторые символы, заложенные в этом полотне. Мы удивляемся и восхищаемся тем, как же все у них разложено по полочкам!

Примером следующего творческого задания для внеаудиторной работы студентов по курсу «Музеи мира» служит подготовка доклада на тему «Памятные даты в искусстве». Один из студентов, выполняя это задание, обратился к необычной теме, связанной с величайшим мастером эпохи Возрождения Леонардо да Винчи. А именно, для изучения и анализа была выбрана картина Ж. О. Д. Энгра «Франциск I принимает последний вздох Леонардо да Винчи» (1818), хранящаяся в музее Пти-Пале в Париже (рис. 7). Студент постарался восстановить цепь исторических событий, связанных с последними годами жизни «титана Возрождения», и рассмотреть картину французского художника Жана Огюста Доминика Энгра (1780–1867).

503 года прошло со дня смерти легендарной личности эпохи Возрождения – великого художника Леонардо да Винчи. 2 мая 1519 года художник ушёл в мир памяти, оставив незаконченным бесчисленное количество изобретений, сочинений и даже коротких музыкальных произведений. Более четверти его картин остались незавершёнными. Многие технические конструкции не продвинулись дальше эскизов. Леонардо да Винчи был настоящим универсалом, за что его почитали сильные мира того!



Рис. 7. Энгр Жан Огюст Доминик. Франциск I принимает последний вздох Леонардо да Винчи. 1818. Пти-Пале. Париж

Французский король Людовик XII был просто сражен гением Леонардо да Винчи после того, как увидел его «Тайную вечерю» на стене монастыря в Милане. Король предложил художнику должность при дворе. Леонардо да Винчи поступил на службу к французскому королю в 1507 году и работал над несколькими картинами и изобретениями. В то время Людовик XII владел севером Италии. Но когда французы были изгнаны из Милана в 1513 году, Леонардо да Винчи остался в Италии и работал для римского папы Льва X.

После смерти Людовика XII его сыну Франциску I удалось снова захватить Милан. Во время встречи Франциска I и папы Льва X новый французский король снова встретился с Леонардо да Винчи. Он убедил стареющего мэтра, пережившего инсульт, приехать к нему на работу во Францию и подарил ему поместье Кло-Люсе. В этот период Леонардо работал для короля Франциска I механического льва, который мог ходить!

В последние годы своей жизни Леонардо очень подружился с Франциском I. Если верить словам Вазари в его книге «Жизнеописаний», Франциск I присутствовал при смерти да Винчи. Он пишет, что у Леонардо случился острый приступ, который был предвестником смерти. И чтобы помочь, облегчить его страдания, король встал и поддержал голову художника. Леонардо умер на руках у короля в возрасте 67 лет.

Однако наши исследования показали, что эта история смерти Леонардо, вероятно, была выдумана, потому что архивные источники доказывают, что короля Франциска I вообще не было рядом. Но вряд ли этот миф будет оспариваться, ведь не только король отдал дань уважения великому художнику, но и несколько других художников, в том числе Жан Огюст Доминик Энгр увековечили эту сцену в картине «Франциск I принимает последний вздох Леонардо да Винчи» (1818). Энгр обратился к этой теме неслучайно. Будучи поклонником Рафаэля и вообще искусства эпохи Возрождения, попытался передать глубокое уважение, которое испытывал к Леонардо и его творчеству, как и король Франциск I. Энгр, как истинный француз, гордился тем, что да Винчи завещал похоронить его во Франции.

2 мая 1519 года не стало Леонардо да Винчи. И это – памятная дата в искусстве. Сегодня в Кло-Люсе открыт «Дом-музей Леонардо да Винчи».

Да Винчи оставил в Кло-Люсе три картины: Мона Лиза, Святая Анна с Богородицей и младенцем и Иоанн Креститель. Несмотря на то, что Леонардо да Винчи так и не выполнил многие заказы французского короля, Франциск I

все же приобрел эти три картины, которые до сих являются собственностью Франции. Сейчас они находятся в Лувре.

Подытоживая, следует заметить, что творческие задания для самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки 43.03.02 Туризм, в процессе изучения курса «Музеи мира» имеют огромное значение. Эти задания позволяют развить у студентов общекультурную компетенцию – способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контексте, а также профессиональную компетенцию – подготовку экскурсии [3]. В процессе подготовки творческого задания по вышеназванному курсу учащиеся учатся эффективно применять знания основ искусствоведения и музееведения в практической деятельности, использовать

терминологию и лексику истории искусств, соотносить общие культурно-исторические процессы и отдельные факты в искусстве, выявлять их характерные черты. При защите творческих проектов у студентов формируются умения аргументировано отстаивать собственную позицию по различным проблемам мировой и русской культуры и искусства и навыки анализа и интерпретации шедевров искусства и культуры. Их опыт обогащается представлениями о выдающихся явлениях, шедеврах российской и всемирной культуры и искусства.

Таким образом, посредством подготовки обзоров, аннотаций, составления рефератов, научных докладов и библиографии по научно-исследовательской работе в области искусствоведения и музейного дела расширяется культурный кругозор студентов и укрепляется профессиональная составляющая будущих экскурсоводов (гидов).

Библиографический список к главе 16

1. Масленникова С.Ф. Использование цифровых технологий в музее для популяризации культуры и искусства России [Текст] / С.Ф. Масленникова. // 90-летний опыт и перспективы подготовки многопрофильных инженерных кадров УГЛТУ. Вклад в глобальную экологию: материалы Российской науч.-метод. конф. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2020. – С. 118–121.
2. Масленникова С.Ф. О сущности понятия профессиональная компетентность [Текст] / С.Ф. Масленникова. // Образование сегодня: традиции и инновации: монография. Т.2. – Ставрополь: Логос, 2014. – С. 84–99.
3. Масленникова С.Ф. Искусство золотого века Нидерландов вчера и сегодня [Текст] / С.Ф. Масленникова, А.А. Медведева // Цивилизационные перемены в России: сборник научных трудов по материалам науч.-практ. конф. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2021. – С.54–58.
4. Масленникова С.Ф. Ценности и ценностные отношения студентов технического вуза [Текст] / С.Ф. Масленникова. // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2010. – №9 (77). – С. 33–39.
5. Рыкова Е.В. Роль индивидуальных творческих заданий в формировании специалиста / Е.В. Рыкова // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=578>
6. Портрет четы Арнольфини: Секреты и зашифрованные символы в картине Ван Эйка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kulturologia.ru/blogs/250917/36120/>
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 августа 2014 г. N 539н «Об утверждении профессионального стандарта «Экскурсовод (гид)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos.ru/uploadfiles/profstandart/04.005.pdf>
8. Ян ван Эйк – гениальный голландский художник-портретист XIV-XV веков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://veryimportantlot.com/ru/news/obchestvo-ilyudi/yan-van-ejk-tvorchestvo-i-kartiny>

Для заметок

Научное издание

**Ахунжанова Махфуза Хокимжановна
Барсуков Александр Валерьевич
Бурцева Елена Васильевна
Елфимова Анна Владимировна
Карелин Владислав Михайлович
Кириллова Татьяна Константиновна
Круглова Марина Сергеевна
Кугай Александр Иванович
Масленикова Светлана Федоровна
Медведева Анна Алексеевна
Мезенина Ольга Борисовна
Петрова Лиллия Геннадиевна
Польнская Ирина Николаевна
Потолокова Мария Олеговна
Рак Игорь Петрович
Рыспаева Чолпон Курманбековна
Савина Маргарита Игоревна
Сагитова Виктория Равильевна
Смирнова Ольга Геннадьевна
Суворова Елена Валентиновна
Судаков Дмитрий Валериевич
Судаков Олег Валериевич
Чухров Александр Семенович
Шевченко Наталья Николаевна
Шуткина Жанна Александровна
Шутова Наталья Вадимовна**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*
Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 27.05.2022 г.

Дата выхода издания в свет 13.06.2022 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,0. Заказ 1003 . Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52