



Чуваш Республика шăрпĕ институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**



Направления развития образования в год педагога и наставника

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

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОД ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2023

УДК 37.0+159.9

ББК 74.0+88

Н27

*Рекомендовано к публикации на основании приказа БУ ЧР ДПО
«Чувашский республиканский институт образования» №366 от 26.09.2023 г.*

Коллектив авторов:

А. Н. Веряскина, Е. П. Сабодина, З. М. Дзокаева, А. Д. Похилько,
М. А. Губанова, С. Юй, С. А. Власова, Р. А. Дормидонтов, О. М. Омаров,
Ш. О. Исмаилов, Р. И. Аннаев, О. Н. Нарыкова, Е. Г. Ляхова, Д. В. Судаков,
О. В. Судаков, О. И. Гордеева, Г. В. Сыч, Н. Г. Петрова, С. Г. Погосян,
В. В. Зарицкая, А. В. Коренева, И. В. Рыжкова, О. А. Денисова, О. Л. Леханова,
Т. В. Гудина, О. А. Глухова, Д. А. Букин, С. В. Зинин, И. С. Ткаченко,
Н. Г. Пантелеева

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

Жанна Владимировна Мурзина, главный редактор,
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования Чувашии;
Александр Валерьянович Кузнецов, канд. филол. наук, ведущий научный
сотрудник центра регионального развития БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт образования» Министерства образования
Чувашской Республики

Н27 Направления развития образования в год педагога и наставника :
монография / А. Н. Веряскина, Е. П. Сабодина, З. М. Дзокаева
[и др.]; гл. ред. Ж. В. Мурзина, Чувашский республиканский институт
образования.. – Чебоксары: Среда, 2023. – 208 с.

ISBN 978-5-907688-69-8

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, 2023

© БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт
образования», 2023

ISBN 978-5-907688-69-8

DOI 10.31483/a-10534

© Издательский дом «Среда», 2023

Авторский коллектив

Веряскина Анна Николаевна – канд. филос. наук, доцент, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Нижегородский институт управления), Россия, Нижний Новгород – *глава 1*.

Сабодина Евгения Петровна – канд. филос. наук, научный сотрудник Музея землеведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Россия, Москва – *глава 2*.

Дзокаева Залина Майрамовна – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», Россия, Владикавказ – *глава 3*.

Похилько Александр Дмитриевич – д-р филос. наук, профессор, профессор кафедры философии права и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Россия, Армавир – *глава 4 (в соавторстве)*.

Губанова Марина Александровна – канд. филос. наук, доцент кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Россия, Армавир – *глава 4 (в соавторстве)*.

Юй Сянь – соискатель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Россия, Армавир – *глава 4 (в соавторстве)*.

Власова Софья Андреевна – магистрант ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», Россия, Липецк – *глава 5 (в соавторстве)*.

Дормидонтов Роман Александрович – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», Россия, Липецк – *глава 5 (в соавторстве)*.

Омаров Омаркады Магомедзагирович – канд. пед. наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и единоборств, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Россия, Махачкала – *глава 6 (в соавторстве)*.

Исмаилов Шарип Османович – канд. пед. наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и единоборств, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Россия, Махачкала – *глава 6 (в соавторстве)*.

Аннаев Рамазан Исмаилович – доцент кафедры спортивных игр, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Россия, Махачкала – *глава 6 (в соавторстве)*.

Нарыкова Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Россия, Курск – *глава 7*.

Ляхова Елена Георгиевна – канд. пед. наук, доцент ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», Россия, Москва – *глава 8*.

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж – *глава 9 (в соавторстве)*.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, профессор кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж – *глава 9 (в соавторстве)*.

Гордеева Ольга Игоревна – канд. техн. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж – *глава 9 (в соавторстве)*.

Сыч Галина Владимировна – канд. мед. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж – *глава 9 (в соавторстве)*.

Петрова Наталия Гурьевна – д-р мед. наук, заведующая кафедрой ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова», Россия, Санкт-Петербург – *глава 10 (в соавторстве)*.

Погосян Саркис Геворкович – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова», Россия, Санкт-Петербург – *глава 10 (в соавторстве)*.

Зарицкая Виктория Викторовна – канд. биол. наук, доцент кафедры травматологии с курсом медицины катастроф ФГБОУ ВО «Амурская государственная медицинская академия» Минздрава России, Россия, Благовещенск – *глава 11*.

Коренева Анастасия Вячеславовна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры филологии и медиакоммуникаций ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», Россия, Мурманск – *глава 12 (в соавторстве)*.

Рыжкова Инна Витальевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры образовательных технологий в филологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, Санкт-Петербург – *глава 12 (в соавторстве)*.

Денисова Ольга Александровна – д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного Федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ), ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Россия, Череповец – *глава 13 (в соавторстве)*.

Леханова Ольга Леонидовна – канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного Федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ), ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Россия, Череповец – *глава 13 (в соавторстве)*.

Гудина Татьяна Викторовна – д-р пед. наук, профессор кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Россия, Череповец – *глава 13 (в соавторстве)*.

Глухова Ольга Айваровна – старший преподаватель кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Россия, Череповец – *глава 13 (в соавторстве)*.

Букин Денис Андреевич – специалист ЦКИ СТСО Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного Федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ), ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Россия, Череповец – *глава 13 (в соавторстве)*.

Зинин Сергей Валерьевич – педагог-психолог, учитель-дефектолог МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинск», учитель-дефектолог МКОУ «СОШ №25 г. Нижнеудинск», Россия, Нижнеудинск – *глава 14*.

Ткаченко Ирина Сергеевна – канд. ист. наук, доцент Дальневосточного филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», Россия, Хабаровск – *глава 15*.

Пантелеева Наталья Георгиевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», Россия, Мытищи – *глава 16*.

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Направления развития образования в год педагога и наставника»** посвящен обсуждению понимания самореализации как сущностной характеристики современного человека, выступающей как процесс выстраивания личностью уникального жизненного пути; содержания понятия эмоциональной устойчивости и роли нравственной устойчивости педагога в поддержании его эмоциональной устойчивости; потенциала наставничества как «персонифицированной стратегии сопровождения», опирающейся на максимальную актуализацию творческого потенциала педагогов и учащихся, и т. д.

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

В первой главе монографии раскрывается понимание самореализации как сущностной характеристики современного человека, выступающей как процесс выстраивания личностью уникального жизненного пути. Дается характеристика междисциплинарного понятийно-терминологического поля применительно к жизненному пути человека.

Вторая главы монографии посвящена человеческому измерению феномена познания мира в исторической перспективе образовательного процесса, начиная с Античности и до нашего времени. В работе рассматриваются возможности познания и образования как посредством создания категориального аппарата и его освоения в процессе образования, так и посредством силы творческого воображения в рамках познавательного процесса. Сформулированы и охарактеризованы принципы связи духовного и материального, признаки, функции, типы и сущность этих принципов, показана роль человеческой деятельности как ведущей силы планетарного ноосферного процесса.

Актуальность исследования третьей главы определяется следующим: развитие человеческого капитала организации в значительной степени зависит от сложившейся системы социально-трудовых отношений, особенно в отношении трудовых процессов и

эффективности использования высокоинтеллектуальных работников. В главе рассматриваются различные виды и структура социально-трудовых отношений в современных организациях, а также факторы, влияющие на формирование институциональной модели социально-трудовых отношений.

В четвертой главе авторами проведен детальный анализ взаимосвязи нравственной устойчивости и эмоциональной устойчивости с учетом философской идеи Конфуция о нравственном воспитании благородного человека. Конфуций, как великий педагог древнего мира, учит не только сдерживать эмоции, но направлять их энергию на нравственное самосовершенствование личности. Авторами подробно раскрывается содержание понятия эмоциональной устойчивости и отмечается роль нравственной устойчивости педагога в поддержании его эмоциональной устойчивости.

Цель исследования пятой главы заключается в анализе понятия психологического благополучия, его критериев, а также краткой проблематики изучения вопроса. Рассматривается специфика деятельности сотрудников органов публичной власти и института государственного управления в современных условиях. Выделены наиболее значимые для госслужащих профессиональные и личностные характеристики, а также параметры психологического благополучия, необходимые для эффективного исполнения трудовых функций в органах государственной службы.

Авторами шестой главы представлены результаты проведенного сравнительного анализа публикационной активности профессорско-преподавательского состава кафедр физкультурного факультета Дагестанского государственного педагогического университета. Полученные результаты исследования в своей основе базируются на наукометрической базе данных РИНЦ. По совокупности разномерных наукометрических показателей: количество публикаций, индекс цитируемости, индекс Хирша, импакт-фактор и категории журналов Перечня ВАК, в которых опубликованы статьи, авторами составлены рейтинги кафедр, дана интегрированная оценка их публикационной продуктивности.

В седьмой главе рассматриваются основные подходы и принципы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Особое внимание автором уделяется описанию инновационных технологий, применяемых при обучении студентов неязыковых специальностей университета, обосновывается их роль для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. В

рамках главы приводится анализ различных организационных форм работы при обучении иностранному языку, рассматриваются особенности их использования для развития языковой компетенции студентов.

Актуальность восьмой главы определяет тот факт, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно быть направлено на формирование межкультурной коммуникативной иноязычной компетенции, немаловажной частью которой является умение общаться в профессионально-ориентированной среде. Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей обучения разговорной речи на иностранном языке с помощью коммуникативных гештальт-ситуаций. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при организации обучения иностранному языку с использованием коммуникативных гештальт-ситуаций необходимо принимать во внимание особенности функционирования психологических механизмов формирования билингвального сознания учащихся и национальную специфику культуры коммуникации народа изучаемого языка.

Авторами девятой главы представлены результаты изучения отношения различных представителей медицинского сообщества к внедрению в учебный процесс медицинского вуза элементов дистанционного обучения. Данная тематика является весьма актуальной ввиду только что окончившейся пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19.

В десятой главе отмечена важность изучения различных особенностей психологического статуса студентов с учетом характера будущей профессии, поскольку период студенчества предъявляет большие требования к молодым людям, которые еще не всегда готовы к психологическим нагрузкам, изменившемуся стереотипу и стилю жизни, связанным с получением высшего образования.

Цель исследования одиннадцатой главы заключается в новых требованиях ФГОС, ставящих перед учебными заведениями ряд проблем по обеспечению качественного обучения студентов в целом и по предмету БЖД в частности. Можно констатировать, что в последние годы актуальность его изучения неуклонно возрастает. Исследование проводилось на базе кафедры травматологии с курсом медицины катастроф ФГБОУ ВО Амурская государственная медицинская академия Минздрава России. В главе рассматривается место практических занятий по дисциплине безопасность жизнедеятельности в ходе подготовки специалиста медицинского вуза.

Показана ценность практических занятий, благодаря применяемым методам, таким как индивидуальные задания, групповые задания, групповые дискуссии, деловая игра, моделирующая профессиональные задачи, проектная работа, исследовательская работа.

Авторами двенадцатой главы раскрывается потенциал наставничества как «персонифицированной стратегии сопровождения», опирающейся на максимальную актуализацию творческого потенциала педагогов и учащихся. Описывается опыт организации наставничества в рамках модели «учитель – учитель», характеризуются основные этапы работы. Рассматривается также наставничество в форме «студент – ученик». На конкретных примерах из собственной практики доказывается, что данная форма может быть наиболее целостно реализована в ходе совместной проектно-исследовательской деятельности наставников и наставляемых.

В тринадцатой главе рассматривается проблема теоретического и практического осмысления вопроса проектирования вариативных траекторий сопровождения адаптации на рабочем месте молодых инвалидов в разрезе рассмотрения траекторий сопровождения в части формирования механизмов содействия трудоустройству данной категории граждан, а также анализу основных барьеров адаптации и вопросов их преодоления. Авторами с целью анализа и оценки успешности адаптации на рабочем месте молодых инвалидов было проведено сравнительное исследование выпускников с ОВЗ и инвалидностью их нормотипичных сверстников. Выявлено, что адаптация выпускников с инвалидностью является многокомпонентным новобразованием, что следует учитывать при стратегическом планировании содержания работы наставников, системы мотивации сотрудников, а также при реализации адаптационных мероприятий по снижению тревожности и неуверенности молодых специалистов с инвалидностью.

Актуальность исследования четырнадцатой главы определена распространенностью железодефицитной анемии (ЖДА) у обучающихся с последствиями раннего органического поражения центральной нервной системы. Повышенный интерес к этому заболеванию обусловлен рядом обстоятельств. Во-первых, гипоксия головного мозга при ЖДА влияет на когнитивные способности несовершеннолетних. Во-вторых, это заболевание у детей с интеллектуальными нарушениями провоцирует в 62,5% болезни сердечно-сосудистой системы, в 31,2% нарушения зрения, в 38,7% патологию со стороны мочевыделительной системы.

Проблема мотивации обучения, описанная в пятнадцатой главе, является одной из важных в психологии и педагогике. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса. Формирование интереса к учению есть результат всего учебно-воспитательного процесса в школе. Несмотря на совершенствование системы преподавания, использование приемов проблемного, развивающего обучения, накопленный опыт и материалы по формированию мотивов деятельности учения школьников, существует проблема эффективного формирования интересов к учению, особенно у подростков. В главе отражены проблемы мотивации современных школьников и студентов средних профессиональных учреждений. Автором предпринята попытка анализа проблем на основе исследования анкетирования трех подростковых групп. Дан анализ факторам, влияющим на мотивацию через призму особенностей подросткового возраста.

Шестнадцатая глава посвящена теме периода раннего возраста как базисной основы всего последующего развития. Автором рассмотрены основные виды деятельности в раннем возрасте. Описана связь действия с предметом в становлении предметной деятельности. В работе затронуты также такие актуальные вопросы, как показатели развития ребенка в предметной деятельности, взаимодействие воспитателя и детей в развивающей образовательной среде, а также задачи трудового воспитания из программы «От рождения до школы».

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

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

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

Foreword

Properly organized training is the key to the successful development of the student's personality at all stages of training, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze current trends in education is due to the increasing importance of methods and technologies in modern pedagogical practices. This issue of the monograph "**Directions for educational development in the Year of the Teacher and Tutor**" is devoted to the discussion of understanding of self-actualization as an essential characteristic of a modern person, which is a process of building a unique life path; the content of the concept of emotional stability and the role of moral stability of a teacher in maintaining his emotional stability; the potential of mentoring as a "personalized support strategy" based on the maximum actualization of the creative potential of teachers and students, etc.

The monograph presents research materials of well-known and novice scientists, united by the main theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

The first chapter of the monograph reveals the understanding of self-actualization as an essential characteristic of modern man, acting as a process of building a unique life path. The author characterizes the interdisciplinary conceptual and terminological field in relation to human life path.

The second chapter of the monograph is devoted to the human dimension of the phenomenon of cognition of the world in the historical perspective of the educational process, from Antiquity to our time. The work considers the possibilities of cognition and education both through the creation of a categorical apparatus and its mastering in the process of education, and through the power of creative imagination within the cognitive process. The principles of connection between moral and material, signs, functions, types and essence of these principles are formulated and characterized, the role of human activity as a leading force of the planetary noospheric process is shown.

The relevance of the study of the third chapter is determined by the following: the development of human capital of the organization depends to a large extent on the established system of social and labor relations, especially with regard to labor processes and the efficiency of using highly intelligent workers. The chapter considers different types and structure of social and labor relations in modern organizations, as well as factors affecting the formation of the institutional model of social and labor relations.

In the fourth chapter the authors analyze in detail the relationship between moral stability and emotional stability taking into account the philosophical idea of Confucius about moral education of a noble person. Confucius, as a great educator of the ancient world, teaches not only to restrain emotions, but to direct their energy to the moral self-improvement of the individual. The authors reveal in detail the content of the concept of emotional stability and point out the role of moral stability of a teacher in maintaining his emotional stability.

The purpose of the study of the fifth chapter is to analyze the concept of psychological well-being, its criteria, as well as brief problems of the study of the issue. The specifics of the activities of employees of public authorities and the institute of public administration in modern conditions are considered. The most significant for civil servants professional and personal characteristics, as well as the parameters of psychological well-being necessary for the effective performance of labor functions in public service bodies are identified.

The authors of the sixth chapter present the results of the comparative analysis of the publication activity of the teaching staff of the departments of the Physical Education Faculty of Dagestan State Pedagogical University. The obtained results of the study are based on the scientometric database RISC. According to the totality of different-dimensional scientometric indicators: the number of publications, citation index, Hirsch index, impact factor and categories of journals of the HAC List, in which the articles are published, the authors have made ratings of the departments and given an integrated assessment of their publication productivity.

In the seventh chapter the main approaches and principles of foreign language teaching in a non-language university are considered. The author pays special attention to the description of innovative technologies used in teaching students of non-language specialties of the university, substantiates their role in improving the quality of professional training of future specialists. The chapter analyzes various organizational forms of work in teaching a foreign language, considers the peculiarities of their use for the development of students' language competence.

The relevance of the eighth chapter is determined by the fact that foreign language teaching in a non-language university should be aimed at the formation of intercultural communicative foreign language competence, an important part of which is the ability to communicate in a professionally-oriented environment. The purpose of this study is to identify the

peculiarities of teaching speaking in a foreign language with the help of communicative gestalt situations. The results of the study allow us to conclude that when organizing foreign language teaching with the use of communicative gestalt situations it is necessary to take into account the peculiarities of functioning of psychological mechanisms of formation of bilingual consciousness of students and national specifics of communication culture of the people of the target language.

The authors of the ninth chapter present the results of the study of the attitudes of various representatives of the medical community to the introduction of distance learning elements into the educational process of medical schools. This topic is highly relevant in view of the just ended pandemic of the new coronavirus infection COVID-19.

In the tenth chapter, the importance of studying various features of the psychological status of students taking into account the nature of the future profession is noted, since the period of studenthood makes great demands on young people who are not yet always ready for psychological stresses, changed stereotype and lifestyle associated with higher education.

The purpose of the study of the eleventh chapter is the new requirements of FSES, which put a number of problems before educational institutions to ensure quality education of students in general and in the subject of Life Safety in particular. It can be stated that in recent years the relevance of its study is steadily increasing. The study was conducted on the basis of the Department of Traumatology with a course of disaster medicine of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Amur State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia. The chapter considers the place of practical training in the discipline of life safety in the course of training of a specialist of a medical university. The value of practical classes is shown due to the methods used, such as individual assignments, group assignments, group discussions, business game, modeling professional tasks, project work, research work.

The authors of the twelfth chapter reveal the potential of mentoring as a "personalized support strategy" based on the maximum actualization of the creative potential of teachers and students. They describe the experience of organizing mentoring within the framework of the "teacher-teacher" model and characterize the main stages of work. Mentoring in the form of "student-student" is also considered. Using specific examples from our own practice it is proved that this form can be most holistically realized in the course of joint project-research activities of mentors and mentees.

The thirteenth chapter considers the problem of theoretical and practical understanding of the issue of designing variant trajectories of support for adaptation in the workplace of young disabled people in the context of considering the trajectories of support in terms of the formation of mechanisms to co-facilitate the employment of this category of citizens, as well as analyzing the main barriers to adaptation and the issues of overcoming them. In order to analyze and evaluate the success of adaptation in the workplace of young disabled people, the authors conducted a comparative study of graduates with disabilities and their normotypical peers. It was revealed that the adaptation of graduates with disabilities is a multi-component neo-education, which should be taken into account in the strategic planning of the content of mentors' work, employee motivation system, as well as in the implementation of adaptation measures to reduce anxiety and uncertainty of young professionals with disabilities.

The relevance of the study of the fourteenth chapter is determined by the prevalence of iron deficiency anemia (IDA) in students with the consequences of early organic damage to the central nervous system. The increased interest in this disease is due to a number of circumstances. First, cerebral hypoxia in IDA affects the cognitive abilities of minors. Secondly, this disease in children with intellectual disabilities provokes 62.5% of cardiovascular diseases, 31.2% of visual impairment, and 38.7% of pathology of the urinary system.

The problem of learning motivation described in chapter fifteen is one of the most important in psychology and pedagogy. The importance of its solution is determined by the fact that learning motivation is a decisive factor in the effectiveness of the learning process. Formation of interest in learning is the result of the whole educational process in school. Despite the improvement of the teaching system, the use of methods of problem and developmental learning, the accumulated experience and materials on the formation of motivation for learning activities of schoolchildren, there is a problem of effective formation of interests in learning, especially among adolescents. The chapter reflects the problems of motivation of modern schoolchildren and students of secondary vocational institutions. The author has made an attempt to analyze the problems on the basis of the study of questionnaire survey of three teenage groups. The author analyzes the factors influencing motivation through the prism of the peculiarities of adolescence.

The sixteenth chapter is devoted to the theme of the early childhood period as a basic foundation for all subsequent development. The author considers the main types of activity in the early age. The author describes the connection of action with the object in the formation of object activity. The work also touches upon such topical issues as indicators of child development in object activities, the interaction between the educator and children in a developing educational environment, and the tasks of labor education from the program "From Birth to School".

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

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

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph "**Directions for educational development in the Year of the Teacher and Tutor**" the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	6
Foreword	11
ГЛАВА 1. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК.....	18
<i>Библиографический список к главе 1</i>	<i>26</i>
ГЛАВА 2. ПОЗНАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА НООСФЕРНОГО ПРОЦЕССА	28
<i>Библиографический список к главе 2</i>	<i>57</i>
ГЛАВА 3. ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	58
<i>Библиографический список к главе 3</i>	<i>65</i>
ГЛАВА 4. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ И НРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	66
<i>Библиографический список к главе 4</i>	<i>76</i>
ГЛАВА 5. ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ.....	78
<i>Библиографический список к главе 5</i>	<i>82</i>
ГЛАВА 6. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ И КАЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ КАФЕДР «ДГПУ».....	84
<i>Библиографический список к главе 6</i>	<i>100</i>
ГЛАВА 7. ТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	102
<i>Библиографический список к главе 7</i>	<i>111</i>
ГЛАВА 8. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	112
<i>Библиографический список к главе 8</i>	<i>121</i>

ГЛАВА 9. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ВРАЧЕЙ, ПЕДАГОГОВ.....	122
<i>Библиографический список к главе 9</i>	134
ГЛАВА 10. ЭМПАТИЯ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА.....	135
<i>Библиографический список к главе 10</i>	143
ГЛАВА 11. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ И ИХ МЕСТО ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ БЖД.....	144
<i>Библиографический список к главе 11</i>	153
ГЛАВА 12. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСТАВНИЧЕСТВА (В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМ «УЧИТЕЛЬ – УЧИТЕЛЬ», «СТУДЕНТ – УЧЕНИК»)	154
<i>Библиографический список к главе 12</i>	161
ГЛАВА 13. ВАРИАТИВНЫЕ ТРАЕКТОРИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ...	163
<i>Библиографический список к главе 13</i>	174
ГЛАВА 14. СОЦИАЛЬНО-ДИСПЕТЧЕРСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ЖЕЛЕЗОДЕФИЦИТНОЙ АНЕМИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ РАННЕГО ОРГАНИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ	175
<i>Библиографический список к главе 14</i>	182
ГЛАВА 15. ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	183
<i>Библиографический список к главе 15</i>	192
ГЛАВА 16. РАННИЙ ВОЗРАСТ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	193
<i>Библиографический список к главе 16</i>	204

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-108050

Веряскина Анна Николаевна

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Аннотация: в главе раскрывается понимание самореализации как сущностной характеристики современного человека, выступающей как процесс выстраивания личностью уникального жизненного пути. Дается характеристика междисциплинарного понятийно-терминологического поля применительно к жизненному пути человека. Приводятся результаты исследования степени самореализованности индивидов в сфере образования. Выделяется ряд объективных и субъективных условий, способствующих достижению высокой степени самореализованности человека, показана роль и место образования в данном процессе.

Ключевые слова: личность, образование, самореализация личности, жизненный путь, оценка степени самореализованности.

Abstract: the chapter reveals the understanding of self-realization as an essential characteristic of a modern person, acting as a process of building a unique life path by a person. The characteristic of the interdisciplinary conceptual and terminological field in relation to the life path of a person is given. The results of the study of the degree of self-realization of individuals in the field of education are presented. A number of objective and subjective conditions are highlighted that contribute to achieving a high degree of self-realization of a person, the role and place of education in this process is shown.

Keywords: person, education, self-realization of a person, life path, self-realization degree assessment.

Об актуальности осмысления процессов самореализации современного человека можно говорить как в теоретическом, так и в практическом аспекте. В Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» одна из ключевых целей обозначена как «Возможности для самореализации и развития талантов» [1]. Обеспечение условий для раскрытия потенциала, развития и личностной самореализации человека в течение всей жизни объявляется стратегическим приоритетом Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года [2].

Термин «самореализация» является относительно новым (впервые упоминается в 1902 г.). Однако сам феномен самореализации традиционно находился в центре внимания ряда наук о человеке, выступая как процесс выстраивания уникального жизненного пути.

Следует отметить, что в современной исследовательской литературе до сих пор не сформировалось общепризнанной развернутой дефиниции

понятия «жизненный путь». Для создания целостной характеристики этого понятия следует обратиться не только к философской, но и к психологической, социологической, антропологической, культурологической, проблематике, используя метод междисциплинарного категориального синтеза, разработанный Б.С. Гершунским. Данный метод предполагает выделение из достаточно большого набора понятий наиболее существенных и аргументированных категорий. Далее, на основе синтеза последних следует обозначение специфики исследуемого понятия [7, с. 38–54]. Нужно учитывать, что «жизненный путь» относится к таким понятиям, которые требуют деятельностных, активно-преобразующих трактовок, ориентирующих исследователя не только на синтез существующих дефиниций, но и на выявление возможностей деятельностной реализации их содержания.

Обратимся к краткой характеристике междисциплинарного понятийно-терминологического поля применительно к жизненному пути человека.

На протяжении веков мировая философская мысль разрабатывала темы предельных оснований бытия мира как единого целого, универсальных принципов человеческой жизни, роли философии в процессе их познания и практического осуществления и другие. В неклассической философии понятиями, связанными с категорией «жизненный путь» стали: «жизнь», «жизненное пространство», «жизненный мир», «мир понимания», «бытийствование», «время человеческого бытия».

В современной отечественной философии различные аспекты темы самореализации личности на жизненном пути рассматриваются в трудах Н.С. Бастраковой, А.В. Грибакина, С.А. Ермакова, Л.Н. Когана, М.А. Мануильского, Л.Е. Моториной, Л.В. Мезиной, Д.А. Мордовиной, В.С. Невелевой, Е.А. Рыбалки и других исследователей.

Состояние проблемы создания развернутой дефиниции понятия «жизненный путь» отражается в философских трудах Л.Н. Когана, в которых прослеживается стремление раскрыть универсальную сущность человеческой личности, обладающей неисчерпаемыми возможностями становления.

Так, в работе «Человек и его судьба» путь жизни рассматривается автором, прежде всего, как процесс «присвоения общественных связей и отношений, ведущих к развитию или деградации, к действительной или мнимой самореализации» [11, с. 102]. Философ отмечал, что каждый человек ежедневно, ежечасно находится в ситуации выбора [11, с. 164–165]. Чем более четко продуман индивидом его жизненный план, тем больше открывается возможностей осуществлять главную линию пути вопреки случайностям.

В последних работах Л.Н. Когана проблема жизненного пути человека решается в контексте проблемы Вечности: как соотносится движение человека по своему пути с Вечностью и временем, Вечностью и бесконечностью, Вечностью и Абсолютом? [10, с. 13]. Ответы на эти вопросы позволяют внести вклад в осмысление сущности реального человека, являющегося существом не только социальным, но и духовным. По мысли философа, «атрибуты Вечности соотносимы с характеристиками реального индивида. Человек, связанный с Вечностью посредством духовных ценностей, многообразен в своих проявлениях как единство бесконечности и

конечности, безусловности и тленности, необходимости и случайности, идеального и реального» [10, с. 13].

С точки зрения задач нашего исследования не утратили своей актуальности размышления Л.Н. Когана о духовно-нравственном кризисе современного человечества: «Читатель может усомниться: надо ли спасать эти ценности, если они вечные? Ведь погибнуть они не могут. Да, вечные ценности не погибнут, и спасаем мы их для нашего современного человека, нередко забывающего об их существовании. Мы спасаем этим фактически не ценности, а самого человека» [10, с. 141].

Обратимся теперь к психологическим подходам к исследованию жизненного пути человека.

В психологии центральное место традиционно занимает проблема содержательной стороны жизненного пути, связанной с индивидуальным развитием, имеющим свою периодизацию в соответствии с возрастом человека. Ключевыми для описания индивидуального развития являются термины: «течение жизни», «жизненный цикл», «биография», «стадии развития», «возрасты жизни», «возрастные свойства» [12, с. 255].

Подробный анализ подходов к пониманию жизненного пути личности в психологии проводит Т.А. Шамонина, опираясь на классификации А.А. Бочавер. Жизненный путь выступает как: «предмет биографического метода», «возрастно-психологическое развитие», «субъективный опыт личности», «жизнедеятельность субъекта», «история жизни» [20, с. 9].

Для решения задач нашего исследования наибольший интерес представляет субъектный подход, поскольку категория «субъект» указывает на потенциальную возможность личности определять направление своего пути жизни, координировать его составляющие, видеть свои перспективы и возможности самореализации. Последняя связывается с параметрами жизнестойкости, сочувствия к себе, субъективным благополучием, витальностью, ощущением счастья [21, с. 100].

С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской и Т.Н. Березиной жизненный путь – это «действительность, в которой сложно соотносить реальное и идеальное, необходимость и свободу, детерминацию, воздействующую на личность и активность как субъекта, детерминирующего способ жизни. Это способ жизни личности, то, что способна создать из своей жизни (с ее необходимостью) сама личность» [3, с. 277].

Психологические исследования внесли ощутимый вклад в разработку проблематики пути жизни личности. И.С. Кон отмечал необходимость установления междисциплинарных связей между психологическими и социологическими науками для решения задачи создания целостной характеристики жизненного пути.

Остановимся на характеристике социологических подходов к исследованию жизненного пути человека.

В социологии традиционно исследуется социально-возрастная структура общества, описываемая в таких терминах, как «возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» [12, с. 255]. Современные авторы добавляют к этому перечню «стратегию жизни», «жизненный план», «жизненные ориентиры», «жизненные сценарии», «жизненные установки», «стиль жизни», «образ жизни» и другие категории.

Основные вехи становления парадигмы жизненного пути в зарубежной социологии анализирует О.Н. Ёжов, выделяя: 1) отказ от концепции социализации (Джон Клаузен, Орвилл Брим и Алан Киркхофф, Джером Каган, Глен Элдер); 2) изучение модели и содержания жизненного пути в меняющихся обществах (Чикагская школа); 3) становление жизненно событийного подхода, анализирующего «расписание жизни» и соответствующие экспектации (Бернис Ньюгартен); 4) синтез модели поколения и модели возраста внутри парадигмы жизненного пути (Л. Бартон и В. Бенгтсон) [9, с. 22–33]. Автор обращает внимание на потенциал такого интенсивно развивающегося направления отечественной социологической науки как социология жизни, которая имеет много общего с теорией жизненного пути.

Жизненный путь как социальный институт охарактеризован в работах Е.Ю. Мещеркиной. Особое внимание автор обращает на организацию жизненного пути вокруг системы занятости. «Жизненный путь как социальный институт означает, с одной стороны, регулирование жизни секвенциональным (последовательным) ее течением, с другой, – это структурирование горизонта жизненного мира, на который ориентируются и в рамках которого планируют свои действия индивиды» [13, с. 62].

Другие авторы делают акцент на социальных траекториях индивидов. Как отмечает Ж.Т. Тощенко, выбор траектории своего будущего жизненного пути, а также определение механизмов, влияющих на этот процесс в течение жизни – одна из важнейших проблем [18, с. 22].

Рассматривая вопрос об эвристическом потенциале междисциплинарного категориального синтеза в понимании жизненного пути, следует отметить активно развивающийся комплекс наук о культуре и человеке, который обозначается термином «антропология» и занимается преимущественно поисками «собственно человеческого» в человеке, раскрываемого в разных аспектах. Этот комплекс включает философскую, культурную, психологическую, социальную антропологию, этнологию.

Так, для современной философской антропологии поиск «собственно человеческого» связан, с одной стороны, с выделением фундаментальных антропологических констант. В качестве таковых Л.Е. Моторина предлагает «самотождественность» и «самотрансценденцию». С другой стороны, «собственно человеческое» предстает не как нечто заранее данное, определенное, выбранное из некоего набора качеств. Речь идет о выходе человека за рамки своего индивидуального существования, пути навстречу надындивидуальному, который раскрывается в категориях самопонимания и самореализации [14].

Соотношение индивидуального и надындивидуального, их воздействие на структуру жизненного пути личности раскрывается в работах В.С. Невелевой. Исходя из центральной роли выбора человеком самого себя, автор выделяет в структуре жизненного пути три последовательно сменяющих друг друга этапа. Первый этап представляет собой путь до совершения выбора, второй – непосредственный период выбора, третий – жизненный путь после осуществления выбора.

На первом этапе ведущая роль принадлежит Универсуму, индивид окзывается ведомым. На последнем этапе ведущая роль принадлежит уже уникальному. Таким образом, исследователь представляет периоды до и после выбора как «путь к себе» и «путь от себя» соответственно [16, с. 16].

В философско-антропологических исследованиях можно выделить точки пересечения с исторической антропологией. Это касается исследований, в которых пути жизни индивида и человечества представлены в их сопряженности. Речь идет о пути жизни выдающихся личностей.

В.С. Невелева использует термин «человек – принцип» для обозначения человека как исходной точки истории, когда «существо человека и существо истории оказываются взаимосвязанными и взаимоопределяемыми, а проблема осуществления, обновления, объяснения истории приобретает антропологический статус. При этом в особом акцентировании нуждается опыт созидания и претворения в реальную жизнь каждым из великих мыслителей новых принципов (норм, оснований), опыт прорыва к новому, выходящему за пределы сложившегося порядка, нарушающему его, но являющегося индивидуально найденным новым способом организации жизни» [16, с. 17].

Для исторической антропологии представляет интерес и жизненный путь «обычного», «среднего» человека. Этот процесс соотносится, как правило, с историей развития ментальностей, начало изучения которых связано с именами Л. Леви-Брюля, Л. Февра, М. Блока. Основателю исторической антропологии в России А. Я. Гуревичу представляется наиболее важным выявление смысла в неясных человеческих ориентациях. Изучая стереотипы поведения, речи, жестов, мышления можно достигнуть уровня повседневных ментальностей. А любой исторический феномен следует рассматривать «как бы погруженным в тот повсюду разлитый эфир, который образует ментальность эпохи» [8, с. 19].

А.Я. Гуревич процесс «поиска человека» связывает с движением от истории ментальностей к антропологически ориентированной истории [8, с. 27]. Помимо всего перечисленного, для исторической антропологии важен жизненный путь и самого исследователя – «активного историка», который вскрывает в изучаемых исторических свидетельствах этот уровень сознания представителей эпохи.

Здесь, по мысли А.Я. Гуревича, история встречается с культурантропологией, заимствуя у нее понятие «культура». Автор определяет культуру следующим образом: «система ментальных и психологических условий человеческого поведения, существующих в данном обществе в определенную эпоху, включая упомянутые выше установки и привычки сознания и способы артикуляции мира» [8, с. 19]. Продвигаясь по своему жизненному пути, человек принадлежит к культуре эпохи.

Культурная антропология при изучении жизненного пути концентрирует внимание на универсалиях культуры, к которым относятся, например, мифологема пути, дороги, движения. Предметом рассмотрения становятся межкультурные различия в выделении периодов жизни человека, возрастной символизм, специфика восприятия и символизации возрастных процессов представителями разных культур («возрастные обряды», «возрастные ритуалы», «возрастные стереотипы», фольклорный материал, историко-географические сведения, статистические данные, частные воспоминания и т. п.) [12, с. 255].

Подробный анализ мифологема пути проведен в работах В.Н. Топорова. Путь понимается не только как реальная дорога, но и метафорически – как обозначение линии поведения, свод правил, закон, учение, религия. Многие великие духовные концепции подчеркивают, что целью

является не завершение пути, а сам путь, приведение своего Я в соответствие с внутренней структурой, логикой и ритмом пути [18, с. 268].

О.А. Черепанова, анализируя концепт пути, дороги в коллективном русском национальном сознании, отмечает идеализацию жертвенного пути во имя высоких духовных ценностей в соединении с идеей вечного пути, и дороги – сферы неустроенности и жизненных превратностей [19, с. 29–34].

Д.А. Мордовина проводит сравнительный анализ понятий: «путь», «дорога», «линия», «маршрут», представленных в литературе последних лет. Автор приходит к заключению, что главное отличие «пути» от «дороги» состоит в необходимости его самостоятельного прокладывания. Обосновывается, что «путь» – это «мысленная конструкция, связывающая между собой содержательную и смысловую стороны жизни и учитывающая пространственно-временную направленность ее осуществления» [15, с. 16].

Итак, междисциплинарное понятийно-терминологическое поле, характеризующее жизненный путь человека, представлено целым рядом категорий психологических, социологических, антропологических наук. В современной системе социально-гуманитарного знания тема пути жизни человека предстает как достаточно глубоко разработанная. Жизненный путь выступает как понятие, концепт, теоретическое направление, парадигма, область исследования. Эмпирические исследования, проведенные в различных науках, предоставляют богатый материал для последующих обобщений, который целесообразно использовать в социально-философском исследовании данной проблемы.

В соответствии с разделяемой точкой зрения самореализация понимается как «выстраивание современным человеком пути жизни как реальности, формируемой человеком под воздействием природной, социальной и духовной среды (объективных условий) на основе собственных ресурсов (субъективных условий) [5, с. 26].

Целенаправленное выстраивание уникального жизненного пути осуществляется в следующих основных аспектах (сферах) жизнедеятельности: поддержание здоровья, образование, труд, семья, хобби и других».

Остановимся на результатах исследования степени самореализованности индивидов в сфере образования.

Как справедливо отмечает К.Г. Герасимова, «на уровне перехода к измерению степени самореализованности необходимо убедиться, что с одной стороны существует сама возможность самореализации (то есть аспект актуален для человека), а с другой – «подтвердить» наличие процесса самореализации как такового» [6, с. 104].

Результаты проведенного анкетирования позволяют заключить, что аспект «Образование» актуален для всех опрошенных студентов Нижегородского института управления (343 чел.). Для этого числа студентов существует сама возможность самореализации в данных сферах.

Исследование наличия процесса самореализации показало следующие результаты. 98.7% опрошенных выразили согласие с утверждениями, отражающими стремление к саморазвитию в аспекте «Образование»,

Большинство студентов демонстрирует среднюю степень самореализованности. В аспекте «Образование» доля студентов со средней

степенью самореализованности составляет 70,7%, для 19,3% опрошенных характерна низкая степень самореализованности, для 10,0% – высокая.

Можно выделить ряд объективных и субъективных условий, способствующих достижению высокой степени самореализованности индивида.

Сегодня эффективным может считаться общество, обеспечивающее на пути к устойчивому развитию достижение высокой степени самореализованности как можно большему числу своих членов. Можно выделить ряд объективных общественных условий, которые способствуют достижению данной цели. При определении последовательности выделения этих условий мы исходим из диалектических противоречий современного общества – противоречий между стремлением человека к свободному познанию, практической деятельности, общению, и необходимостью обеспечения единства действий людей ради сохранения человечества как единого целого. Представления о самореализации личности должны тем самым включать ценности разумного самоограничения, долга, ответственности.

При выделении условий самореализации человека мы учитываем также структуру деятельности, как и то обстоятельство, что субъективные факторы самореализации в свою очередь оказывают влияние на общество.

Во-первых, общество должно обеспечить сохранение естественной среды обитания человека, в которой он сформировался как биологическое существо, включенное в природные процессы.

Субъективным условием достижения высокой степени самореализации представляется забота человека о телесной составляющей своего бытия, о сохранении и восстановлении здоровья, использование им для достижения этой цели комплекса ресурсов, включая информационные, коммуникативные, созидательные.

Во-вторых, высокой степени самореализации индивида будет способствовать обеспечение обществом доступности научных знаний, информации и получения соответствующего образования каждым человеком. Данное объективное условие связано, в свою очередь, с поддержкой перспективных направлений научно-технического прогресса, формированием соответствующего отношения к науке как к сфере, обеспечивающей конкурентные позиции страны на мировых рынках наукоёмкой продукции и передовых технологий.

В этой связи субъективными условиями самореализации может считаться осознание индивидом своих потребностей, мотивов, целей и задач, способов и приемов контроля и самоконтроля, а также развития познавательной самостоятельности. Последняя сегодня включает в себя стремление и готовность человека использовать преимущества виртуального образовательного пространства: инициативность получения информации; высокую мотивированность к ее усвоению; выработку соответствующих современному этапу научно-технического развития когнитивных, коммуникационных и аффективных стилей и стратегий [4, с. 40].

В-третьих, объективным условием самореализации человека является преодоление кризисных тенденций современной «культурной экологии», проявляющихся в разрушении системы высших, надличностных ценностей, определяющих главные цели, идеалы и смыслы общественного бытия. Объективной необходимостью сегодня является утверждение в духовной жизни общества высокой ценности самой жизни человека и его совести, чести и достоинства; уважения к государству как к

самостоятельному установлению, реализующему данную систему ценностей; уважение к историческому прошлому народа; общественным устоям.

В этом случае субъективным условием достижения высокой степени самореализации является воспитание и самовоспитание в процессе реализации моделей сотрудничества и сотворчества, предполагающих осознание отношений между людьми в качестве духовной ценности.

В-четвертых, высокая степень личностной самореализации может быть сформирована при наличии соответствующего отношения и оценки обществом трудовой активности человека. В ситуации обострившихся глобальных проблем ориентация людей только на материальный результат и индивидуальный успех может ускорить надвигающуюся катастрофу. Объективной необходимостью становится первоочередная ориентация людей на собственное духовное развитие и на общие успехи в научном и технико-технологическом освоении мира в интересах всего человечества. Материальное вознаграждение должно соответствовать важности функций, выполняемых человеком в обществе, его реальным заслугам перед другими людьми и обществом в целом, в то же время, материальные стимулы к труду не должны быть единственными и основополагающими.

Субъективным условием, соответствующим данному объективному условию, можно считать профессиональное самоопределение человека, оценку им собственности, материальных благ, достижений технологии не только через призму престижности, прибыльности, но и духовных ценностей; осознание труда как этической ценности и пр.

В-пятых, на современном этапе развития общества эффективное осуществление всех видов человеческой деятельности требует обеспечения ослабления конфронтации различных социальных групп, народов, государств, гарантий безопасности в национальном, государственном и глобальном масштабе. Можно утверждать, что к объективным условиям самореализации человека сегодня относится обеспечение защиты информационного пространства, переход к устойчивому развитию информационной среды, предотвращение негативного информационно – психологического и информационно – технологического воздействия на людей. Последнее предполагает информирование населения о потенциальных рисках и способах обеспечения безопасности в Интернете; персональное консультирование детей, родителей и педагогов по вопросам обеспечения безопасности в Сети; мониторинг противоправного контента в Интернете и СМИ.

К субъективным условиям достижения высокой степени личностной самореализации в этой связи можно отнести формирование собственной культуры жизненного самоопределения, включающей систему отношений к другим людям, обществу в целом, природе, результатам научно-технического прогресса; знание о потенциальных рисках и способах обеспечения собственной безопасности; способность и готовность человека к диалогу и полилогу (в том числе, в киберпространстве); формирование личной психологической устойчивости.

Охарактеризованные условия, с одной стороны, отражают наличие социального запроса на творческую личность, являются важнейшей

организационной основой творческой активности человека в процессе его движения по жизненному пути.

С другой стороны, ряд перечисленных объективных и субъективных условий непосредственно затрагивает исполнительский и контрольно – оценочный этапы деятельности как формы существования общественных отношений, отражая необходимость разумного сочетания свободной самореализации и технологического и потребительского самоограничения, являющегося сегодня необходимым условием продолжения жизненного пути человечества как единого целого.

Наиболее перспективным представляется комплексный подход к характеристике самореализации человека, выводящей последнего за пределы биологической ограниченности, за рамки только здесь и сейчас существующих социальных и духовных связей и отношений, ставящей человека в позицию непростого выбора (выбора себя, своей сущности, самобытности, жизни, будущего), являющейся условием развития общества.

Библиографический список к главе 1

1. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» №474 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/128943/>

2. Постановление Правительства Нижегородской области от 21 декабря 2018 г. №889 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://strategy.government-nnov.ru/>

3. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.

4. Веряскина А.Н. Информационные технологии как фактор самореализации современного человека / А.Н. Веряскина // Инновационное развитие науки: возможности, проблемы, перспективы: монография / науч. ред. д-р пед. наук, проф. С.П. Акутина. – Ч. 1. – М.: Перо, 2019. – С. 25–47. EDN HAGOLF

5. Веряскина А.Н. Проблема самореализации студентов вуза: философские и дидактические аспекты / А.Н. Веряскина // Современная система образования: теория и практика: монография. – М.: Знание-М, 2020. – С. 23–37.

6. Герасимова К.Г. Самореализация в современном обществе: методологические и методические основания социологического измерения: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.01 / К.Г. Герасимова. – Самара, 2018. – 182 с.

7. Гершунский Б.С. Менталитет и образование / Б.С. Гершунский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с.

8. Гуревич А.Я. От истории ментальностей к историческому синтезу / А.Я. Гуревич // Споры о главном: дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов» / под ред. Ю.Л. Бессмертного. – М.: Наука, 1993. – С. 16–29. EDN WGCPQK

9. Ежов О.Н. Парадигма жизненного пути в зарубежной социологии / О.Н. Ежов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII. №3. – С. 22–33. – EDN OWJPBD

10. Коган Л.Н. Вечность. Преходящее и непреходящее в жизни человека / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1994. – 308 с.

11. Коган Л.Н. Человек и его судьба / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1988. – 286 с.

12. Кон И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 560 с.

13. Мещеркина Е.Ю. Жизненный путь и биография: преемственность социологических категорий / Е.Ю. Мещеркина // СоцИс. – 2002. – №7. – С. 62.

14. Моторина Л.Е. Методологический потенциал фундаментальных антропологических констант / Л.Е. Моторина // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2016. – №1 (27). – С. 19–28. EDN XWVTEP
15. Мордовина Д. А. Я-документы как самосвидетельства жизненного пути человека: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Д.А. Мордовина. – Челябинск, 2017. – 27 с. EDN ZQDQKT
16. Невелева В.С. Антропологический принцип в философии истории: современность и истоки / В.С. Невелева. – Екатеринбург, 2002. – 41 с.
17. Топоров В.Н. Пространство и текст / В.Н. Топоров // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С. 227–284. – EDN TZOXML
18. Тощенко Ж.Т. О понятийном аппарате социологии / Ж.Т. Тощенко // СоцИС. – 2002. – №9. – С. 1–29. EDN RDWKWP
19. Черепанова О.А. Путь и дорога в русской ментальности и древних текстах / О.А. Черепанова // Материалы XXVIII межвузовской научно-методической конференции. – СПб., 1999. – С. 29–34.
20. Шамонина Т.Г. Психологические особенности осмысления жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.Г. Шамонина. – М., 2012. – 25 с. EDN QIGVOT
21. Шипова Н.С. Анализ самореализации в контексте системной модели: детерминанты и последствия / Н.С. Шипова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28. №2. – С. 99–106. DOI 10.34216/2073-1426-2022-28-2-99-106. EDN DGRUBB

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-107992

Сабодина Евгения Петровна

ПОЗНАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА НООСФЕРНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: глава посвящена человеческому измерению феномена познания мира в исторической перспективе образовательного процесса, начиная с Античности и до нашего времени. В работе рассматриваются возможности познания и образования как посредством создания категориального аппарата и его освоения в процессе образования, так и посредством силы творческого воображения в рамках познавательного процесса. Сформулированы и охарактеризованы принципы связи духовного и материального, признаки, функции, типы и сущность этих принципов, показана роль человеческой деятельности как ведущей силы планетарного ноосферного процесса.

Ключевые слова: сознание, познание, образование, праксеология, интенция, логос, ноосфера, педосфера, биосфера, имажинация, принцип, признак, функция, майевтика, проблема отчуждения человека, индуктивно-дефинитивный метод познания, онтология, метафизика, абсолют.

Abstract: the chapter is devoted to the human dimension of the phenomenon of cognition of the world in the historical perspective of the educational process, from antiquity to our time. The paper examines the possibilities of cognition and education, both through the creation of a categorical apparatus and its development in the process of education, and through the power of creative imagination in the framework of the cognitive process. The principles of the connection between spiritual and material, signs, functions, types and essence of these principles are formulated and characterized, the role of human activity as the leading force of the planetary noospheric process is shown.

Keywords: consciousness, cognition, education, praxeology, intention, logos, noosphere, pedosphere, biosphere, imagination, principle, feature, function, mayeutics, the problem of human alienation, inductive-definitive method of cognition, ontology, metaphysics, absolute.

Психологическая глубина познающего человека, проявленного в образовательном процессе на всём протяжении его жизни прямо адресована к актам творчества, актам преобразования мира и могуществу форм и способов его познания. Способность человека создавать мир вокруг себя преобразуя природу, или создавать то, чего в природе нет из самого себя (например, творение импровизации вдохновенным музыкантом) является предметом исследования в данной работе. Поскольку заявленный предмет необъятен и труден в познании будет правильным в начале этой работы ограничить поле анализа истоками философской мысли, античным

этапом образовательного процесса, в контексте античного мифа и некоторых аспектов Сократовского периода развития философского знания. Истоки предоставляют возможность правильно осознать сам обширный предмет. С чего начинается познавательная, творческая и преобразовательная деятельность человека? Вопрос, глубоко волнующий разум философа. Философский анализ мифа, произведённый Я. Голосовкером через древние сказания о богах и титанах проливает свет на способности человека познавать, создавать и преобразовывать. Об этих способностях индустриально повествует миф о богах и титанах. В поэтической, сказочной форме миф раскрывает человеческие способности, человеческую историю, человеческую трагедию. Человек в его духовной составляющей, проявленной в мифе является творцом и преобразователем, его восприятие мира, данное через целостность и богатство чувственного восприятия, красота и уникальность каждого мгновения жизни порождают желание, внутреннее стремление к осуществлению чего-либо и видение (то есть воображение) того, что человек, как творец желает, то есть глубокое, многогранное и осмысленное осознание желаемого в деталях, подробностях и целостности. Античный мир ещё на заре своего возникновения выразил в мифе могущество самого человека, замаскированное под титанову правду. Миф убеждает нас, современных людей в тесной связи духа с материей, как связи творца и творения, где творение существует сразу после зачатого и страстного творческого желания как, возможно, материальный объект особой структуры воображения. Познание мира выражено в мифе как познание замысла творца в его непосредственном и немедленном воплощении. Вот что пишет по этому поводу Голосовкер:

«Все улетающие высоко в небо стремятся поскорее вернуться на почву земли. Мне это известно и из всечеловеческого, и из личного опыта, и я не намерен обманывать ни себя, ни других, выдвигая силу воображения, как высший разум человека, чтобы оторвать его от почвы и перенести в мир абстракций. Наоборот, я делаю разум более земным, чем его делают те, кто навязывает ему сплошь идеалистический характер и высоко оценивают только его формально-логические и математические функции. Наоборот, я возвращаю разум земле, так как возвращаю разуму его подлинную сущность, его мощь инстинктивного познания, и если эта его инстинктивная сила заложена в воображении и воображением выработана, то мыслителям надо только преодолеть свое заблуждение относительно воображения и не объявлять воображение фантастикой, способной лишь к выдумке, а не к познанию» [3, с. 7]. Таким образом воображение, видение желаемого в точных детализированных и одновременно целостных конструкциях и ключ к познанию, и ключ к существованию.

«Говорили пастухи овец:

– Будто в эту пору, после восхода Сириуса, дождит Зевс-тучесобира-тель. И будто в каплях волшебного дождя на Пелионе скрыты мысли Зевса. Кто прочтет их, тот будет мудр и счастлив.

Но Хирон, сын Крона, говорил своим питомцам иное:

– Учитесь читать письма дождя, как читают его птицы, звери и травы. На птичьем, зверином и травяном языке бегут с неба на землю дождевые письма. Кто их прочтет, тот узнает тайны исцеления. Будут ему ведомы волшебные заговоры. Откроет он тайну каждой былинки и каждого корня,

и листа и ягоды, и всех соков и плодов на деревьях, и станет он врачом-лечителем смертных племен. Только знаки лучей не таятся в дожде. Язык солнца, и звезд – иной. Он – для бессмертных. Кто прочтет знаки лучей, тот откроет тайну вечной жизни» [4, с. 11].

О чём этот миф, что хочет сказать титан Хирон о языке природы, не то ли, что восприятие окружающего мира есть познание и творение как почти единовременный процесс. Хирон хочет сказать о восприятии космических лучей, доступных богам, то есть бессмертным и о врачевании как преобразовании несовершенства, выявленного восприятием и необходимого смертным. Каким должно быть восприятие, чтобы стать основой преобразовательного процесса? А каким бывает восприятие человека? Оно может быть более или менее совершенным. Степень этого совершенства зависит от состояния духа, а точнее от эмоционального состояния человека. Это же эмоциональное состояние определяет качество творения и преобразования, доступное человеку. Следует отметить, что способность к преобразованию прошивает всю структуру материи. Преобразуется весь материальный мир, живой и не живой. Это происходит не только в историческом процессе, но и здесь и сейчас. Пытливый ум натуралиста буквально завораживает этот фантастический по силе и красоте процесс преобразования природы в рамках самой природы. В основе человеческого преобразовательного труда лежит восприятие красоты и гармонии природы, познанный пытливый и любящий разумом естествоиспытателя-натуралиста. Сама природа существует как процесс преобразования, в ней заложены великие силы развития. Вот как это видит академик В.А. Обручев и знакомит со своим видением студентов геологических факультетов: «...все горы, в том виде, в каком их создали горообразовательные силы, не представляли разнообразия очертаний и должны были утомлять глаз своими одинаковыми тяжёлыми формами. ... Вся красота, всё разнообразие горных видов создаются силами разрушительными... Эти силы принялись за свою работу уже в то время, когда созидательные силы начали свою деятельность, потому что складки и сбросы создавались очень медленно. Как только складка или край сброса поднялись хоть немного над равниной, на них начали действовать жар и холод, дождь и снег, ветер и растения. Изю дня в день, из года в год целые века эти силы грызли, сверлили, точили, разъедали плоские гребни складок, а дожди смывали и ветры сдували всё, что подготовили им их помощники. И вот мало-помалу в бока складок, в обрывы сбросов врезались борозды; эти борозды расширялись и углублялись в рытвины; рытвины превращались в овраги; овраги росли, ветвились и становились долинами или ущельями. Гребни складок, края сбросов стали зубчатыми, появились разнообразные скалы, башни, стены, осыпи. ... Так работают разнообразные силы над разрушением гор, и после многих и многих тысяч лет такой работы однообразные некрасивые первоначальные складки, ровные плоскогорья превращаются в красивую, глубоко и разнообразно расчленённую горную страну...» [13, с. 218–219].

Нам неизвестны проявления творческого духа человека вне взаимодействия с природой, ибо само человеческое тело, вне которого мы человека не знаем есть продукт природы. Современное право предусматривает ответственность человека в зависимости от состояния его тела. ГК РФ, ст.

17: «1. Способность иметь гражданские права и нести обязанности (гражданская правоспособность) признаётся в равной мере за всеми гражданами. 2. Правоспособность гражданина возникает в момент его рождения и прекращается смертью». Таким образом закон постулирует фундаментальную связь личности человека с природной составляющей, человеческая личность неразрывно связана с телом этой личности. Отсюда следует, что человек самим своим существованием вписан в творческие, преобразующие силы природы. Однако преобразовательный процесс, который осуществляется самим человеком проявляется посредством восприятия человеком природы, постижения законов развития и затем, преобразования природы по законам гармонии и красоты (они же законы развития) в процессе человеческого труда. Творческая продуктивность человека находится в зависимости от его эмоционального состояния. Рассмотрим данное явление немного подробнее. Прежде всего необходимо обратить внимание на эмоциональное состояние человека творца в момент творческого процесса.

Ведут ко мне коня; в раздолии открытом
 Махая гривую, он всадника несет,
 И звонко под его блистающим копытом
 Звенит промерзлый дол и трескается лед.
 Но гаснет краткий день, и в камельке забытом
 Огонь опять горит – то яркий свет лиет,
 То тлеет медленно – а я пред ним читаю
 Иль думы долгие в душе моей питаю.

X

И забываю мир – и в сладкой тишине
 Я сладко усыплен моим воображеньем,
 И пробуждается поэзия во мне:
 Душа стесняется лирическим волненьем,
 Трепещет и звучит, и ищет, как во сне,
 Излиться наконец свободным проявленьем -
 И тут ко мне идет незримый рой гостей,
 Знакомцы давние, плоды мечты моей.

XI

И мысли в голове волнуются в отваге,
 И рифмы легкие навстречу им бегут,
 И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
 Минута – и стихи свободно потекут.
 Так дремлет недвижим корабль в недвижимой влаге,
 Но чу! – матросы вдруг кидаются, ползут
 Вверх, вниз – и паруса надулись, ветра полны;
 Громада двинулась и рассекает волны.

А.С. Пушкин чётко даёт понять состояние творческого процесса в самом его начале: «Так дремлет недвижим корабль в недвижимой влаге». Обратим внимание на практическое взаимодействие с природой накануне творческого процесса, на восприятие поэтом красоты и гармонии окружающего его природного мира. На сладкое усыпление воображением и на само настроение поэта, на рождение вдохновения, то есть того эмоционального состояния, в котором проходит творческий процесс поэта. Вне

этого состояния творческий процесс проблематичен и мысль автора не может отыскать форму своего проявления. Таким образом эмоциональное состояние становится мостом, соединяющим дух поэта (или мысль) с природой, с материально-вещественным миром в форме появления творческого продукта, в данном конкретном случае стихотворения.

Творческое воображение поэта создаёт трёхмерное изображение, созданное психически, то есть мышлением. Появляется видение, от слова увидеть, как глобальная картина творческого воображаемого мира («И тут ко мне идет незримый рой гостей, Знакомцы давние, плоды мечты моей»), в итоге представленная в виде поэтического произведения. Творческая мысль поэта обладает такой силой энергии, что пробуждает у продвинутого читателя способность видеть в трёхмерном пространстве то, что описал поэт. И наша любовь к А.С. Пушкину во многом обусловлена тем, что поэтические строки становятся картинками нашего внутреннего мира ощущений, восприятий и представлений. Но в этом случае необходима эмоциональная со-настройка с творческим настроением самого поэта. Всенародная любовь к А.С. Пушкину проявлена в эмоционально окрашенных образах и смыслах в сердце каждого человека, определяющих его отношение к миру и стремление к личному счастью. Таким образом гений поэта обретает всенародную силу и является источником духовного, а значит и проявленного в материальный мир могущества нашего народа.

Несомненно, что создание Московского университета М.В. Ломоносовым во взаимодействии с графом И. И. Шуваловым и императрицей Елизаветой Петровной происходило на эмоциональном подъеме государыни, её фаворита и великого русского мыслителя и учёного. Из письма М.В. Ломоносова И.И. Шувалову: «Того ради, несмотря на то, что у нас ныне нет довольства людей учёных, положить в плане профессоров и жалованных студентов довольное число. Сначала можно проняться теми, сколько найдутся. Со временем комплект наберётся. Остальную с порожних мест сумму полезно употребить на собрание университетской библиотеки, нежели сделать ныне узкий и скудный план по скудости учёных, после, как размножаться, оный снова переделывать и просить о прибавке суммы. ... Профессоров в полном университете меньше двенадцати быть не может в трёх факультетах В юридическом три ... в медицинском три же ... В философском шесть ... При Университете должна быть гимназия, без которой Университет как пашня без семян» [10, с.193]. Видение, т.е. представление М.В. Ломоносова о будущем российской науки включали в себя жизнь, окружение и людей, материальную структуру МГУ, её финансовое обеспечение проявленные в чётком и убедительном плане, представленным И.И. Шувалову и государыне императрице. Данный план вызвал понимание и был осуществлен при жизни М.В. Ломоносова.

Очевидно, что творческий процесс совершается в следующей последовательности – сначала идея формулируется как предполагаемый результат в мыслимом трёхмерном пространстве создателя, затем частично материализуется в плане, осознаётся и понимается единомышленниками, происходит соединение творческих усилий, энергии и реализация идеи во времени и пространстве реального мира. Именно так будет реализована идея М.В. Ломоносова о создании Московского университета. Однако следует подчеркнуть

роль творца, личности, являющейся организатором коллективного творческого процесса. В.И. Вернадский: «Нет идеи, нет научной мысли, нет научной работы, научного открытия без человеческой личности. Коллективно их можно делать только тогда, когда эта коллективная работа руководится человеческой личностью. Величайшие изменения в науке совершаются только человеческими личностями, только их влияние в ней чувствуется. Наука есть проявление отдельных свободных человеческих личностей, создание их свободной, сознательной воли» [2, с. 394].

В данном повествовании речь идёт, прежде всего, о людях творцах, оставивших заметный след в истории, о влиянии их вдохновенного, позитивного мироощущения на творческий процесс. Влияние на этот процесс людей в более несовершенном эмоциональном состоянии будет показано несколько позже.

Вернемся к мифу. Этика Титана Хирона, отравленного ядом Лернейской гидры не будет нарушена и под страхом смерти и безграничного страдания бессмертного титана. В этом его отличие от богов, в этом титанова правда: «Хирон, Каллироэ я, океанида, мать Чудодевы Ехидны. Змеедевой стала Чудодева. Родила она чудо-Гидру. Но похитили Кронида ее дочь. Стала Гидра чудовищем Лерны. Ядом тартара были напоены ее зубы. Не богов она сразила, а тебя. От титановой крови терпишь ты, титан, эту муку. Вот мое яйцо. В нем змееныш. Проглоти это яйцо, Хирон, и змееныш выпьет в твоём теле змеиный яд. Сам погибнет, но спасет тебя от муки. Я – виновная мать порождений. От меня твоя пытка на веки. Одно дитя тебя отравило, другое, теперь исцелит.

Сказал змее-титаниде Хирон:

– Не глотает Хирон титановой крови. Пусть живет змееныш. Твоя материнская жертва напрасна» [4, с. 98].

Так открывается титанова правда. Её сила в этике, учитель героев Хирон крови ребенка не выпьет. У богов титановой правды нет, потому существование богов радостно для них самих, но бесцельно. Это не движущаяся, замершая радость, ревниво оберегаемая богами от всего, что может её нарушить. Чуждаются боги радости познания и любят только радость жизни. Жизнь титана Хирона не проходит в непродуктивной радости олимпийских богов, ему доступна подвижная, целеполагаемая радость познания. Трагическое завершение жизни бессмертного Хирона есть непродуктивный итог существования самих богов Олимпа, коварных победителей титанов, устроивших так, что Геракл нечаянно станет погубителем Хирона. Богам претит полного смысла существование учителя героев, искателя правды Хирона. По их скрытой воле отравлен он ядом лернейской гидры. Его уход в мир мертвых пограл бесцельную радость богов, став поистине космическим событием. Покидая мир живой жизни Хирон разделяет своё бессмертие между титаном Прометеем и богом Асклепием. От способности творца к созиданию, от способности увидеть в воображении конечный результат преображённого мира и способности достичь этого результата следует перейти к пониманию смысла, то есть предназначения творческой деятельности. Это предназначение раскрыто в мифе о кентавре Хироне с потрясающей силой в образе ученика Хирона Асклепия.

«Многие говорили тогда на земле о чудных делах врачевателя смертных Асклепия. Говорили, что исцеляет он не просто больных, а исцеляет по неисцелимым. Всё умел он творить, что творил Хирон-врачеватель: возвращал зрение слепым, а телу – утраченные им члены.

Но Хирон не вступал в состязание ни с богами, ни со Смертью. Асклепий же вступал. Когда демон Смерти Танах наклонялся уже над смертным телом, отгонял бог-Врачеватель Смерть от тела, и умирающий вставал на ноги. Даже Гермия-душеводителя принуждал он отступать, когда тот поджидал отлетающую от тела призрачную тень: задерживал Асклепий душу в теле, и живым поднимал мертвый.

Добыл Асклепий и цветок Прометея, расцветающий раз в тысячу лет. Помогла ему в этом титанида, ночная Геката: разослала она своих ночных собак во все стороны вокруг горы Кавказа, и учуяли те чудный цветок. Стал Асклепий с помощью волшебного цветка Прометея делать тела героев неуязвими» [4, с. 110].

Асклепий, воспитанный Хироном, нарушает правила, установленные богами. Эти правила заключаются в ограничении человека, а также героя (вот почему тело героя уязвимое) смертью, слабостью и страданием. Но если Асклепий преодолевает смертность, то может быть боги держат людей в неведении относительно их реальных способностей? И способность к бессмертию героя и человека вполне восстанавливаема? И именно этого не хотят Боги? И именно поэтому жестоко карают и Асклепия, и Хирона и Прометея? Так кто же такой человек и его защитник герой? Какие скрытые возможности, доступные воображению Хирона заключены в человеке? Трагедия Хирона и его ученика Асклепия определена их знанием потенциала человека, раскрытие которого почему-то запрещено богами. И как тут не вспомнить известные слова известного лица: «СССР воспитывал творцов, а нам нужны потребители. Если человек будет образован и хорошо воспитан, как же мы ими будем управлять?» Действительно как низменному, растленному хозяину денег управлять высокоморальными творцами? Отсюда стремление низменных добить последних советских творцов. Обратимся к мифу:

«Будто взял Кронид медную гору и грохнул ею по пустому медному котлу-мору, и не одной горой грохнул, а тысящей гор. И там, где ударили грома, все живое оглушили насмерть.

Разлетелись уши словно одуванчики, лопнули тела и головы, деревья полегли наземь, и зеркала всех вод разбились на алмазные пылинки. Даже воздух стал бездыханным.

Упал бог-Врачеватель на землю, вырвался у него из ушей и ноздрей огонь, и закрыл он глаза, познавшие мыслью тайны живой жизни. ...

– Мальчик, мой последний дар отдаю я тебе. Еще осталась у кентавра Хирона половина его бессмертия. Сохранил я эту половину для тебя, Асклепий. Я ее передам Аиду, владыке мертвой жизни, чтобы принес он мою живую жизнь сюда, в пещеру, и влил ее в тебя, Врачевателя-бога. Встанет Асклепий. А пока пусть он спит без сновидений здесь, в пещере, и пусть проснется, когда уже не будет Хирона на земле. Иначе не отпустил бы он меня в Аид. И бессмертные становятся мертвыми. ...

Еще не было на земле такого часа, когда бы вся живая жизнь скорбела. Всегда сочетались в ней смех и слезы, радость и грусть. Но, когда Хирон

ступил на тропу, ведущую в Аид, охватила всю природу горесть. Стих шум листьев в лесу. Смокли щебет и пение птиц. Замер в воздухе полет орлов и горлиц. Ключи перестали звенеть, и застыли струя и волна. Даже Время не смело скользить, тысяченогое, по своим тысячам дорог на земле, и в воде, и в воздухе.

И, если говорит предание о неслыханном прежде на земле плаче птиц и плаче камней по Хирону, может быть, тогда вправду плакали птицы и камни. Пусть потом стыдились они слез всю жизнь.

Высился недалеко от входа в Аид Белый Утес – утес Забвения. Кто пройдет, пролетит мимо утеса, тот забывал себя и все живое. Здесь теряли память пролетающие Тени смертных и беспмятными влетали в Аид. Но, когда Хирон проходил мимо того Белого Утеса, сам утес ему поклонился, и память не отлетела от Хирона.

И увидел Хирон вдали черные воды океана и золотой челн солнца на том берегу. В мире живой жизни был уже вечер. Сам Гелий-Солнце стоял в золотом челне и манил к себе Хирона золотым веслом: может быть, еще вернется Хирон, и тогда перевезет его Гелий-Солнце обратно.

Но Хирон не вернулся назад.

И, когда он подошел ко входу в Аид, демон Смерти Танат, выйдя навстречу кентавру, словно гостю, стоял у входа, и у ног его лежал Цербер, положив три головы на землю. И Смерть низко склонилась перед Хироном, не коснувшись его рукой.

Так совершил свой последний путь бессмертный титан – благой кентавр Хирон, сын древнего Крона, врачеватель смертных и наставник полубогов-героев, подаривший свое бессмертие живой жизни.

И Жизнь и Смерть ему поклонились на его последнем пути» [4, с. 118].

Миф завершает своё повествование торжествующей волей богов. Но жизнь продолжается и не решённые в мифологическом пространстве задачи встают перед современным человеком. Человек, как основание биосферы, должен обладать гораздо большими способностями, чем уже проявленные в человеческой деятельности. В.И. Вернадский, сообщая нам о геологической мощи человеческой деятельности подсказывает в каком направлении могло бы двигаться наше мышление. Всё, что до сего дня было создано человеком несомненно велико, но и в то же время неизмеримо мало в сравнении с ноосферными задачами. Миф и античная традиция важны для нас потому что стоят у истоков, что в них начала человечности в её космической мощи. Понятийное мышление, генезис науки логики, заложенные в античности определили магистральный путь человеческой культуры в области науки. Однако не все потенциалы человека, промысленные в античности раскрыты должным образом. Очевидно, что следует обратить пристальное внимание на способность человека к образному мышлению как способность к познанию мира. Голосок: «Воображение, имагинация, и есть тот дух, который спасает культуру от «вакуума мира» и даёт одухотворённость. Поэтому торможение воображения, торможение его свободы познания (да, познания!) и творчества всегда самой культуре грозит вакуумом, пустотой. А это значит замена культуры техникой цивилизации, прикрываемой великими лозунгами человеческого оптимизма и самодовольства, ... сопровождаемое великой суетой в пустоте, за которой неминуемо следует ощущение бессмыслицы

существования со всеми вытекающими отсюда последствиями: *усталостью*, поисками опьянения, скрытым страхом, нравственным безразличием и прочими продуктами цинизма. Тогда воображение замещает фанатизм, иногда весьма тёмная и полная коварных прихотей и суеверия, открывая поле то для фанатизма и извращения низших инстинктов, то для полного погружения в нирванну гедонизма» [3, с. 15]. Таким образом творческое воображение не только способ познания мира, не только основа преобразования мира, но и способ существования самого человека в его человечности. Способность к целеполагаемому предметно-практическому преобразованию мира, которой так много внимания уделялось в советское время, то есть способность к труду и реализация труда есть время существования человека как такового. Во все остальные времена человек едва существует и только в моменты вдохновенного преобразования мира, то есть в моменты подлинной трудовой деятельности человек присутствует здесь и сейчас. В нашей исторической традиции в периоды наивысшего развития нашей экономики и культуры особо подчёркивалась в государственных документах созидательная роль человеческого труда: «Труд на благо общества – священная обязанность каждого человека. Всякий труд на пользу общества, как физический, так и умственный, уважаем и почётен. Необходимо воспитывать всех трудящихся на лучших образцах труда...» [17, с. 199]. Голосовкер: «Искра мысли вспыхнула в человеке раньше, чем он высек искру из камня. И именно искра мысли и высекла эту искру из камня, чтобы зажечь огонь, ибо в воображении этот огонь уже горел. Наука иногда забывает, что из имажинативного огня зажегся и огонь в домне» [3, с. 36].

Только в процессе трудовой деятельности была создана и продолжает создаваться человеческая культура, пространство ноосферы. «Сегодня мы вправе сказать: *Человеку присущ инстинкт культуры*. Инстинктивно в нем прежде всего стремление, побуд к культуре, к ее созданию. Этот инстинкт выработался в нем в высшую творческую духовную силу. Это и есть то, что мы называем «дух». Спиритуалистическая философия приняла этот «дух» за особую субстанцию. Религия наименовала его словом «бог». Она обособила его от человека и смирила им человека. Но в высших своих проявлениях она в тоже время будила в человеке человечность – тот самый присущий человеку «дух» – его высший инстинкт, одновременно с этим. Религия воздвигала на него гонения. Такова диалектика истории» [3, с. 34] – пишет Я. Голосовкер.

Каковы этапы творческого трудового процесса, можно ли разложить этот процесс на цепь последовательностей? Какое место занимает в этом процессе упоминаемое Голосовкером воображение? Что лежит в самом начале этого процесса? Способность увидеть будущее, картина, созданная воображением, сила воображения, воображаемое будущее, картина потенциального будущего. Одним словом, речь идёт о творческих способностях человека, способностях которыми обладает каждый человек как человек, раскрытых в каждом в большей или меньшей степени. Гениальность Наполеона как полководца очевидна, но как она проявлялась помимо самих сражений? Интересные размышления в этом смысле можно подчерпнуть у Д.С. Мережковского: «Что дает Наполеону такую, в самом деле как бы чудесную, власть над людьми и событиями? «Род

магнетического предвидения, *une sorte de prévision magnétique*», – говорит об этом школьный товарищ и секретарь его, Буррьенн. «У меня было внутреннее чувство того, что меня ожидает». – «Со мной никогда ничего не случилось, чего бы я не предвидел», – говорит сам Наполеон» [12, с. 240]. Ещё не произошедшие события существуют в творческом воображении полководца как события в настоящем времени, реально происходящие, ощущаемые им как объективная реальность, воспринимаемая всеми органами чувств. Он так мыслит, так видит и так ощущает. Д.С. Мережковский трактует эту способность Наполеона как память о будущем. Вот что он сообщает читателю по этому поводу: «Люди слабы, потому что слепы, не знают, что будет. Наполеон знает – *помнит* будущее, как прошлое. Знать – мочь. Все может, потому что все знает. Видит сквозь стены, как сквозь стекла; проходит сквозь стены, как дух. Так легко побеждает, что кажется, ему и руки не нужно протягивать, чтобы срывать победы: сами они падают к ногам его, как зрелые плоды. Это уже не война, а триумфальное шествие. Если бы это продлилось, – он пошел бы и победил весь мир» [12, с. 252]. Это не продлилось, накануне Бородинской битвы всё было иначе. Значит эта человеческая способность предвидения будущего, выстраивания реальности сначала в воображении, а потом в действительности могла исчезать у Наполеона. Человек может обладать своими способностями или не обладать в разные периоды своей жизни, вплоть до очевидных и присущих каждому способностей, ведь теярял же время от времени слух великий Гойя.

В контексте данного исследования большой интерес представляет ещё одна способность Наполеона – способность передавать свое творческое видение и страсть другим людям, способность возбуждать в других людях это предвиденье будущего, эту страстность в достижении победы. Д.С. Мережковский: «1 декабря 1805 года, в ночь накануне Аустерлица, когда император объезжает войска, солдаты, вспомнив, что этот день – первая годовщина коронавания, зажигают привязанные к штыкам сосновые ветки с пучками соломы и приветствуют его шестьюдесятью тысячами факелов: служат огненную всенощную богу Митре, Непобедимому Солнцу, – самому императору. Точно он заразил их всех своим «магнетическим предвиденьем»: завтрашнее «солнце Аустерлица» уже взошло для них в ночи. ... 2 декабря бой начался на рассвете. Австро-руссы так же послушно, как Мак, исполняют план Наполеона: идут в западню – болотную низину Тельница. Кавалерийская атака Мюрата оттесняет их к Аустерлицу. Корпуса маршалов Сульта и Бернадотта, скрытые туманом в овраге Гольбаха, внезапно выходят из него и атакуют высоты Пратцена. В эту минуту, как сказано в бюллетене, «солнце Аустерлица взошло, лучезарное, *le soleil d'Austerlitz se leva radieux!*» ... 14 октября 1806 года, – Иена. ... Опять Наполеону помогает утренний туман, и солнце Иены – «солнце Аустерлица» – восходит, опять лучезарное, освещая французское войско, внезапно кидаящееся с высот Ландграфенберга на захваченную врасплох прусско-саксонскую армию. ... Аустерлиц отдал Наполеону Австрию; Иена отдает ему Пруссию. 27 октября 1806 года он входит в Берлин триумфатором и отправляет в Париж шпагу Фридриха Великого» [12, с. 254]. Если двигать далее по пути внимания к Наполеону, проявленного Д. С. Мережковским, то и поражения и беды человека сначала

проявляются как восприятие картины творческого воображения: «Первая угроза судьбы победителю – Эйлау, 8 февраля 1807 года. Здесь дерутся с ним русские так, как еще никто никогда не дрался. «Бойни такой не бывало с изобретенья пороха», – вспоминает очевидец. Корпус Ожеро почти истреблен артиллерией. Во время боя подымается метель, бьющая французам прямо в лицо таким густым снегом, что в пятнадцати шагах не видно; люди не знают, где враг, и стреляют часто по своим. Ужас Двенадцатого года – ужас рока глянул в глаза Наполеона в этой ледяной, железной и кровавой ночи Эйлау. ... Русские наконец отступили, но оставив врагу только поле сражения с тридцатью тысячами убитых и раненых» [12, с. 262].

Русские под Бородино немного отступив с поля сражения, снова встанут непобедимыми боевыми порядками, готовыми продолжить сражение к исходу Бородинской битвы с таким накалом, как и при её начале. Из донесения М.И. Кутузова Александру I: «Французская армия под предводительством самого Наполеона, будучи в превосходнейших силах, не превозмогла твёрдость духа российского солдата, жертвовавшего с бодростью жизнью за своё отечество» [8, с. 269].

Исходя из выше изложенного можно предположить, что события человеческой жизни возникают сначала в его сознании. Такой своеобразный идеализм.

Если совершить путешествие из XIX века в XX, не меняя тематики военных побед, не упуская из внимания взаимоотношения полководца и его воинства, то одним из наиболее ярких примеров будет Великая Отечественная война в её завершающем эпизоде Берлинском сражении, где стремление к победе, видение поверженного врага слилось в едином порыве миллионов советских людей. Из обращения Военного совета 1 Белорусского фронта: «Дорогие товарищи! Настал решающий час боёв. Перед вами Берлин, столица германского фашистского государства, а за Берлином – встреча с войсками наших союзников и полная победа над врагом. Обреченные на гибель остатки немецких частей ещё продолжают сопротивляться. Немецкое командование выскребает свои последние остатки фольксштурмовских резервов, не щадит ни стариков ни 15-летних детей и пытается сдержать наше наступление, чтобы оттянуть на час свою гибель.

Товарищи офицеры, сержанты и красноармейцы! Ваши части покрыли себя неувядаемой славой. Для вас не было препятствий ни у стен Сталинграда, ни в степях Украины, ни в лесах и болотах Белоруссии. Вас не сдержали мощные укрепления, которые вы сейчас преодолели на подступах к Берлину.

Перед вами, советские богатыри, Берлин. Вы должны взять Берлин и взять его как можно быстрее, чтобы не дать врагу опомниться. Обрушим же на врага всю мощь нашей боевой техники, мобилизуем всю нашу волю к победе, весь разум. Не посрамям своей солдатской чести, чести своего боевого знамени.

На штурм Берлина – к полной и окончательной победе, боевые товарищи! Дерзостью и смелостью, дружной согласованностью всех родов войск, хорошей взаимной поддержкой сметать все препятствия и рваться вперёд, только вперёд к центру города, к его южным и западным

окраинам – навстречудвигающимся с Запада союзным войскам. Вперёд к победе!» [6, с. 239].

Военные планы советских полководцев, воплощающие их творческое видение будущего, помноженные на опыт миллионов советских людей, на их видение предстоящего сражения слились в единую, неодолимую для врага волю к победе и принесли эту победу доблестному Советскому Союзу.

Возможно по истечении длительного исторического периода подвиг советского народа примет мифологическую форму, как и древнее сказание о Хироне. Нам не дано знать о далёком будущем, но прошлое, достаточно близкое, то, которое может быть предметом исторической науки нам доступно. Основой исторической науки, как и других наук является философия, с её помощью возможно постижение смыслов исторического пути.

Рождение философского знания в нашей цивилизации неразрывно связано с именем Сократа.

Сократ (ок. 470 – 399 до н.э.) – античный мыслитель, первый (по рождению) афинский философ. Хронологически Сократ является современником Демокрита, семантически его учение открывает новую страницу в развитии древнегреческой философии. Переходные периоды в развитии общества предъявляют особые требования к современникам. Соответствовать этим требованиям могут очень немногие люди. Один из них Сократ, фигура ключевая не только для античной эпохи, но и всего последующего времени. Каким образом можно подтвердить выше обозначенный тезис? Сократ один из немногих великих людей в истории, которые завершают эпоху и, осознав полную несостоятельность прежних форм жизни, отдаются на служение новым началам, несмотря на личные страдания, унижения и в случае с Сократом, смерть. Какую эпоху осознал Сократ, как эпоху утраченных форм жизни? Подошла к своему завершению славная и героическая эпоха древнегреческого стихийного космизма. Были исчерпаны надежды на поиск материального первоначала, породившего всё сущее. Стихия воды Фалеса, апейрон Анаксимандра, воздух Анаксимена, сущностный огонь Гераклита и даже изящное атомистическое учение Левкиппа и Демокрита больше не могли успокоить пытливый ум древних. Следует обратить внимание и на социально-философские аспекты времени, в которое живёт Сократ. Молодость Сократа пришлась на героический период, общество способно было воспринимать понятия о высоком, добродетель и доблесть были свойственны его современникам. Однако за прошедшие полсотни лет доблестные покинули этот мир и общество изменилось. Торговля, поиск выгоды, материальные блага, конец старых идеалов, захватническая колониальная внешняя политика Афин, союз Спарты с историческим противником Греции деспотической Персией совпал с острым периодом разложения Афинской демократии. Во внутренней и внешней политике глубокий кризис, катастрофически не хватает доблестных, Сократ и его ученики последние из могикан. Отсюда вытекает интерес Сократа к источнику этого рукотворного кризиса, то есть к человеку. Бурное начало этого интереса было положено софистами. «Человек мера всех вещей, существующих, что они существуяют, и несуществующих, что они не существуяют» – Протагор. Человек как мера вещей должен быть познан, как познаётся мера, критерий. И тут как находка

истории Сократ, с его «познай себя». Сократ поставил вопрос о том, каким образом может строиться знание о мире и человеке, что обернётся в его деятельности началом философской рефлексии. Знание о мире находится в самом человеке. С Сократа начинается оформление философии как рефлексивной теоретической дисциплины. Традиционная для досократиков онтолого-метафизическая проблематика дополняется гносеологической. Процесс формирования знания рассматривается Сократом весьма конкретно, то есть на примере знания о том, что есть добродетель, справедливость или сам человек, и это открывает перспективы для этики и антропологии, как пространства философии, наравне с онтологией и гносеологией. Если физический человек является перед миром во всем блеске красоты, физической силы, ловкости и т. п., то кто он есть как владетель своего тела, то есть тот, кто принимает решения, проявляет доблесть, несёт кару прежде всего перед самим собой за совершённые и недостойные его статуса, как человека поступки? В целом, воспользовавшись Дильтеевской терминологией, можно сказать, что философия «как наука о духе» началась именно с Сократа. Познание человеком самого себя как духовного существа организуется Сократом предельно мягко и ненавязчиво, посредством знаменитой майевтики, то есть постановки перед познающим косвенных вопросов, ответы на которые находит тот, к кому эти вопросы обращены, находит их из самого себя. Однако эта мягкость и добродушие, проявленные на протяжении всей долгой жизни мыслителя, сменились предельно жёстким и трагичным действием Сократа в конце жизни, пробудившем как сознание самих афинян, так и философскую мысль. Для Сократа важно быть в согласии с самим собой, быть добродетельным, придерживаться справедливости. «Тогда я, единственный из пританов не желал допустить нарушения закона и голосовал против. Когда ораторы готовы были обвинить меня и отдать под стражу, да и вы сами этого требовали и кричали, я думал о том, что мне скорее следует, несмотря на опасность стоять на стороне закона и справедливости, чем из страха перед тюрьмой или смертью быть заодно с вами, так как ваше решение несправедливо» [14, с. 101] – сказал Сократ на суде.

Нечестность, несправедливость могут создавать иллюзию пользы, давая богатство и власть над людьми, оставляя после себя память о совершённых злодеяниях, которые сведут человека с ума.

Сведённый с ума человек не обладает знаниями, а только невежеством и заблуждениями, что само по себе и есть зло. Сократ отличает людей стоящих и противостоящих от упавших, то есть тех кому невозможно навредить, ибо они уже повреждены бедой. Человек важен как тот, кто может сопротивляться превратностям судьбы и к нему приковано внимание философа: «Кого подавляет необоримая беда, например, при управлении кораблём? Ясно, что незаурядного человека, – заурядный человек и без того всегда подавлен. Не лежачего мог бы свалить кто-нибудь, а того, кто стоит, – чтобы он упал: ведь не того же, кто уже лежит. Точно также необоримая беда может подавить того, кто борется, но не того, кто никогда не был способен к борьбе» [16, с. 231].

Знает ли Сократ сам ответы на те вопросы, которые задаёт, то есть знает ли он дух человеческий? Правильно будет предположить, что знает. Знает то, что предназначено к познанию, самого человека, то есть его

духовную сущность, что возможно весьма трудно для восприятия пытающимся рефлексировать самого себя собеседником Сократа.

Отношение Сократа к смерти необычно, и людям несвойственно. Вероятно, ему известно то, о чём его современники, да и мы тоже не знаем. Очевидно, что для Сократа честь дороже жизни: «Потому что ни на суде, ни на войне ни мне, ни кому-либо другому не следует избегать смерти любыми способами без разбора. И в сражениях часто бывает очевидно, что от смерти можно уйти, бросив оружие или обратившись с мольбой к преследователям; много есть и других уловок, чтобы избежать смерти в опасных случаях, – надо только, чтобы человек решился делать и говорить что угодно» [14, с. 109].

Сократ: «Заметим ещё вот что: ведь сколько есть надежд, что смерть – это благо! Смерть – это одно из двух: либо умереть значит стать ничем, так что умерший ничего уже не чувствует, либо же, если верить преданиям, это какая-то перемена для души, переселение её из здешних мест в другое место» [14, с. 111]. Возможно верить в то, что смерть – это освобождение, которое можно получить после смерти. Если нет никакой уверенности до тех пор, пока у меня есть тело, то истина одно из двух – либо знаний нет вообще, либо я получу это знание после смерти» [14, с. 111]. Из выше приведённого высказывания нам понятно, что Сократ себя с телом не отождествлял, но считал, что у него есть тело, пока он жив. Его же даймону, или внутренний голос давал ему подсказки, вероятно даймоном Сократ себя также не считал, однако всегда был с ним на связи и повиновался своему внутреннему голосу. Можно поставить вопрос следующим образом: с кем имели дело ученики Сократа? Кто их вопрошал? Сократ, как личность владеющий своим телом и прислушивающийся к даймону (своему внутреннему голосу, как голосу совести). Но этот Сократ вне сомнения мыслящий и добрый. Вот он Сократ таков как есть, весь в словах, как рыба в чешуе, явленный в привлекательном телесном облике типичного грека, доблестный и добродушный. И любому человеку доступно такое существование, коль он не отвернётся от добродетели и самопознания. Сократ прост и путь его прост и доступен. Сократ: «Афиняне, скажу вам, что в мои годы, а мне 70, нет никакого добра от упражнения в красноречии. Я впервые привлечён к суду, но те из вас, кто слышал меня на улицах, на площадях, подтвердят, что я говорю здесь также, как и везде, как я привык говорить, другими словами я говорю правду без прикрас» [14, с. 84].

Это путь Сократа, как и любого другого человека к самому себе. Путь этот в простоте поиска истины, данной человеку правды о самом себе посредством правдивого слова и поступка. Следует различать отношение Сократа к богатству, не позволившее богатству опутать Сократа, его бедность есть разумное ограничение элитария. Бедность же, опутывающая человека голодом, физическими страданиями и истощением тела Сократом не рассматривается, как приемлемый способ жизни. Человек могуществен и может создавать бесконечное количество материальных благ, и страдания тела в результате превышения аскетического ограничения необходимо для зрелой и полноценной жизни недопустимы, ибо превращают тело в пыточную камеру для души и духа. Но и излишнее внимание к телесным благам также ослабляет дух и душу. Сократ сумел

избегать как первого, так и второго. Какой урок преподавал Сократ своим потрясающим завершением жизненного пути? Вероятно, этот урок многообразен. Одним из важнейших проявлений этого урока представляется верность Сократа своим собственным идеям и образу жизни. Образ жизни Сократа определен способом познания истины, вопросно-ответным, индуктивно-дефинитивным методом. Однако какую истину так страстно и ярко изыскивал Сократ, сбивая своих собеседников с толку, вернее с того что они толком считали, но что таковым не являлось. По мысли А.Ф. Лосева «Вероятно был прав Аристотель, который находил в философии Сократа по преимуществу поиски формулировки общих понятий на основе изучения отдельных вещей, которые можно подвести под эти понятия. Спутанная обывательская мысль, желая дать определение какого-нибудь понятия, всегда сводит его к той или иной частной характеристике, которая ей лучше всего известна. Сократ с невероятной лёгкостью разбивал эти обывательские представления, и тогда получалось: девушка может быть прекрасной, а что такое прекрасное само по себе неизвестно; лошадь может быть прекрасной, но что такое прекрасное вообще?» [11, с. 19].

Просветительская работа в гуще народа на площадях, рынках в форме открытой беседы (диалога, наводящими вопросами подводящего собеседника к осознанию сути понятия, предназначения класса предметов или явлений, поименованных этим понятием), темами которой были злободневные проблемы того времени, актуальные и ныне: добро, зло, любовь, счастье, доблесть, честность и т. д. имела своим следствием формирование философии как таковой. Академия Платона, киники, киренаики, Мегарская школа, Эндо-эритрийская школа – есть далеко не полный перечень феноменальных следствий воспитательной и просветительской работы Сократа. Серьёзность его намерений, честность во взаимодействии с людьми подтверждена его согласием принять казнь как последний метод убеждения человечества. За право постигать предназначение предметов и явлений, добываясь от собеседника осознания понятий, именующих эти предметы и явления Сократ платит жизнью, что говорит о чрезвычайной важности его метода. Использование и развитие индуктивно-дефинитивного метода привело к становлению и развитию научного знания. Отдавая должное этому методу надлежит обратить пристальное внимание и на тот метод познания истины, который предлагает античный миф, то есть непосредственное постижение истины силой воображения и точностью восприятия реальности всей совокупностью человеческих ощущений. Очевиден в этом смысле и постулат Сократа «Познай себя» обращенный к человеку.

Осмелюсь предположить, что бесконечная глупость есть как раз незнание человеком самого себя как духовного субъекта, незнание собственного потенциала. Преодоление глупости, то есть постижение истины есть одновременно и познание человеком самого себя. Историческое движение философской мысли является ничем иным как постижением человеческого потенциала, прежде всего в его духовном проявлении, в основных свойствах человеческого сознания, детерминированных идеальностью. Под идеальностью следует понимать особую нематериальную сущность сознания, обладающую следующими признаками.

1. Признак противоположности материальному миру (образы сознания лишены массы, запаха, неизменных размеров и иных материальных атрибутов).

2. Признак независимости от материи (в сознании возможно то, что невозможно в материальном мире).

3. Признак первичности по отношению к материи (при изготовлении любого предмета в сознании всегда имеется «образ» данного предмета).

4. Признак неуловимости и неопознаваемости с помощью материальных средств.

Если попытаться увидеть сознание с точки зрения его предназначения, его сущности, а значит предназначения и сущности человека, то, наверное, следует определиться с понятием этого феномена. Сознание – одно из фундаментальных понятий философии, психологии, социологии, которое характеризует важнейший системный компонент человеческой психики. Функционирование сознания позволяет человеку вырабатывать понимание человеком связей, отношений и закономерностей объективного мира, предоставляет возможность ставить цели и разрабатывать планы, регулировать и контролировать эмоциональные связи человека с окружающим миром, определять ценностные ориентиры своего бытия и творчески преобразовывать реальность. Сознание – это внутренний мир чувств, мыслей, идей и других духовных феноменов, которые непосредственно не воспринимаются органами чувств, как ими же воспринимается объективный, вне человека существующий материальный мир. Для того чтобы объект внутреннего мира человека стал доступен другим людям как материальный объект, человеку необходимо воплотить его в феномен объективной реальности. В прагматическом аспекте категория сознания обозначает духовную активность, творческую интенцию, целеполагание, целеустремленность, волю и саморефлексивность сознания. Идеальное характеризует сознание как субъективную реальность. Пытаясь проникнуть в содержание категории сознания философ следует за предназначением сознания. В чем же это предназначение, а значит и предназначение самого носителя сознания – человека? Классическая традиция постижения предназначения сознания, истоки которой уходят в античность направила теоретический поиск на выявление единых, сверхчувственных принципов и начал бытия, макрокосма (универсума) и микрокосма (человека). Таким началом в древнегреческой философии выступал логос (слово, закон, сущность всех вещей). Ценность человеческого сознания определялась степенью приобщенности его к этому единому принципу и началу миропорядка. Впервые задача дифференциации сверхчувственного и природного, души и тела намечается в учениях софистов и Сократа, а затем получает развитие в философии Платона. Средневековая философия, придерживаясь субстанционального подхода, рассматривает сознание, как проявление в человеке надмирового божественного разума, который существует до природы и творит её из ничего. Исходя из этой точки зрения, сознание, а значит сам человек своим предназначением сходны с божественным началом, и в своём потенциале сознание и его носитель человек предназначены не только для преобразования природы, что проявляется через трудовую деятельность человека, но и для творения принципиально нового, что также проявляется через человеческий труд. Особо следует

подчеркнуть связь сознания, а значит и человека с надприродным божественным началом, олицетворяющим добро и имеющим непосредственное отношение к происхождению человека. Следовательно, человек изначально добр, как и был в том совершенно уверен создатель этического реализма Сократ, который исходил из концепции врожденной доброты человека. Философ был уверен, что знание есть добро, а зло возникает по незнанию, по невежеству. Человек всегда стремится к добру, но не всегда знает правильный путь. Отсюда путь познания путь к добру. Способности человека к познанию проявленные в создании категориального аппарата и в силе творческого воображения суть два магистральных пути познания, два способа постижения себя, два вида созидательной деятельности, выражающих человеческую сущность. Они же определяют тип связи духа и материи, отдавая духу творческую, преобразовательную способность по отношению к материи. Человек, будучи изначально благим творением благого абсолюта призван к преобразованию окружающего мира по законам гармонии и красоты и по мере открытия своего потенциала к творческой деятельности, призван к обогащению совершенства мироздания на новых, опять же благих основаниях. Исходя из вышеизложенного предполагается возможным сформулировать принципы связи духа и материи, а именно:

- 1) принцип духовной свободы;
- 2) принцип целостности духа;
- 3) принцип творения;
- 4) принцип преобразования;
- 5) принцип гармонии и красоты;
- 6) принцип единства духа и материи посредством общения духа с материей прошлого (воспоминания), материей настоящего (восприятие), материей будущего (воображение);
- 7) принцип материализации и самоуничтожения падшего духа;
- 8) принцип победы духа над материей.

Принципы взаимосвязи духа и материи

<i>Принципы</i>	<i>Признак принципа</i>	<i>Функция принципа</i>	<i>Сущность принципа</i>	<i>Тип связи</i>
Принцип духовной свободы	Ответственность духа	Интенция	Воля	Активное воздействие на окружающий мир, творение
Принцип целостности духа	Гармонично развитая, целостная личность	Гармонизирующий контроль в расширяющемся пространстве и времени	Духовное постижение (пронизывание) материи	Контроль над целостной системой материального мира
Принцип творения	Творение из самого себя	Функция новизны	Создание никогда не существовавшего, нового	Созидательный
Принцип преобразования	Преобразование мира	Функция изменения и улучшения	Продолжение существования мира	Тесное взаимодействие
Принцип гармонии и красоты	Выход за рамки материального мира	Функция эстетизации материи	Радость духа	Гармония взаимосвязей
Принцип единства духа и материи посредством общения духа с материей прошлого (воспоминания), материей настоящего (восприятие), материей будущего (воображение)	Историческая память	Выстраивание причинно-следственных связей	Развитие	Взаимодействие духа с самой собой через своё творение
Принцип материализации и самоуничтожения павшего духа	Низкий тон	Отождествление с материей	аннигиляция	Хаотизация материи духом с целью самоуничтожения
Принцип победы духа над материей	Свобода духа	Уничтожение возможности деградации (негатива)	Преодоление отчуждения духа от самого себя	Гармонизирующее развитие

Вопрос взаимоотношений духа и материи является одним из самых сложных и трудно постижимых вопросов в философии. Для того, чтобы облегчить его понимание, вероятно необходимо свести его к вопросу взаимодействия человеческого духа, то есть самого человека и преобразуемого человеческой деятельностью окружающего мира.

В вышеприведённой таблице показано взаимодействие принципов взаимосвязи духа и материи с признаком, функцией, типом связи и предназначением (сущностью) каждого принципа. Принцип – основная идея, положение, мысль – лежащая в основе какой-нибудь теории, науки, сферы деятельности, системы. Если рассматривать мироздание как единую духовно-материальную систему, то выше обозначенные принципы следует признать системообразующими.

Принцип духовной свободы лежит в основе взаимосвязи духа и материи, так как является главным условием творческого процесса, условием активного воздействия на окружающий мир. Предназначение этого принципа в формировании и существовании воли творца, то есть в формировании желания творить и в реализации способности человека достигать поставленных творческих целей вопреки трудностям, возникающим на пути этой реализации, в активном воздействии на окружающий мир. Интенция как функция признака предполагает сосредоточение и концентрацию внимания на активном воздействии на окружающий мир и осознание влияния на мир, негативного или позитивного. Так находящийся на фронте солдат сосредоточив внимание на противнике, уничтожает его, проявив волю и выдержку, необходимые в бою, осознавая свои действия причиной смерти противника. Его активное воздействие на мир обусловлено преобразованием этого мира, следовательно, противник уничтожается как контрагент преобразования. Так Сергей Радонежский благословляет на Куликовскую битву московского князя Дмитрия для уничтожения войска Мамая.

Принцип целостности духа применительно к человеческой деятельности работает на духовное постижение, пониживание мыслью материи. Только гармонично развитая целостная человеческая личность способна осуществить гармонизирующий контроль в расширяющемся пространстве и времени и в контроле как типе связи выражена способность духа управлять, вносить порядок, словом контролировать (регулировать) материальный мир. В качестве примера следует сослаться на работу дирижёра, который не играет на каждом инструменте, осуществляет контроль за инструментом за каждым музыкантом, однако будучи целостным, то есть в данном конкретном случае представляя в своём сознании всю партитуру, контролирует всю музыкальную ткань, игру каждого музыканта, пронизывая своей мыслью оркестровую ткань как правило до её физического воспроизведения музыкантами и предвосхищая уникальность исполнения своим преобразовательным предслышанием музыки.

Принцип творения предполагает создание мира из потенциала творца, таков этот признак. Сущностью принципа является создание принципиально нового, никогда не бывшего ранее в таком варианте как минимум, отсюда следует, что его функция в создании принципиальной новизны. Созидательная радость взаимодействия духа и материи определяет тип связи с миром на основе принципа творения.

Принцип преобразования признаком своим имеющий само преобразование как свойство является основным при взаимодействии духа с уже существующим материальным миром. Его функция – изменение и улучшение окружающего мира. В человеческом обществе это труд, как процесс целенаправленной предметно-практической деятельности, направленной на преобразование мира по законам гармонии и красоты, который в свою очередь является единственной человеческой потребностью. Сущность этого принципа в обеспечении продолжения существования и гарантии позитивных изменений в нём, что позволяет миру совершенствоваться и не скатываться в нисходящую спираль. Тип связи духа и материи в рамках принципа преобразования предполагает тесное взаимодействие творческого начала преобразователя и преобразуемого. В рамках человеческой деятельности данный принцип проявляется, например, в грандиозной созидательной работе народов в историческом времени. Каждый народ вносит свой уникальный вклад в общечеловеческое ноосферное пространство. Облик планеты Земля, уже преобразованный жизнью в биосферу, принимает новые черты разумной жизни. Цели ноосферного этапа эволюции Земли пытаются обнаружить научные фантасты. Из их прогнозов наиболее приближенным к реальности будущего возможно является прогноз Ивана Ефремова, обозначенный им в художественной форме в романе «Туманность Андромеды».

Принцип гармонии и красоты как будто из другого мира. Как это можно объяснить? Эстетика присутствует в нашем мироздании, красота присуща литосфере, биосфере, ноосфере. Однако её происхождение вероятно трудно объяснить доступной нам реальностью. Наука допускает множественность миров как во времени, так и в пространстве, допускает несколько измерений как формах существования миров и тому подобное. Интерес к феномену красоты проявлен со времён античности. В диалоге Платона Гиппий Большой последовательно и целеустремлённо развивается нить размышлений о красоте. В ходе беседы от примеров прекрасного (вазы, лошади, девушки и богини) переходят к самому феномену красоты, явленному или не явленному в единичных вещах. В итоге в конце диалога констатация факта: «прекрасное – трудно» [15, с. 186].

Представляется не случайным в диалогах Платона перемещение мира идей в иное философское пространство, отличное от мира, непосредственно соприкасающегося с ощущающим его человеком. Поскольку красота из мира идей, поскольку идея красоты может посещать или покидать доступные в ощущениях явления, то признаком принципа гармонии и красоты следует признать выход за рамки материального мира, красоты как сущности. Функция принципа гармонии и красоты заключается в эстетизации материи, типом связи в этом случае будет гармония как таковая, а предназначение принципа в одаривании творческого духа радостью. Возможность эстетического восприятия окружающего мира, радостного соприкосновения с гармонией, проявленной во всём: светлых лучах солнца, пении птиц, сиянии звёзд, сиянии глаз любимого человека необходимое условия для творческого акта. И хотя творческий процесс посещает человека и в иных обстоятельствах именно радость духа выражает принцип гармонии и красоты, ибо является условием создания нового прекрасного мира.

Принцип единства духа и материи посредством общения духа с материей прошлого (воспоминания), материей настоящего (восприятие), материей будущего (воображение) открывает путь к актуальнойнейшей сегодня проблеме – проблеме исторического знания. Прошлое не исчезает, прошлое существует в настоящем. Обобщение и обработка накопленного опыта есть форма существования прошлого в настоящем. Зачем? Почему творческий дух не расквитается с прошлым, превратив его в пыль веков, что подвигает людей собирать и беречь крупницы истории? Ответ на этот вопрос понятен, если увидеть, что произошло с народами, предавшими свою историю забвению. Забвению подвергла эти народы сама история. Вероятно духовные (народные) коллективы существуют в некоей системе взаимодействий, где индивидуальные усилия запланированы и во многом предопределены ходом исторического развития. Игнорирование этого предназначения происходит при забвении истории, что и приводит к рассеиванию народа. Вышеуказанный принцип был для удобства наименования назван в данной работе принципом историческим. К реализации этого принципа служит историческая наука. Путь в будущее лежит через прошлое, существующее в настоящем. Историческая память существует не только для общества или отдельного человека. Книгу истории Земли прочитывают геологи, систематизировав её по эрам и периодам. История Земли считывается геологами со «страниц» земной поверхности. Вот как описывает один из эпизодов прошлого Земли академик В.А. Обручев в своём труде Основы геологии «...Сначала в этих первичных морях вода ещё кипела и над ними висели завесы пара; позже кипение прекратилось, но долго ещё моря оставались горячими. Нужно думать, что вода в них была уже солёная, так как среди газов, выделявшихся из магмы были и составные части разных солей. Корка была ещё недостаточно прочная, разрывалась то тут, то там, и лава, изливаясь густыми потоками по материкам, часто достигала берегов морей, огромные взрывы и облака пара сопровождали соприкосновение лавы и воды. Вероятно, вулканов, подобно их современному ещё не было... Жить на Земле тогда ещё было невозможно. Материки представляли собой поля застывшей лавы с очень неровной поверхностью; из трещин в разных местах со свистом вырывались пары и выделялись газы, в том числе удушливые или ядовитые; в морях вода ещё была горячая, они дымились как котлы. Густой воздух, насыщенный парами, затруднял дыхание; мрачные тучи покрывали небо, скрывая Солнце; молнии часто сверкали, освещая вспышками тёмные дни и чёрные ночи; то тут, то там разражались страшные ливни, и потоки воды сбегали с материков, начиная свою работу по размыву, переносу и отложению песка и ила, из которых создавались первые осадочные горные породы. Неуютно было на Земле, тем более, что дышать было трудно, а питаться нечем» [13, с. 257–258]. Земля развивается от этапа к этапу, её прошлое никуда не исчезает, но составляет богатство горных пород Земли настоящего времени и является основой для дальнейшего развития планеты.

В чём разница материального и духовного в контексте принципа исторического? Прошлое материального мира, включая человеческую историю неизменно, ибо оно уже состоялось во времени и пространстве и обусловлено причинно-следственными связями, и в свою очередь, обуславливает будущее, которое ещё не состоялось, но состоится. Духовные

явления, сам творческий дух вне прошлого и будущего, но весь в настоящем, и потому осмысливаемая им история может быть фактором его пробуждения. (По отношению к человеку и обществу, фактором пробуждения и того, и другого в условиях подавления и забвения духовной природы как человека, так и общества). История есть не только цепь явлений прошлого, настоящего и будущего, но и форма осмысления духом исторического процесса, и на этой основе осуществляется развитие не только материального мира, но и его творца, в нашем конкретном случае общества и человека.

Именно с этой целью, то есть с целью развития, совершенствования человека и общества создаются исторические труды, например, созданное древним автором «Слово о полку Игореве». Творческий дух народа (общества и личностей) созидает те или иные формы исторического бытия, нередко имеющие черты фантастического сходства конкретных исторических периодов, разведённых во времени в разные эпохи. «Вот уже, братья, невесёлое время настало, уже пустыня войско прикрыла. Поднялась Обида среди Дажь-Божьих внуков, вступила девою на землю Трояню, всплескала лебедиными крыльями на синем море у Дона, плеском вспугнула времена обилия. Затихла борьба князей с погаными, ибо сказал брат брату: «Это моё, и то моё же. И стали князья про малое «это великое» молвить и сами себе беды ковать, а поганые со всех сторон приходили с победами на землю русскую» [18, с. 60].

Что хотел донести в будущее древний автор, о чём хотел предупредить своих потомков? «Это мое, и то моё же». Что происходит, когда прилетает «Обида» на Землю? Не о власти ли идеи, идеального над материей идёт речь? Сами же идеи во власти духа осознающего. Вот и предназначение истории и принципа связи духа с материей посредством общения духа с самим собой, последствиями своих идей и действий через материю прошлого (воспоминания, история как наука), материей настоящего (восприятие мира таким какой он есть на самом деле, без искажения сквозь призму заблуждающегося время от времени сознания) и понимание путей будущего развития с одновременным приобретением способности выбора и коррекции этих путей, то есть самого развития. Таким образом подтверждается сущность принципа – развитие. Функция принципа осознание причинно-следственных связей истории, понимание обществом и человеком себя, как творца исторического процесса, приобретение способности признавать свою ответственность за события, что устанавливает между творцом (обществом и человеком) и творением (историей) взаимно обратные потоки взаимодействия, даёт возможность познавать и совершенствоваться творческому духу посредством философской рефлексии на свои творения.

Принцип материализации и самоуничтожения падшего духа. Первое, что необходимо сразу отметить, это то, что дух неуничтожим. Даже в процессе самоуничтожения. Речь в данной работе идёт о взаимоотношениях падшего духа, отождествившего себя с материей (между прочим, например, с телом, что в гражданском праве зафиксировано как правоспособное физическое лицо). Падшество заключается не только в совершении прегрешительных поступков, но и в забвении своей духовной природы и отождествления себя с материальным объектом, что влияет на связь духа с материей таким образом, который приводит дух к забвению, а материю

к исчезновению (возможно рассыпанию сложных объектов на атомы). Следует, по-видимому, рассмотреть в первую очередь признак этого принципа, обозначенный в таблице словосочетанием низкий тон. По низкому тону в рамках этой работы следует понимать определённый спектр эмоциональных состояний человека и общества и соответствующих этим состояниям закономерностям поведения человека и его отношения к миру. В первую очередь, хотелось бы обратить внимание на мировоззрение, свойственное людям и обществу в низком тоне. Под мировоззрением понимается совокупность принципов, взглядов и убеждений, определяющих отношение к действительности. Под принципами следует понимать в данном контексте глубокие, фундаментальные идеи, лежащие в основе какой-нибудь теории, науки, доктрины. Состояние психики человека и общества трансформируется в идеи, приносящие подавление творческому духу и сбрасывающего материальный мир в нисходящую спираль развития. Что это за эмоциональные состояния, приносящие столь пагубные последствия? Всё начинается с безразличия и скуки. Мир более не приносит радости, так совершается первый шаг нисхождения в пропасть. Классик русской поэзии отразил начало этого нисхождения в своём гениальном стихотворении:

Богаты мы, едва из колыбели,
Ошибками отцов и поздним их умом,
И жизнь уж нас томит, как ровный путь без цели,
Как пир на празднике чужом.
К добру и злу постыдно равнодушны,
В начале поприща мы вянем без борьбы;
Перед опасностью позорно малодушны
И перед властью – презренные рабы.
(М.Ю. Лермонтов. Дума.)

За безразличием и скукой следует настроение критичного отношения ко всему, что попадает во внимание. Начинаются поиски виноватых, раздаются обвинения, чаще всего либо полностью клеветнические, либо в основном такие. Отказавшись от дерзких мечтаний и возвышенных планов, заскучавшее, безразличное общество начинает взбадривать себя клеветническими измышлениями. Так в конце восьмидесятых советское общество с жадностью набросилось на такие сомнительные произведения как «Архипелаг ГУЛАГ» Солженицина А.И. Следующий шаг предстоял в ненависть, яростную, выражаемую вовне, гнев. Народом СССР предстояли тяжелейшие испытания. Одной из первых ласточек этих испытаний стали события в Ферганской области 1989 года: «...Комиссия отмечает широту и масштабность массовых беспорядков. В результате трагических событий погибли 103 человека, из них турок-месхетинцев 52, узбеков 36. Травмы и увечья получили 1011 человек. Ранено 137 военнослужащих МВД СССР, 110 работников милиции, из которых один скончался. Сожжено и разграблено 757 жилых домов, 27 государственных объектов, 275 единиц автотранспорта. Нападению подверглись важные народно-хозяйственные объекты, преступники стремились овладеть зданиями внутренних дел с целью захвата огнестрельного оружия, брали в заложники партийных, советских работников, пытались силою освободить ранее задержанных» [7, с. 542]. Эмоциональное состояние общества на уровне гнева приведёт и продолжает приводить к тяжелейшим социальным

последствиям, одним из которых является ещё более низкие эмоциональные состояния общества. Встретившись с некоторым подавлением гнева, общественное сознание застревает в ненавидящем страхе, не имея возможности сокрушить общество или просто ослабнув и потеряв гневную силу общественные группы переходят к скрытым враждебным действиям. В этом случае энергии на противостояние и борьбу в открытом конфликте уже нет, но и подавленный дух человека и общества способен на активные действия, которые теперь скрывают истинные намерения. Намерения в описываемых эмоциональных состояниях в любом случае направлены к глубокому падению духа и уничтожению материального мира. Скрывая свою ненависть, проваливаясь время от времени в страх, действующий в этом настроении индивидум и (или) общество являются великолепными артистами, способными изобразить и святуго невинность и блестящий успех. Но все это лишь маска на лице испуганной ненависти. Как пытаются люди в этом состоянии уничтожить тех, кого они боятся? Ложью, уничтожением репутации, растлением детей, различными формами извращений, действуя коварными и подлыми методами. А кого они не боятся? Только тех, которые находятся в состоянии бессилия, горя, обрушившихся на них и готовых добровольно уйти из жизни. Отсюда такое сочетание в общественной жизни, например, современного канадского общества, где извращения соседствуют с эвтаназией, предлагаемой всё большему количеству людей, как единственный способ решения их проблем. Указанные закономерности социального развития известны историкам. Так Гумилев Л.Н. сообщает нам об путях угасания и исчезновения этносов: «Когда энергии в системе становятся мало, ведущее положение в обществе занимают субпассионарии – люди с пониженной пассионарностью. Наступает фаза обскурации, при которой процессы распада в этносоциальной системе становятся необратимыми» [5, с. 22].

Однако не следует понимать применение силы только в контексте нисходящего, падающего все глубже к бессильному гневному настроению движения социума и человека. Из наградного листа, представляющего гвардии майора И.Н. Кожедуба к званию трижды героя Советского Союза: «...Провёл 117 воздушных боёв, в ходе которых сбил лично 60 самолётов противника...Сам сбит не был. ... В воздушных боях тов. Кожедуб проявил себя смелым, решительным, бесстрашным и мужественным, не знающим страха в боях за Социалистическую Родину, героически сражающимся с количественно превосходящими силами противника, проявляющем исключительное умение и находчивость в поиске врага, вследствие чего большинство вылетов на свободную охоту заканчивается встречей и боями» [1, с. 155–156]. Применение силы к субъекту, уничтожающему планетарную цивилизацию, а именно таким субъектом и являлась фашистская Германия могли победоносно использовать в конечном счёте только советские люди, вдохновлённые идеей создания коммунистического общества, то есть воевавшие не в настроении гнева, а в настроении возможно вдохновения (есть упоение в бою...). Следовательно, применение победоносной силы в необходимых случаях возможно вне гневных, ненавистнических состояний сознания.

Вернёмся к характеристикам принципа материализации и самоуничтожения павшего духа. Принцип является идеей существования единства духа и материи, при условии низких состояний эмоционального фона

духовных (то есть человеческих) существ. В этих состояниях происходит отождествление духа с материей, таким образом, что материальная составляющая включая тело, частную собственность на недра, поверхность Земли, недвижимость, предприятия, деньги и т. д. воспринимается как доказательство существования человека. При отсутствии вышеперечисленного человек сам себя воспринимает как несуществующего, в лучшем случае бездомным неудачником (космополитом). Такова функция принципа, она вуалирует от самого человека его духовную составляющую. Предназначение или сущность это принципа заключается в аннигиляции материи, ибо не осознающий себя творцом, отрицает и собственное индивидуальное или коллективное творение. Исходя из выше изложенного вытекает и тип связи духа и материи, то есть такая связь, в которой дух хаотизирует (приводит в беспорядок) материю с целью ее аннигиляции и низведения самого себя в статус не существующего.

В качестве наглядного примера, иллюстрирующего принцип материализации и самоуничтожения павшего духа можно сослаться на состояние образования в современной Западной Европе, США и, во многом, в современной России. Выстроенное в XX веке образование, ориентированное на решение задач познания мира и формирования творческой молодёжи, претерпело значительные изменения в XXI веке. За заявлениями некоторых авторитетов, облачённых высокими должностями о необходимости перейти к воспитанию потребителя сквозит определённое состояние социума, неспособного к созидательной деятельности. Образование и отражает такой социум и формирует его. Сформированный подавляющим творческие способности человека образованием социум, в свою очередь делает ещё один шаг по нисходящей лестнице, скука в обществе порождает скуку и нигилизм учителей и их питомцев, нигилизм, продвинутый через образование в общество, отрицая стремление человека к идеалам труда, гармонии, красоты вызывает у тех, кто обучается внутренний и внешний гнев, дисциплина в школах оставляет желать лучшего, агрессия как учителей так и учеников возвращается в общество, где сносятся памятники, уничтожаются законы, и криминал превращается в законодателя. Эти слова не преувеличение, к сожалению. Из книги Анатолия Ливри «Атибелый расизм»: «Цель этой книги – не только показать массовость, жестокость атаки против белой части человечества. ...белая раса переживает истинную трагедию: холокоста вашей расы жаждет конгломерат, состоящий из высшей власти мощнейшей империи, из планетарных средств массовой информации, из полицейских и следственных органов, а также из этнической преступности – карательных батальонов, которым, кстати, не надо преподавать религию антибелого расизма, т.к. голворезы впитывают её догмы с молоком матери. ... На Земле нет такого бункера, где белые люди сумели бы скрыться со своим потомством. Всюду вас отыщут и искоренят» [9, с. 75–76]. Образование в таком обществе опускается ещё ниже, становится рассадником различного рода извращений, которые навязываются с самого раннего возраста. Дегradировавший социум воспитывает себе подобных, подавляет любые проявления подлинной родительской любви, дружбы, взаимовыручки и поддержки как взрослыми, так и подрастающими людьми друг друга. В образовании начинает господствовать страх, переходящий в общество. Страх, бессилие в итоге вызывают глубокую апатию. Школьная дисциплина

определяются толерантностью, которая есть ничто иное, как апатия и невозможность защитить в обществе своих детей от навязываемых руководством школ извращений и других форм подавления. Это очень быстрые общественные метаморфозы и вот уже эвтаназия в Канаде и других странах, так быстро набирающая популярность становится третьей по массовости причиной смерти людей, после инфарктов и инсультов. Особое внимание Ливри уделяет русофобии, как феномену антибелого расизма: «Да, антибелые расисты Запада сумели «деконструировать» собственные презираемые ими народы. И теперь по тому же шаблону они селятся переиначить славян, стервенятся, когда терпят фиаско, в своих попытках вас выдрессировать».

Где именно профессора-слависты Запада, научные ничтожества черпают доказательства своего «онтологического превосходства»? Эти извращенцы вцепились в эпоху репрессий. Для них вы, не пересовитанские россияне, белорусы, а также многие украинцы – «потомки сталинских палачей». ... Системный антибелый расист (русофоб в том числе) – тип регресса. Такой деградант тотально не способен менять своё мнение, адаптироваться к новой ситуации...» [9, с. 280–281].

О том, как организуется массовая ликвидация белых народов на нашем историческом пространстве, мы вполне можем узнать, обратив внимание на организацию школьного образования на Украине. В конце восьмидесятых годов в СМИ СССР появилась тема голодомора. Особое внимание этой теме уделяют в формировании общественного сознания населения современной Украины: «Голод 30-х годов, распространившийся не только по многим регионам Советского Союза, но и по всему миру, украинская Рада в 2006 году объявила геноцидом нации. Это то событие, на котором украинские идеологи стремятся выстроить национальную идентичность. Миф о целенаправленном уничтожении украинцев голодом внесён не только в учебники по истории, это важнейшая пропагандистская тема на Украине» [19, с. 36–37]. Школьники на территории Украины получают не просто фальсифицированные знания по истории, их сознание формируется абсолютно ложными положениями с целью формирования тупого и жестокого населения. «После освобождения Украины от нацисткой хунты можно сжечь все учебники и отстранить от дел всех пропагандистов украинской национальной исключительности» [19, с. 45].

В контексте нашего анализа принципа материализации и самоуничтожения павшего духа мы наблюдаем массовую гибель растленного нацисткой обработкой части населения СССР, которым выпало несчастье родиться и жить на территории Украины. Миллионы людей покинули землю Украины самыми разными способами, включая невозвратный. А следом за гибелью людей происходит таяние промышленной и сельскохозяйственной структуры, обезлюживание и опустынивание земель.

Однако, было бы неправильно завешать данное исследование на столь печальной ноте. Дух вечен и жизнь вечная. Процессу деградации противостоит процесс пробуждения духа, процесс духовного восхождения. Великолепным образом этот процесс показан в религиозных источниках. Подлинная задача религиозных лидеров и их организаций заключается в таком воздействии на общественное сознание, которое может развернуть процесс деградации в противоположную сторону. И в счастливейшие периоды религиозной истории народов это не один раз происходило. В данном описании принципов

взаимосвязи духа и материи есть ещё один принцип – *принцип победы духа над материей*. Такая победа возможна только при условии пребывания как общества, так и человека в очень хорошем настроении, как минимум в интересе и энтузиазме, а еще лучше настроении вдохновленного созидательного порыва. Вероятно, описание такого общества под силу художественной форме утопии, ибо в реальной жизни возможно недостижимо в ближайшем будущем. Но как цель которую необходимо достичь, такое общество вполне можно обозначить. Распространение антиутопий в последнее столетие вполне объяснимо выше указанной социальной деградацией. Однако для построения будущего, в котором мы хотим жить нам необходимо осмыслить будущее в жанре утопии. Признаком принципа победы духа над материей является свобода духа, свобода не только от негативных внешних факторов, но и от негативных внутренних. Для чего человеку, как духовному существу понадобится такая степень свободы? Прежде всего для уничтожения самой возможности пестования негатива, нейтрализации любых условий одичания общественного сознания, некоторые примеры которого были приведены выше. Предназначение или сущность принципа победы духа над материей в преодолении отчуждения духа от самого себя, то есть отчуждения человека. Проблема снятия отчуждения одна из важнейших проблем философии, ей отдали должное и идеалисты Платон и Гегель и материалист Маркс. Если в мировосприятии Платона «мир вещей» лишь отображение «мира идей», то и телесное явление человека лишь отображение бессмертной души, являющейся из мира идей, мира истины и красоты (хотя правдивым будет указание на то, что существует идея безобразного и т. п. и из какого они мира?). Поиск и нейтрализация элементов, искажающих совершенство человека – вот та идея, которая завоевала общественное сознание, идея, получившая дальнейшее развитие как в религиозном, так и в научно-философском контексте. Онтология Гегеля, указавшего на проблему отчуждения Мировой идеи посредством творения окружающего мира, природы и человека, ставит задачу возвращения Мирового духа к самому себе, преодоления отчуждения от самого себя посредством человеческого мышления и деятельности. То есть происходит круговорот Абсолютного духа по схеме: Мировой (Абсолютный) дух – отчуждение – окружающий мир и человек – мышление и деятельность человека – реализация духом самого себя через мышление и деятельность человека – возвращение Абсолютного духа к самому себе. Формы отчуждения Абсолютного духа от самого себя по Гегелю проявляются через проблематичные отношения между объектом (окружающим миром) и субъектом (человеком). Абсолютный дух идеальное, его порождения, продукты творческого процесса материальны, но его подлинное опредмечивание происходит через такой продукт его творчества как человек, который в отличие от Абсолютного духа обладает искажённым, неправильным пониманием окружающего мира. Человек как творение Абсолютного духа возможно предназначен творцом для проживания Абсолютным духом личностной истории. Именно в человеке абстрактный и безличный мировой дух приобретает волю, личность, характер, индивидуальность. Таким образом человек есть «конечный дух» Абсолютного духа. Взаимодействие духа и материи в контексте Гегелевской мысли есть сложное, но оптимистичное взаимодействие творения и творца. В пространстве философской рефлексии, доступной как человеку (творению), так и творцу (Абсолютному духу) существуют пути преодоления отчуждения, то есть доступно движение к совершенству. Коллизия между

сотворённым, но ещё не идеальным и видимым мысленным взором идеального есть основное противоречие между духом и материей, противоречием с которым хорошо знаком художник, ученый и музыкант, то есть любой простой творческий человек, в котором живет Абсолютный дух. В соответствии с философией Гегеля проявления Абсолютного духа в человеке заключаются в следующем:

- 1) абсолютный дух проявляет себя в виде слов, речи, языка, жестов;
- 2) абсолютный дух посредством человека находится в постоянном и целенаправленном движении, закономерности которого доступны науке диалектике. Движение происходит и как поступки человека и как определяемый этими поступками ход исторического процесса;
- 3) абсолютный дух познаёт себя через познавательную деятельность человека;
- 4) абсолютный дух творит в виде результатов материальной и духовной культуры, созданной человеком.

В материалистическом философском наследии Фейербаха парадоксальным образом совершён прорыв в познании человеческого духа: Фейербах указывает на человека как на главный интерес философии, подчёркивает роль человеческого познания и возможность проявления в человеке тех свойств и качеств, которые традиционно человек приписывает Богу-творцу. В данном контексте важно подчеркнуть, что человек у Фейербаха постулируется как существо способное быть совершенным, и изначально в своих корнях совершенное и имеющее своим сущностным признаком способность любить и быть счастливым. Следующим прорывом в познании человеческого духа вновь станут материалистические философские достижения марксизма. Задача преодоления человеком отчуждения от самого себя, поставленная Марксом в одной из первых своих работ «Экономико-философские рукописи 1844 года» будет реализовываться не только на теоретическом уровне, но и в реальном историческом процессе преобразования общества. XX и начало XXI века задачу познания духовных возможностей человека не решили, но тем не менее, и в это время был сделан значительный научно-философский вклад в её решение каждой философской школой в рамках её компетенции. Сам исторический процесс во многом является иллюстрацией принципа победы духа над материей, функция которого есть преображение, усовершенствование материи параллельно с преодолением отчуждения человека от самого себя. Раскрытие светлой стороны человека, его творческих способностей приводит к уничтожению негатива (хаоса) в материи и пространстве, доступном человеку, что проявляется в облагораживании почв, развитии культуры и искусства, увеличении мощи человеческой деятельности и постулируемому выходу человеческой цивилизации в космическое пространство, что полностью соответствует ноосферным процессам Земли. Функция принципа победы духа над материей имеет своей целью, то есть предназначением преодоление человеческого духом отчуждения от самого себя, что определяет и тип связи духа и материи в соответствии с этим принципом. Чем более продвинется человеческий дух, то есть сам человек в преодолении отчуждения, то есть в развитии собственного творческого потенциала, тем более совершенную природу он будет создавать вокруг себя, таким образом этот тип связи следует называть гармонизирующим развитием.

Принцип победы духа над материей вполне вписывается в общепланетарную эволюцию. Геология и биология предоставляют философской мысли богатейший материал, иллюстрирующий процесс планетарной эволюции. О красоте и гармонии созидательной работы сил природы в формировании ландшафта уже упоминалось в данной работе. С появлением жизни на Земле созидательные процессы значительно обогатились за счёт формирования биосферы, обусловленной способностью растений в процессе фотосинтеза оставлять на планете солнечную энергию, накопленную, прежде всего, в почвах планеты. Человек существует, возможно, как продукт эволюции биосферы, неразрывно связан с ней и ею обусловлен. Однако человек, будучи частью биосферы выходит за её рамки. Предназначение человека не обнаружить в биосфере. Вместе с тем человек как продукт планетарной эволюции, на современном этапе своего существования превратился в мощную силу, преобразующую лик планеты Земля, не менее заметен в сравнении с биосферными преобразованиями, но в гораздо более короткие сроки. Появление ноосферы, обусловлено всей предысторией планетарного развития. Человек, обладающий человеческой, то есть творческой психической энергией преобразует планету с помощью космической мощью. Под влиянием человеческой деятельности меняется внешний вид планеты Земля, физические и химически меняется воздушная оболочка, поверхность планеты, её воды, растения и животные. Человек в своей деятельности является локомотивом планетарных ноосферных процессов. Нельзя сказать, что это легкая и беззаботная деятельность. Процесс культурного творчества человека с большими усилиями преодолевает сопротивление косного материала, человеческая гениальность омыта кровью творцов, посвятивших свои жизни науке. Для подтверждения данной мысли достаточно одного примера Джордано Бруно. Как было показано в характеристике принципа материализации и самоуничтожения павшего духа созидательные ноосферные процессы предполагают преодоление не только внешнего материала, то есть природы, но и губительных тенденций внутреннего мира павших творцов. Вопрос феномена человека как создателя ноосферы упирается в задачу познания человеческой мысли, которая не является формой материальной энергии, не фиксируется приборами и материализуется посредством человеческой деятельности в ноосферном процессе, изменяя планету Земля под новые задачи.

Выводы:

1. Процесс познания человеком окружающего мира и самого себя происходит в двух измерениях: посредством работы понятийного аппарата и посредством духовного проникновения в физическое тело предметов и явлений, не только уже существующих или существовавших, но и тех, которые будут существовать.

2. Определены признаки идеального бытия:

1) признак противоположности материальному миру (образы сознания лишены массы, запаха, неизменных размеров и иных материальных атрибутов);

2) признак независимости от материи (в сознании возможно то, что невозможно в материальном мире);

3) признак первичности по отношению к материи (при изготовлении любого предмета в сознании всегда имеется «образ» данного предмета);

4) признак неуловимости и неопознаваемости с помощью материальных средств.

3. Определены следующие принципы связи духа и материи:

- принцип духовной свободы;
- принцип целостности духа;
- принцип творения;
- принцип преобразования;
- принцип гармонии и красоты;

– принцип единства духа и материи посредством общения духа с материей прошлого (воспоминания), материей настоящего (восприятие), материей будущего (воображение);

- принцип материализации и самоуничтожения павшего духа;
- принцип победы духа над материей.

4. Определены признаки, функции, типы связей и сущность каждого из выше обозначенных принципов связи духа и материи.

5. Дана характеристика человеку как решающему субъекту ноосферного процесса.

Библиографический список к главе 2

1. Бодрихин Н.Г. Кожедуб / Н.Г. Бодрихин. – М., 2022. – 433 с.
2. Вернадский В.И. Вопрос о естественных производительных силах в России с XVIII по XX век // Вернадский В.И. Труды по истории науки. – М., 2002. – 500 с.
3. Голосовкер Я.Э. Избранное: логика мифа / Я.Э. Голосовкер. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2010. – 496 с.
4. Голосовкер Я. Сказание о кентавре Хироне / Я. Голосовкер. – М., 1961. – 128 с.
5. Гумилёв Л.Н. От Руси к России / Л.Н. Гумилёв. – М., 2020. – 454 с.
6. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления / Г.К. Жуков. – В 3 т. Т. 3. – М., 1988. – 351 с.
7. Из записки комиссии ЦК КП Узбекистана о причинах событий в Ферганской области // Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. Хрестоматия по истории России. – М., 2010. – 589 с.
8. Кутузов М.И. Из донесения Александру I о сражении под Бородино // Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. Хрестоматия по истории России. – М., 2010. – 589 с.
9. Ливри А. Системный антибелый расизм, или Массовая ликвидация белых народов / А. Ливри. – М., 2022. – 288 с.
10. Ломоносов М.В. Письмо М.В. Ломоносова И.И. Шувалову, июнь – июль 1754 г. // Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. Хрестоматия по истории России. – М., 2010. – 589 с.
11. Лосев А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона // Платон. Сочинения. – В 3 т. Т. 1. – М., 1968. – 589 с.
12. Мережковский Д.С. Наполеон / Д.С. Мережковский. – М., 2018. – 352 с.
13. Обручев В.А. Основы геологии Изд-во Академии наук СССР / В.А. Обручев. – М., 1956. – 359 с.
14. Платон Апология Сократа // Сочинения. – В 3 т. Т. 1. – М., 1968. – 623 с.
15. Платон Гиппий Большой // Сочинения. – В 3 т. Т. 1. – М., 1968. – 623 с.
16. Платон Протагор // Сочинения. – В 3 т. Т. 1. – М., 1968. – 623 с.
17. Программа коммунистической партии Советского Союза. – М., 1962. – 287 с.
18. Слово о полку Игорева // Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. Хрестоматия по истории России. – М., 2010. – 589 с.
19. Украинство. Историко-политический и религиозный контекст: коллективная монография / под ред. С.Е. Кургияна. – М., 2023. – 297 с.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-108022

Дзюкаева Залина Майрамовна

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО- ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация:** развитие человеческого капитала имеет решающее значение для поступательного роста организаций, что делает его одним из важнейших экономических институтов. В связи с этим исследования человеческого капитала имеют важное теоретическое и практическое значение, особенно если речь идет о конкретных организациях. Данная глава монографии посвящена методологическим основам развития человеческого капитала. В ней подчеркивается, что развитие человеческого капитала организации в значительной степени зависит от сложившейся системы социально-трудовых отношений, особенно в отношении трудовых процессов и эффективности использования высокоинтеллектуальных работников. В главе рассматриваются различные виды и структура социально-трудовых отношений в современных организациях, а также факторы, влияющие на формирование институциональной модели социально-трудовых отношений.*

***Ключевые слова:** человеческий капитал, организация, институциональная модель, социально-трудовые отношения, типы социально-трудовых отношений, система социально-трудовых отношений.*

***Abstract:** the development of human capital is crucial for the progressive growth of organizations, making it one of the most important economic institutions. In this regard, human capital research has important theoretical and practical significance, especially when it comes to specific organizations. This chapter is devoted to the methodological foundations of human capital development. It emphasizes that the development of an organization's human capital largely depends on the established system of social and labor relations, especially with regard to labor processes and the efficiency of using highly intelligent workers. The chapter considers different types and structure of social and labor relations in modern organizations, as well as factors influencing the formation of the institutional model of social and labor relations.*

***Keywords:** human capital, organization, institutional model, social and labor relations, types of social and labor relations, system of social and labor relations.*

Российские предприятия зачастую отдают предпочтение финансовым ресурсам перед другими, такими как материальные, информационные и человеческие. Ориентация на быстрое получение прибыли в условиях вялой отечественной экономики усугубляет ситуацию, когда на первый план выходят требования к опыту работы, игнорируется потенциал

личностного развития, накапливаются ошибки и неэффективные модели поведения.

Российские компании часто упускают из виду важность человеческого капитала. Рыночная среда подчеркивает необходимость количественных показателей, однако социально-экономическая оценка человеческих ресурсов как основной движущей силы развития и конкурентоспособности компании до сих пор не находит широкого признания у большинства руководителей. В результате оценка человеческого капитала в организациях пока не включена в экономический инструментарий многих менеджеров.

Управление развитием человеческого капитала в компании связано с поиском стратегий, направленных на повышение интеллектуального потенциала как отдельных сотрудников, так и организации в целом. Оно предполагает эффективное использование знаний и навыков персонала для достижения конкретных экономических целей, таких как увеличение прибыли, снижение затрат, повышение продаж продукции или услуг. Для обеспечения эффективности этого процесса крайне важно системно решать следующие четыре основные задачи:

1. Одним из ключевых шагов в управлении развитием человеческого капитала является оценка системы социально-трудовых отношений в современных организациях и понимание ее влияния на развитие человеческого капитала организации. Для этого необходимо проанализировать, как сложившаяся система социально-трудовых отношений влияет на рост и потенциал человеческого капитала организации.

2. Оценка и интеграция человеческого капитала в общую институциональную структуру организационного капитала. Это предполагает оценку ценности и вклада человеческого капитала в более широком контексте всего капитала организации. Это требует признания и включения человеческого капитала в качестве фундаментального компонента институциональной структуры, формирующей общую структуру капитала организации.

3. Изучить внутренние механизмы, используемые организацией для использования, развития и накопления человеческого капитала. Это предполагает изучение различных процессов и стратегий, реализуемых в организации для эффективного использования, развития и накопления человеческого капитала. Это предполагает анализ действующих механизмов использования навыков, знаний и потенциала сотрудников, а также определение подходов к постоянному развитию и росту человеческого капитала в организации.

4. Выявить жизнеспособные экономические функции организации и сформулировать действенные рекомендации по повышению ценности человеческого капитала в конкретной компании. Это предполагает выявление ключевых экономических ролей и функций, выполняемых организацией, и определение вклада человеческого капитала в выполнение этих функций. Для этого необходимо разработать практические рекомендации и стратегии по максимизации стоимости человеческого капитала в организации, обеспечив его соответствие целям и задачам компании.

Анализ системы социально-трудовых отношений в организации обычно проводится по трем основным направлениям: субъекты социально-трудовых отношений, принципы и виды социально-трудовых отношений, структура вовлеченных субъектов. В качестве субъектов могут выступать отдельные сотрудники, рабочие группы со специфическими

характеристиками (например, формальные или неформальные группы) или организация в целом.

На уровне сотрудников субъекты социально-трудовых отношений охватывают различные аспекты трудовой жизни работника, на которые влияют конкретные цели и задачи, стоящие перед ним. Кроме того, отдельные элементы стратегии и политики управления персоналом также могут рассматриваться как субъекты социально-трудовых отношений. К таким элементам можно отнести процессы аттестации, оценку эффективности труда, организацию труда, стратегии мотивации, методы разрешения организационных конфликтов, в том числе и трудовых.

Таким образом, анализ системы социально-трудовых отношений предполагает изучение субъектов, принципов и видов отношений, а также структуры, в рамках которой эти отношения функционируют. Он охватывает как трудовую жизнь отдельных сотрудников, так и более широкие стратегии и политику управления персоналом.

В предлагаемой концепции развития человеческого капитала организаций значительное внимание уделяется социально-трудовым отношениям, связанным с организацией трудовых процессов. В ней также признается важность эффективности труда персонала, занятого высокоинтеллектуальным трудом. Кроме того, в концепции признается значимость социально-трудовых отношений, связанных с вознаграждением за результаты труда, особенно в контексте создания нематериальных активов организации.

В экономике, где основой является частная собственность, достижение полного равенства между всеми участниками социально-трудовых отношений не представляется возможным. Это касается и различий между владельцами знаний и навыков и владельцами физического капитала в организации, причем последние зачастую присваивают себе значительную часть результатов, полученных в результате интеллектуальной деятельности, включая создание нематериальных активов, таких как интеллектуальная собственность.

Исходя из организационной формы, существующие типы социально-трудовых отношений можно разделить на три группы: инновационные, реакционные и промежуточные. Эти группы представляют собой различные подходы к социально-трудовым отношениям в организациях, отражающие разный уровень адаптивности, открытости к изменениям, постепенности в освоении новых идей и практик.

Для обеспечения поступательного развития человеческого капитала организации необходимо создать модель социально-трудовых отношений, основанную в первую очередь на инновационных принципах и обладающую необходимой гибкостью для дальнейшего развития и модернизации. Без такой модели компании будет сложно эффективно управлять своим человеческим капиталом и использовать его потенциал.

В ходе анализа актуальных моделей социально-трудовых отношений было замечено, что на их формирование могут оказывать влияние различные факторы, в том числе и гендерные различия. Следовательно, важно определить круг факторов, влияющих на развитие организационной модели социально-трудовых отношений. Выяснилось, что конкретный набор факторов, формирующих ту или иную модель, и выбор

соответствующих методов их регулирования определяются организационным контекстом каждой отдельной компании.

При изучении реальных моделей социально-трудовых отношений выяснилось, что на их развитие может оказывать влияние множество факторов, в том числе и гендерное неравенство. Следовательно, крайне важно выявить факторы, играющие роль в формировании организационной модели социально-трудовых отношений. Кроме того, выяснилось, что конкретное сочетание факторов, обуславливающих ту или иную модель, и выбор методов их регулирования зависят от организационного контекста каждой конкретной компании.

На становление внутриорганизационной системы социально-трудовых отношений влияет целый ряд факторов, в том числе:

1. Индивидуальные факторы:
 - уровень образования;
 - предпочитаемые модели поведения, в том числе оппортунистическое поведение;
 - стили общения и взаимодействия;
 - индивидуальные способности и навыки, такие как способность к обучению, творческий и интеллектуальный потенциал;
 - мотивационные установки и системы личных целей;
 - статус и положение в организации;
 - тип личности и черты характера;
 - социокультурные и ценностные ориентации;
 - гендерные и возрастные различия;
 - уровень физического и психологического здоровья.

Все эти индивидуальные факторы в совокупности способствуют формированию социально-трудовых отношений в организации.

2. Общеорганизационные факторы:

- организационная стратегия;
- организационная культура;
- тип организационной структуры;
- организационный генотип;
- специфика рабочих процессов;
- технологический и технический уровень;
- технологии и методы принятия решений;
- рыночная позиция компании;
- баланс между формальными и неформальными группами;
- формы институциональных отношений;
- виды институциональных трансакций;
- внутриорганизационный институциональный рынок;
- структура организационных коммуникаций;
- система мотивации;
- методы управления организационными знаниями;
- методы развития и обучения сотрудников;
- методы оценки сотрудников;
- деловой и социально-психологический климат в организации.

Эти общеорганизационные факторы оказывают существенное влияние на формирование системы социально-трудовых отношений в

организации. Они охватывают такие аспекты, как стратегическое направление, культурные нормы, организационная структура, внедрение технологий, процессы принятия решений, позиционирование на рынке, модели коммуникации, системы мотивации, методы управления знаниями, подходы к развитию сотрудников, методы оценки деятельности и общая рабочая среда.

На развитие трудовых отношений влияют не только изменения в организационных структурах, но и субъективное восприятие происходящих институциональных изменений отдельными сотрудниками или группами, как формальными, так и неформальными. В результате модель социально-трудовых отношений, складывающаяся в организации, представляет собой совокупность конкретных обстоятельств и влияющих на них факторов. Это подчеркивает сложный и динамичный характер социально-трудовых отношений, когда взаимодействие внешних факторов и индивидуального восприятия формирует общую модель, существующую в организации.

Компания как институциональная единица состоит из индивидов, объединяющихся на основе выполнения определенных институциональных требований, которые устанавливают ограничения на их действия, нормы, средства и методы в достижении общей цели. Эти институциональные требования выступают в качестве объектов институциональных взаимодействий в организации. Они представляют собой набор необходимых ограничений для осуществления экономической деятельности, выполнение которых позволяет индивидам или группам оптимально достигать своих целей при сохранении относительной стабильности и экономического равновесия.

С течением времени накопление изменений в институциональных требованиях порождает противоречия между требованиями, сформированными предыдущим опытом, и требованиями, возникающими в новых условиях. Эти противоречия отражают эволюционирующий характер институциональных требований и необходимость адаптации к изменяющимся условиям.

Как институциональный продукт компания представляет собой такую форму согласования интересов, которая требует от индивидов или групп отказаться от некоторых аспектов своих личных или частных интересов. Такая динамика порождает институциональные противоречия внутри организации. Эти внутриорганизационные противоречия возникают из-за несоответствия между формально сложившимися и развивающимися отношениями между субъектами социально-трудовых отношений всех уровней. Они способствуют возникновению стимулов, влияющих на выбор благоприятных или неблагоприятных моделей экономического поведения.

Поскольку согласие или следование общим интересам субъектов предполагает отказ от личных интересов, это становится основным источником противоречий внутри организационного института. Противоречие между частными и общими интересами может проявляться в виде конфликтов между требованиями организации и потребностями институциональных агентов. Подавление частных интересов может привести к институциональным конфликтам между различными субъектами, вовлеченными в социально-трудовые отношения.

Таким образом, развитие институциональных противоречий в организации возникает в результате взаимодействия частных и общих интересов, что приводит к конфликтам и напряженности между различными субъектами социально-трудовых отношений.

Конфликты, возникающие на основе противоречий, разрешаются путем регулирования взаимодействий и предоставления всем участникам институционального процесса возможностей для достижения своих целей в рамках социально-трудовых отношений. Однако преодоление конфликта не всегда свидетельствует о достижении равновесия или согласовании интересов сторон. Сложившаяся модель социально-трудовых отношений, сформированная предпочтениями различных субъектов (включая формальные и неформальные группы внутри организации и отдельных индивидов), может по-прежнему навязывать определенные нормы и правила, которых вынуждены придерживаться отдельные индивиды или группы.

Принуждение к выполнению институциональных требований не устраняет глубинных противоречий, которые привели к конфликту. Разрешение одного противоречия часто порождает новые противоречия. Непрерывный институциональный процесс разработки модели социально-трудовых отношений предполагает постоянный поиск согласия, компромиссов, взаимных уступок участников (как групп, так и индивидов). Именно в ходе этого процесса происходит управление конфликтами и эволюция модели социально-трудовых отношений во времени.

Развитие модели социально-трудовых отношений происходит через разрешение институциональных противоречий, предполагающих согласование индивидуальных, групповых и корпоративных интересов и требований. В успешных организациях корпоративные институциональные требования имеют большое значение, даже если система социально-трудовых отношений строится преимущественно на инновационных принципах, использующих объединяющие идеи, ситуации или цели. Это способствует формированию психологической атмосферы, способствующей конструктивному взаимодействию сотрудников и трудовых коллективов в процессе решения поставленных задач.

Однако часто можно наблюдать, как общеорганизационные объединяющие идеи, ситуации или цели, способствующие эффективному сотрудничеству сотрудников с различными мотивационными и ценностными ориентациями, на деле могут противоречить истинным интересам и потребностям персонала, что приводит к усилению эксплуатации. Особенно ярко это явление проявляется в трудовых процессах работников, занятых высокоинтеллектуальным трудом. В современных организациях эта закономерность становится все более очевидной, что заставляет многих исследователей подчеркивать важность оценки существующей системы социально-трудовых отношений.

В качестве показателя для оценки социально-трудовых отношений обычно используется понятие качества трудовой жизни. В его основе лежит создание условий, оптимизирующих использование трудового потенциала человека. Например, качество трудовой жизни может быть повышено за счет реализации программ обучения и возможностей карьерного роста, что может способствовать улучшению положения и статуса в организации.

С этой точки зрения развитие человеческого капитала действительно может способствовать значительно повышению качества трудовой жизни. Оно позволяет максимально раскрыть трудовой и интеллектуальный потенциал сотрудников, что приводит к заметному повышению производительности труда. Это, в свою очередь, приводит к улучшению финансовых показателей организации в целом.

Однако важно понимать, что эти факторы могут приводить и к повышению интенсивности труда и, как следствие, к эксплуатации работников. Особенно ярко это проявляется в компаниях, работающих в финансовом секторе, электронном бизнесе, интеллектуальной сфере.

В каждой организации формируется специфическая институциональная модель социально-трудовых отношений, сочетающая формальные и неформальные системы взаимодействий. Эта модель формируется под влиянием различных типов формаций. Поэтому важнейшее значение имеет регулирование и развитие социально-трудовых отношений, направленное на формализацию неформальной системы и постепенное устранение деструктивных практик ненасильственным путем. Такая трансформация требует формального закрепления приемлемых институциональных практик, стихийно возникших у субъектов социально-трудовых отношений, при постепенном отказе от деструктивных.

Устранение оппортунистических форм поведения возможно только в рамках организационного процесса институциональных изменений, когда такие формы поведения постепенно трансформируются в прогрессивные и инновационные модели. Формирование институциональной модели социально-трудовых отношений предполагает изменение ключевых процессов и структур управления, что приводит к смене набора организационных институтов. Эта трансформация может затрагивать весь организационный контекст, включая внутреннее содержание, трудовые процессы и процедуры принятия решений.

Успешной реализации институциональных изменений может способствовать внедрение прогрессивных технологий, позволяющих принимать важные организационные решения на основе реальных возможностей членов организации делать осознанный выбор и предпринимать конструктивные действия.

Предлагаемый подход к формированию инновационной модели социально-трудовых отношений будет способствовать трансформации индивидуальной компетентности в организационную. Суть концепции организационных изменений заключается в признании необходимости долгосрочных, целостных преобразований и развития внутри организации и ее членов. В результате управление развитием человеческого капитала в организации тесно переплетается с процессом совершенствования системы социально-трудовых отношений.

Признание значимости человеческого капитала для конкретных организаций обуславливает необходимость использования методологического подхода к его развитию. На основе созданной концептуальной базы можно предложить алгоритм управления развитием человеческого капитала в организации. Этот алгоритм включает в себя набор действий, направленных на обеспечение эффективного функционирования, роста и увеличения стоимости человеческого капитала в соответствии с целями и стратегией организации. Таким образом, в компании появляется новая

управленческая функция, целью которой является накопление человеческого капитала и содействие его развитию, а также выявление и создание условий для распространения организационных знаний.

Для эффективного управления развитием человеческого капитала в организации необходим комплексный подход, включающий создание надежной системы оценки. Разработка и внедрение системы управления развитием человеческого капитала необходимы для максимизации стоимости компании. Однако важно отметить, что бизнес-модели реальных компаний могут существенно различаться, что не позволяет дать стандартизированный алгоритм управления развитием человеческого капитала. Тем не менее можно наметить общую последовательность действий в качестве отправной точки для создания организациями собственной уникальной модели управления развитием человеческого капитала. Предлагаемая последовательность действий может включать в себя:

1) разработка программы развития человеческого капитала организации: это предполагает разработку комплексного плана, определяющего конкретные цели и стратегии развития человеческого капитала организации;

2) построение системы организационного развития и обучения: это подразумевает создание процессов и инициатив, направленных на повышение квалификации, знаний и возможностей сотрудников с помощью обучающих программ, семинаров, наставничества и других мероприятий по развитию;

3) разработка и внедрение системы управления знаниями: Эта система направлена на сбор, организацию и обмен знаниями в организации с целью содействия обучению, инновациям и принятию эффективных решений;

4) создание и развитие инструментов для повышения ценности человеческого капитала компании: Речь идет о внедрении политики, практик и стимулов, обеспечивающих признание и вознаграждение сотрудников за их вклад в общее дело, формирующих культуру постоянного совершенствования и мотивации;

5) разработка комплексной системы оценки человеческого капитала компании: Разработка и внедрение механизмов оценки эффективности, потенциала и общей ценности сотрудников, позволяющих принимать стратегические решения в области управления человеческим капиталом.

Следуя предложенной последовательности действий, организации могут заложить основу для управления развитием своего человеческого капитала в соответствии со своими уникальными потребностями и целями.

Библиографический список к главе 3

1. Шаш Н.Н. Человеческий капитал организации. Теория, развитие, управление / Н.Н. Шаш. – Саратов: Изд-во СГК, 2006. – 192 с. EDN QRTDOP
2. Шаш Н.Н. Трансформация организаций в турбулентной экономике / Н.Н. Шаш, А.И. Бородин // Журнал экономической теории. – 2012. – №3. – С. 154–161. EDN NPHPHF
3. Шаш Н.Н. Человеческий капитал компании: пути эффективности его использования / Н.Н. Шаш, А.И. Бородин, А.Н. Сорочайкин // Человек и труд. – 2013. – №8. – С. 50–54.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-107764

Похилько Александр Дмитриевич

Губанова Марина Александровна

Юй Сянь

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ И ПРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация:** глава посвящена детальному анализу взаимосвязи нравственной устойчивости и эмоциональной устойчивости с учетом философской идеи Конфуция о нравственном воспитании благородного человека. Конфуций, как великий педагог древнего мира, учит не только сдерживать эмоции, но направлять их энергию на нравственное самосовершенствование личности. Авторами подробно раскрывается содержание понятия эмоциональной устойчивости и отмечается роль нравственной устойчивости педагога в поддержании его эмоциональной устойчивости. В этом аспекте дается краткая информация о соответствующих чертах личности благородного человека (цзюнь цзы), в частности, о том, что благородный человек движется «вверх», а не «вниз». Обсуждается вопрос о различных подходах к нравственной и эмоциональной природе раздражительности. Выявлено, что нравственная раздражительность служит симптомом и предпосылкой подрыва нравственной и соответственно эмоциональной устойчивости как компонентов личностной автономии. В результате показано, что высокая нравственность оказывает позитивное влияние на эмоциональную устойчивость.*

***Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, нравственная устойчивость, нравственная раздражительность, Конфуций, благородный человек, цзюнь цзы, личность, педагог, педагогика, психология, философия, личностная автономия.*

***Abstract:** the chapter is devoted to a detailed analysis of the relationship between moral stability and emotional stability, taking into account the philosophical idea of Confucius about the moral education of a noble person. Confucius, as a great teacher of the ancient world, teaches not only to restrain emotions, but to direct their energy to the moral self-improvement of the individual. This article reveals in detail the content of the concept of emotional stability and the role of the teacher's moral stability in maintaining his emotional stability. In this aspect, brief information is given about the relevant personality traits of a noble person (jun zi), in particular, that a noble person moves «up» and not «down». The issue of different approaches to the moral and emotional nature of irritability is discussed. It was revealed that moral irritability serves as a symptom and a prerequisite for the under-mining of moral and, accordingly, emotional stability as components of personal autonomy. As a result, it is shown that high morality has a positive effect on emotional stability.*

Keywords: *emotional stability, moral stability, moral irritability, Confucius, noble person, jun tzu, personality, teacher, personal autonomy.*

Эмоциональная устойчивость является важнейшим компонентом профессиональной компетентности педагогов, она определяет эффективность и успешность педагогической деятельности в неопределенных ситуациях. Педагог как носитель культуры и нравственности не только обучает знаниям и умениям, но и воспитывает новое поколение. Именно культура и высокая нравственность делают педагога личностью. Вместе с тем сегодня большинство педагогов, на наш взгляд, является эмоционально неустойчивыми в силу ряда обстоятельств. Во-первых, современное общество предъявляет много требований к компетентности современного педагога, в том числе и к профессиональным знаниям и умениям, нравственности. У педагога должны быть высокая цивилизованность, эмоциональная устойчивость, информационная и цифровая грамотность, что приводит к быстрому эмоциональному выгоранию, так как педагогу трудно справиться с таким давлением психику. Во-вторых, изменяющиеся сложные ситуации и обстоятельства оказывают влияние на эмоциональное состояние педагога. К примеру, пандемия и различные геополитические процессы увеличивают тревогу и неуверенность в будущем. Поэтому мы считаем актуальным решение проблемы развития эмоциональной устойчивости современного педагога с учетом национальных традиций Китая и России, особенно нравственных традиций.

Обобщая литературу, мы обнаружили, что ряд исследователей используют разные подходы к рассмотрению проблемы эмоциональной устойчивости. По мнению В.Е. Медведевой, эмоциональная устойчивость, рассматривается как профессионально значимое качество личности, обеспечивающее стабильность эмоционального состояния и эффективное выполнение деятельности в эмоциональных состояниях, способствующее профилактике тревожности, профессиональной деформации личности, эмоциональному выгоранию [10]. Поэтому необходимо уделять особое внимание формированию эмоциональной устойчивости педагога. Большинство авторов (В.А. Пономаренко, М.И. Дьяченко, П.И. Зильберман, Л.М. Аболин и другие) под эмоциональной устойчивостью понимают интегральное свойство личности, которое проявляется в единстве совокупности волевых, эмоциональных, интеллектуальных, мотивационных и других компонентов психической деятельности личности в целях достижения цели деятельности в сложной эмоциогенной обстановке [1; 5; 6; 7 и др.]. В этой статье мы обратим внимание на изучение проблемы нравственности и эмоциональной устойчивости в их взаимосвязи.

Э. Эриксон трактует эмоциональную устойчивость как фактор целостности личности, при этом автор считает, что целостность личности обеспечивается не только интеллектуальной и физической умелостью, но и устойчивостью нравственных взглядов и устойчивостью мировоззрения [17]. В.В. Гузь указывает, что эмоциональная устойчивость отражает уровень стабильности ценностных установок, эмоционально-волевых процессов и состояний, а также отмечает, что показателем профессиональной устойчивости является профессиональная компетентность [4]. Говоря о связи профессиональной компетентности и эмоциональной устойчивости Г.Ю. Гольева рассматривает эмоциональную устойчивость

как ключевую компетенцию педагога-психолога, которая включает в себя ряд знаний, умений и способностей [3]. В литературе эмоциональная устойчивость педагога трактуется как синтез всех свойств, качеств, умений педагога, которые позволяют самостоятельно, уверенно, и эффективно выполнять свою педагогическую деятельность без эмоционального напряжения в эмоциогенной ситуации [8].

Изучая феномен эмоциональной устойчивости, учёные выделяют две группы факторов возникновения эмоциональной устойчивости: внешние и внутренние. К внешним факторам относятся экстремальные условия (внешние раздражители, стрессовые нагрузки, социальные обстоятельства). К внутренним факторам относятся особенности нервной системы, физиологическая реактивность, и качества личности (чувства ответственности и нравственности, устойчивое психологическое состояние) [1; 18].

Всё вышесказанное позволяет нам определять эмоциональную устойчивость педагога как профессиональную компетенцию и качество личности педагога, проявляющиеся в способности адекватно и гибко реагировать на значимые изменения внутренних (эмоциональных, волевых, когнитивных, нравственных) и внешних факторов (факторы социальной среды) и сохранять состояние положительных эмоций. Эмоциональная устойчивость педагога характеризуется навыками психорегуляции, стойкостью и стабильностью педагога в педагогической деятельности.

Компетенция рассматривается как норма (требование) к образовательной подготовке педагога, или личностным и профессиональным качествам педагога, которая позволяет успешно осуществлять деятельность в педагогической области. Компетенция педагога включает в себя нравственные ценности педагога. Как отмечает председатель КНР Си Цзиньпин, компетентный и хороший педагог должен быть нравственным, доброжелательными, он владеет знаниями и имеет убеждения. Нравственные качества педагога играют важную роль в педагогической деятельности. Формирование мировоззрения обучающихся во многом зависит от нравственности педагога.

Нравственность педагога – это моральная форма, которой он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, это вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм, что имеет значение для нравственного развития и воспитания обучающихся. Важнейшей и неоспоримой целью всякого общества является нравственное воспитание. Так что только нравственное воспитание обеспечивает формирование у личности доброжелательного отношения к людям и, так сказать, добродетельного характера.

В связи с этим надо отметить, что Конфуций, как некий сакральный учитель нравственности, считал, что целью воспитания в первую очередь должно быть нравственное воспитание. В педагогических представлениях Конфуция нравственными нормами являются «обряды», а «доброжелательность» является высшим нравственным стандартом. Конфуций уделил особое внимание воспитанию качеств благородного человека (цзюнь цзы). Благородный человек ведет себя с величавым спокойствием, рефлексирует собственное состояние, сдерживает свои эмоции, преодолевает свою импульсивность, управляет эмоциями. По мнению Конфуция, благородный человек (цзюнь цзы) является эмоционально устойчивым и

нравственно устойчивым. «君子坦荡荡，小人长戚戚。(jūnzi tǎndàngdàng, xiǎorén cháng wēiwēi)». Благородный человек безмятежен и спокоен, маленький человек постоянно встревожен и обеспокоен» (Беседы и суждения. 7:37). На наш взгляд, проблема формирования эмоциональной устойчивости неразрывно связана с воспитанием нравственной устойчивости. Однако в литературе мы не обнаружили специальных исследований, посвященных анализу этой проблемы.

Цель данного исследования состоит в том, что теоретически выяснить взаимосвязь нравственной устойчивости и эмоциональной устойчивости применительно к учебной и воспитательной деятельности современного педагога с учетом лучших культурных традиций.

При определении нравственной устойчивости, некоторые исследователи склоняются к тому, что нравственная устойчивость – это способность личности действовать в рамках нравственных норм и принципов. Например, В.Э. Чудновский рассматривает нравственную устойчивость как способность человека сохранять и реализовывать свои нравственные позиции, убеждения и принципы в различных условиях, а также обладать определенным иммунитетом к отрицательным воздействиям [15]. Нравственная устойчивость также рассматривается как способность человека регулировать свое поведение на основе принятых и усвоенных им нравственных норм и принципов. Нравственная устойчивость – это интегративное качество личности, которое проявляется в положительном отношении личности к существующим нравственным нормам в обществе или к общечеловеческим и национальным ценностям.

Обобщая литературу по проблеме нравственной устойчивости, мы полагаем, что нравственная устойчивость педагога – это интегративное качество личности, проявляющееся в способности регулировать свое поведение, исходя из принятых и усвоенных нравственных знаний, норм, принципов и моральных качеств и чувств; в положительном отношении человека к духовно-нравственным ценностям; в умении отстаивать свои личностные убеждения и взгляды; в способности преодолевать негативные внешние и внутренние воздействия. Следует отметить, что педагог является носителем нравственной устойчивости как качества, поэтому воспитание нравственной устойчивости учащихся выступает как миссия современного педагога, что совпадает с идеей традиционного нравственного воспитания Конфуция.

Далее логично было бы обратиться к более детальному рассмотрению философской идеи Конфуция о нравственном воспитании. По мнению Конфуция, целью воспитания является гармоничное разностороннее развитие личности, а стержнем личности выступает нравственная устойчивость. Чтобы двигаться вперед, надо не двигаться назад. Таким «тормозом», предохраняющим от движения личности назад («вниз») является нравственная устойчивость. Благородный человек (цзюнь цзы) является носителем нравственности и добродетелей, нормативом конфуцианской личности. Благородный человек способен интернализировать или превращать нравственное сознание, нравственные принципы и нормы во внутренние установки и убеждения, которые направляют собственное поведение. Современная философия, педагогика и психология связывают эти внутренние установки и убеждения с личностной автономией. Иными словами, благородный человек сознательно контролирует свое поведение,

исходя из нравственных норм и принципов, выполняет долг и закон даже в тех случаях, когда это противоречит его непосредственным желаниям и выгоде, т.е. вопреки гетерономным факторам. К числу таких гетерономных факторов в традиционной русской культуре относят и некоторые внутренние факторы человеческой психологии: стремление к выгоде любой ценой, страсти, которые доминируют надо разумом и здравым смыслом. Святые отцы в православии призывали к «трезвению», т.е. избавлению от «опьяняющих», неразумных эмоций и чувств. Наиболее известны они как гордыня (высокомерие), гнев (агрессия), сребролюбие (жадность), чревоугодие (обжорство), сладострастие (блуд и прелюбодеяние), зависть (ревность), уныние (отчаяние, депрессия).

Благородный человек обладает качествами нравственности на основании главных конфуцианских ценностей: доброжелательности, праведности, этикета, мудрости и доверия. Анализируя вышесказанное, мы полагаем, что благородный человек обладает личностной устойчивостью и нравственной устойчивостью, имеет положительные ценности повседневной жизни и жизни общества. Устойчивость является высшим этапом развития личности для традиционного общества, поэтому устойчивость в нравственности благородного человека приносит людям спокойствие духа и счастье. Как заметил Конфуций, наивысшей свободой, которую может достичь человек, является нравственное совершенство, высшей наградной за нравственное поведение служит нравственное удовлетворение, душевное спокойствие, эмоциональная гармония и эмоциональная устойчивость.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать предварительный вывод о том, что основой эмоциональной устойчивости выступает нравственная устойчивость, и высокая нравственность оказывает положительное влияние на эмоциональную устойчивость.

Современный педагог может развивать собственную личность в духе традиционного идеала благородного человека (цзюнь цзы) и воспитывать нравственную устойчивость. Нравственно устойчивый педагог обладает эмоциональной устойчивостью, контролирует свои эмоции, подчиняет свое поведение разуму, подаёт пример учащимся своим поведением. Эмоциональная устойчивость, как профессиональное качество современного педагога, обеспечивает успешность и эффективность педагогической деятельности, при этом она является залогом счастья педагога.

Раскроем механизм влияния эмоции на нравственную устойчивость. Целью нравственного воспитания является воспитание положительных и здоровых нравственных эмоций у учащихся. По мнению Конфуция, совершенные черты личности благородного человека должны быть единством разума и эмоции. Человек, который имеет обширные знания, но не имеет доброжелательности, считается несовершенным. Так, Конфуций уделил особое внимание воспитанию положительных нравственных эмоций учащихся. Отрицательные эмоции человека могут быть устранены, а положительные эмоции могут быть развиты и культивированы благодаря упорному воспитанию и обучению. Из этого следует, что в процессе нравственного воспитания, по Конфуцию, эмоция занимает важное место. Эмоция является фактором развития личности. Взгляды Конфуция во многом перекликаются с позициями современных ученых, которые также считают, что положительные эмоции необходимы для нравственного

поведения человека. Конфуций, как традиционный педагог, учил своих учеников воспитывать в себе эмоциональную устойчивость. Эта традиция формирования эмоциональной устойчивости с самого раннего детства в китайских семьях сохраняется и развивается. Гармоничная и стабильная эмоция постепенно складывается в систему ценностей и убеждений личности, укоренившихся в менталитете китайского народа, определяет развитие качеств и черт личности, и, в конечном итоге, направляет поведение человека. Причём, эмоциональная устойчивость у личности связана с устойчивостью государства в целом и общества, что объясняет причину, по которой Китай – мирная и стабильная страна.

Исследование показало, что соединение эмоции с рациональным сознанием способствует формированию наиболее ценных нравственных качеств, которые трансформируются в нравственные установки и соответствующее поведение. Вышесказанное позволяет нам утверждать, что воспитание нравственной устойчивости – это целенаправленный процесс, в котором у человека формируются нравственные знания, убеждения, качества, эмоции, поведение, соответствующее нравственным идеалам. Можно говорить о том, что эмоции являются составляющими нравственной устойчивости.

Попробуем выявить более широкий культурный и психологический контекст проблемы эмоциональной и нравственной устойчивости. Это связано с обнаружением факторов, которые подрывают эмоциональную и нравственную устойчивость личности вообще и, в частности, личности педагога. В качестве одного из таких факторов выступает раздражительность, нарушающая устойчивость сознания и поведения личности, наносящая серьёзный ущерб авторитету и репутации педагога.

Мы склонны трактовать раздражительность не только и не столько как биологическое или психологическое явление, а именно как явление нравственной культуры личности. Раздражительность в целом – продукт гетерономии в ее динамическом соотношении с автономией, с переплетением внешних и внутренних факторов в человеческой психологии и культуре.

В. Франкл отмечает, что у людей, которые возвратились из концлагерей, обнаруживались симптомы беспокойства, усталости, возбудимость, раздражительность, депрессия, невротические симптомы и другие симптомы [14, с. 146–147]. Это очевидным образом связано со сломанным нравственным стержнем личности, разрушением личностной автономии. Поведение больных, которые страдают одинаковым психическим заболеванием, но имеют разные духовные и нравственные позиции. Например, один паралитик раздражителен и даже враждебен в отношении к окружающим, а другой, страдая этим же заболеванием, остается дружелюбным, даже обворожительным в общении с окружающими людьми [14, с. 218]. Он обладает нравственной и эмоциональной устойчивостью. Аналогично этому можно рассматривать поведение людей в концлагере Жестокий эксперимент концлагеря, который провела вторая мировая война, показывает, что личностная автономия имеет под собой прочное основание нравственной автономности, нравственной устойчивости.

К феномену нравственной раздражительности могут быть разные подходы. Например, психологический подход дает возможность рассматривать раздражительность как следствие нарциссизма. Это иногда характеризуется метафорой «аллергия на человека». Действительно, некоторые

люди способны вызывать непреодолимое чувство раздражения, ощущение психологической несовместимости. Нарциссизм малых различий объясняется тем, что мы в другом человеке видим свои недостатки, которые не хотим замечать в себе. Нарциссизм малых различий способствует превращению друга во врага. Приведем следующий пример действия нарциссизма малых различий из книги профессоров Токийского университета Тадахико Нагао и Исаму Сайто «Кокология-2» [11], и выскажем свое мнение по поводу того, почему этот мысленный эксперимент вызывает досаду и раздражение у людей.

Представьте себе, предлагают авторы, что вы гениальный ученый и гениальный инженер одновременно, проводящий эксперимент по клонированию человека. Вам удалось клонировать себя, создать идеально точную копию собственного тела. И хотя с физической или физиологической точки зрения этот клон неотличим от меня самого, в характере у него я ясно увидел один недостаток, отсутствующий во мне. Каким же недостатком страдает этот клонированный индивид, мое второе «Я»?

Приводим отгадку дословно. «Мысль о клонированном двойнике, – как бы иронизируют авторы, – это не что иное, как экран, на который вы можете без всяких опасений спроецировать свои тайные недостатки и подавленные желания. Однако, взглянув на них со стороны, вы, возможно, начнете догадываться, что захоронены они совсем не так глубоко, как вам кажется» [11, с. 81–82].

Автору приходилось проводить такой тест со своими знакомыми и близкими. Иногда были случаи серьезного конфуза, но пока еще не было проявлений удовольствия от результатов данного теста. В большинстве своем люди не хотят знать свой главный недостаток, поскольку он выступает аналогом душевной травмы. Здесь следует подчеркнуть положительную сторону нравственного раздражения. Как всякая боль, в том числе и подпороговая, она сигнализирует о возможности прогресса в саморазвитии. То, что раздражает личность в других людях, требует самопознания, может дать ключ к пониманию нас самих. Попытался углубиться в исследовании психологических причин нравственной раздражительности К. Юнг, который оперировал при этом терминами «проекция», «тень», «маска» [16].

Однако вернемся к результатам теста. Один из участников заявил: «Мой клон очень неаккуратный». Казалось бы, такого эффекта не должно было бы быть, поскольку этот участник был очень аккуратным в отношении своей внешности. Однако «неаккуратность» клона могла символизировать о внутреннем беспорядке в душе, о хаосе эмоций и нравственной неустойчивости, серьезных внутренних конфликтах и даже латентном неврозе. Аккуратность в душевном аспекте означает правильность, формальную упорядоченность, своего рода логичность в мире эмоций и нравственных ценностей, в области внутреннего мира личности. В нравственном отношении аккуратность означает вежливость и соблюдение простых норм нравственности, в частности, соблюдение норм этикетного диалога. Несомненно, для педагога это означает следование нравственным нормам кодекса педагога.

Аккуратность может быть не только внешняя, но и внутренняя. Логика требует именно такой аккуратности. Надо мыслить правильно, аккуратно, непротиворечиво, соединяя одни мысли с другими. Это выражается и в

риторике, которая учит аккуратно размещать свои мысли, воплощая их в словах. Исторически смежностью логики и риторики наводит на правильную мысль о том, что мастером аккуратности был Аристотель. Он старался все классифицировать, упорядочить, как говорится, «разложить всё по полочкам».

Однако аккуратность, т.е. структурная упорядоченность, формальная правильность, обеспечивает только статическую устойчивость. Основная же часть психических процессов очень динамична, что обеспечивает гармоничную смену возбуждения и торможения. Сознание можно в упрощенном виде представить в виде работы компьютера, который обрабатывает невероятно большие объемы информации, но при этом часто ощущает нехватку памяти. Такая динамика осознанных и неосознанных психических процессов создает особую автономию духовного мира личности.

Мы предлагаем для описания такой динамической системы также модель из области техники – модель гироскопа. Проще говоря, модель волчка, детской юлы. Гироскоп обладает чрезвычайной устойчивостью, несмотря на быстрое вращение. Однако, легкое касание выводит его из такого устойчивого состояния, и начинается так называемая прецессия. Прецессия может быть вызвана и исчерпанием энергии, затрачиваемой на трение. Нравственная автономия нуждается в подпитке энергии за счет положительных эмоций. Своего рода подобной «прецессией», на наш взгляд, является раздражение.

Нравственное раздражение – это особая гетерономность, порожденная внутренними малыми конфликтами, подпороговыми нравственными болями при взаимодействии социального и биологического через культурное и психологическое, через сознательное, бессознательное и подсознательное. Человек нравственный, в идеале – альтруистический, идет против самого себя как существа биологического и эгоистического. Реакция на мелкие детали в одежде, внешности, манере разговора у другого человека вызвана собственными нравственными ценностями и смыслами, которые мы проецируем на символического «клона». Затрагивается наш внутренний гироскоп, т.е. ценностная ориентация, которая не терпит малейшего внешнего толчка, образуя защитную реакцию. В этом отношении нравственная раздражительность может быть интерпретирована как реакция нравственной автономии на гетерономные нравственные факторы.

Религиозная трактовка раздражительности подчеркивает важный нравственный момент: раздражительность выступает следствием гордыни. Религиозная модель явно выстраивает такую цепочку нравственных категорий: гордыня – раздражительность – злость – агрессия (ярость). Такое объяснение подчеркивает негативную сторону раздражения; оно по-своему объясняет внутренние конфликты личности, повышая порог раздражимости за счет усмирения гордыни, но одновременно повышая риск невроза. Смирение повышает порог раздражительности, т.е. религиозный человек, аутентичный верующий может вытерпеть оскорбление, оставив его без ответа и без желания отомстить. Более того, если его ударили по одной щеке, то в идеале он готов подставить и другую щеку. Несомненно, религиозная автономность личности существует и играет очень важную роль в жизни общества, снижая уровень агрессивности. Раздражительность – это симптом приближающегося так называемого гнева, необузданной ярости. Многие преступники, совершив тяжкие

преступления в состоянии гнева, потом не могут понять, почему они это сделали. Очевидно, что уровень толерантности к нравственным раздражителям оказывается у безнравственных людей явно недостаточным.

Культурные, в частности, нравственные, факторы раздражения переплетаются с биологическими, психологическими и социальными факторами. Привычки складываются в характер человека и определяют его судьбу, совместимость с другими людьми и их характерами. Доминирующая причина, по которой распадаются браки, – это несовместимость характеров. Например, стремление к аккуратности и чистоте у одного супруга может вызывать раздражение у другого супруга. В свою очередь, другого супруга раздражает неаккуратность «грязнули», его мнимое желание «нарочно» делать все плохо и по-своему. Опасность комплексного раздражения повышается в том случае, когда раздражитель действует длительное время, когда от него невозможно избавиться и когда таким раздражителем становится очень близкий человек.

Нравственный аспект раздражения проявляется особенно ярко в том случае, когда затрагиваются нарциссические оболочки личности. Если эти оболочки в психологической «матрешке» типов личности (индивидуальности) у обоих общающихся индивидов оказываются на первом плане, то их резонанс ощущается прямо и непосредственно. Такой эффект повышенного раздражения от личности с точки зрения здравого смысла объясняют гордыней или эгоизмом. Люди стремятся уйти от контактов с личностью нарциссического типа (излишне самоуверенной личностью). Однако психологи советуют в таком случае найти свой подход к такой личности, понять ее ценности и место в обществе [12].

Даже в повседневном общении происходит постоянное тестирование на эмоциональную и нравственную устойчивость. Иногда мы видим как бы провоцирование личности на нравственное раздражение. Над человеком подшучивают, его разыгрывают, дразнят, иногда прямо оскорбляют, чтобы увидеть ответную реакцию. У детей обиды вызываются кличками, которые употребляются вместо собственных имен. Кличка со стороны кажется вполне безобидной, но она подчеркивает и выпячивает какую-то одну абстрактную черту характера, лишая человека его целостности и аутентичности. На результатах научного тестирования мы остановимся ниже.

Подчеркнем культурологический подход к исследованию раздражительности как предпосылке нарушения эмоциональной и нравственной устойчивости. В культуре заслуживают внимания такие сходные явления как явление «культурного шока» (и обратного культурного шока), «культурного разрыва» (культурной утомляемости), «стресса аккультурации» и некоторые другие. Внутренняя культура личности часто оказывается несовместимой с внешней культурой. Наиболее ярко это проявляется у мигрантов, которые нередко испытывают культурный шок, образно выражаясь, оказываясь в ситуации рыбы, выброшенной из воды на берег. Культурный шок испытывают не только иностранцы, но и внутренние мигранты, а также многие другие категории людей: новички в корпоративной культуре, обучающиеся (в частности, студенты первого курса, – особенно иностранные студенты) и т. д. На наш взгляд, семейные конфликты также можно интерпретировать в терминах культурного шока, когда

возникает раздражающая ситуация разрыва культур поколений, непонимание «отцов и детей».

Негативные стороны культурного шока очевидны. В то же время он является неизбежной реакцией, частью закономерного процесса адаптации к изменяющимся условиям жизни [2, с. 10–12]. Человек при этом не только получает информацию о культуре, но и развивается, хотя и в условиях стресса. Поэтому с конца XX в. ученые начали использовать другое словосочетание «стресс аккультурации». Важно, чтобы этот стресс протекал без дистресса, т.е. без серьезных последствий для здоровья.

Сошлемся на эмпирические исследования феномена нравственного раздражения. По результатам опроса были выявлены 22 типа личности, которые вызывают наибольшее раздражение [9, с. 500]. Из них первые 5 мест распределились следующим образом:

- 1) агрессивные (враждебные);
- 2) высокомерные (гордые);
- 3) неаккуратные (неряшливые);
- 4) эгоисты (самолюбивые);
- 5) сверхобщительные (назойливые).

Обращает на себя внимание близость, казалось бы, разных типов личности – гордых и агрессивных. Это можно объяснить тем, что «гордыня» (в религиозной терминологии) связана с «гневом», ведет к нарциссизму и агрессии.

Интересно и то, какие люди вызывают наименьшее раздражение:

- 1) необщительные;
- 2) импульсивные;
- 3) сверхответственные;
- 4) эмоционально чувствительные;
- 5) чрезмерно трудолюбивые.

Оказывается, наиболее толерантно люди относятся к трудолюбивым, очень ответственным и впечатлительным типам личности.

Возвращаясь к теоретическому осмыслению проблемы смягчения последствий нравственного раздражения, подчеркнем, что эмоциональную и нравственную устойчивость мы связываем с личностной автономией. Личностная автономия понимается как динамическое образование, непрерывный процесс сохранения баланса зависимости и независимости. Независимость сближается в таком случае со свободой, а зависимость – с ответственностью. В структуре личностной автономии мы могли бы выделить еще один, третий, важный момент – творчество (в особенности – самотворчество, житнетворчество). Все эти три компонента личностной автономии сами по себе достаточно динамичны. В то же время еще больший динамизм придает автономии диалогическое отношение человека к миру. Диалог в отличие от простого разговора, болтовни, или чата, означает адекватное и релевантное самораскрытие личностной автономии в общении и коммуникации. В свою очередь, успешный диалог ведет к укреплению личностной автономии и повышению нравственной устойчивости личности.

Повышение эмоциональной и нравственной устойчивости неразрывно связано с умением вести диалог с другими людьми, общаться с ними. В этом отношении диалогическая культура педагога предполагает овладение искусством диалогической этики [13].

Диалогическую этику предложил в качестве метода обучения и воспитания еще Сократ. Русские философы называли эту этику конкретной этикой в отличие от абстрактной этики – этики норм, законов и всеобщих правил, незыблемых догм. Надо отметить и тот факт, что диалогическую этику разрабатывал М.М. Бахтин. Конкретная (диалогическая) этика имеет в виду уникальные ценности и индивидуальные смыслы, а также соответствующие поступки. Диалогическая этика руководствуется принципом персоналистической ответственности человека в уникальной ситуации. Для педагога такая ответственность означает стремление не навредить обучающемуся, уважать его аутентичность. Профилактика раздражительности выступает средством повышения нравственной устойчивости и предохраняет от агрессии. В частности, педагогу угрожает применение вербальной агрессии к обучающимся. В классическом варианте этики добродетели это могло бы выглядеть как императив любви, но в духе диалогической этики более приемлемым было бы вести речь о философии благодарности и этике благоговения перед всеми формами жизни.

Таким образом, основой эмоциональной устойчивости выступает нравственная устойчивость, а в интересующем нас аспекте высокая нравственность оказывает положительное влияние на повышенную эмоциональную устойчивость педагога. Определенные эмоции являются составляющими нравственной устойчивости, подкрепляют ее. Механизм эмоции оказывает влияние на развитие нравственности личности, как в онтогенезе, так и в филогенезе. Положительные эмоции педагога влияют на его нравственное поведение. Радость в процессе педагогического творчества и удовлетворение от гуманного общения помогают педагогу избежать быстрого эмоционального выгорания, снижают уровень гнева и страха. Эмоциональная устойчивость тесно связана с нравственной устойчивостью, которая, в свою очередь, повышает эмоциональную устойчивость. Нравственная устойчивость тесно связана с высшими чувствами и разумом. В этом отношении лучшие традиционные ценности педагогики могут быть использованы в современной педагогике и психологии.

Библиографический список к главе 4

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Аболин Лев Михайлович; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – Казань, 1988. – 397 с.
2. Александрова М.Н. Культурный шок как этап процесса инкультурации / М.Н. Александрова, Л.А. Журавлева // Современные проблемы гуманитарных дисциплин: сборник статей. – Екатеринбург: Уральский государственный аграрный университет, 2022. – С. 10–12. EDN FDUJNJ
3. Гольева Г.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гольева Галина Юрьевна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. – Челябинск, 2010. – 226 с. EDN QEZWJX
4. Гузь В.В. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Гузь Виктор Васильевич. – М., 2007. – 195 с. EDN NONEHN
5. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 106–113.
6. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974. – С. 138–172.

7. Корниенко Н.А. Эмоционально-нравственные основы развития личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Корниенко, Нина Алексеевна; Психологич. ин-т. – М., 1995. – 55 с.
8. Малинин В.А. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей / В.А. Малинин, Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова [и др.] // Инициативы XXI века. – 2016. – №1. – С. 66–72. EDN VXLKHR
9. Маралов В.Г. Раздражительность к людям: типология и механизмы / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. №3 (92). – С. 493–507. – DOI 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507. EDN XYPTUT
10. Медведева В.Е. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Медведева Вера Евгеньевна; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. – Орел, 2011. – 23 с. EDN QHMEZF
11. Нагао Т. Кокология-2: новые игры, стимулирующие процесс самопознания / Тадахио Нагао, Исаму Сайто. – М.: София, 2003. – 208 с.
12. Олдхэм Д. Узнай себя: автопортрет вашей личности //Джон Олдхэм, Луи Моррис; пер. с англ. – М.: РИПОЛ классик, 1997. – 538 с.
13. Похилько А.Д. Диалогическая этика: поиск педагогической концепции / А.Д. Похилько, А.А. Шматько, О.С. Новикова. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2016. – 152 с. EDN WZRPEB
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Эмиль Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
15. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
16. Юнг К. AION. Исследование феноменологии самости / К. Юнг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/yung_karl/aion_issledovanie_fenomenologii_samosti.html (дата обращения: 28.08.2023).
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
18. Юй С. Стратегии повышения эмоциональной устойчивости педагогов / С. Юй // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – №3. – С. 253–262. – DOI 10.18522/2070-1403-2021-86-3-253-262. EDN LGSPNC

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-107874

Власова Софья Андреевна

Дормидонтов Роман Александрович

ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

***Аннотация:** в работе анализируется понятие психологического благополучия, его критерии, а также краткая проблематика изучения вопроса. Рассматривается специфика деятельности сотрудников органов публичной власти и института государственного управления в современных условиях. Выделены наиболее значимые для госслужащих профессиональные и личностные характеристики, а также параметры психологического благополучия, необходимые для эффективного исполнения трудовых функций в органах государственной службы. Обосновывается важность определения уровня психологического благополучия госслужащих для своевременного выявления и коррекции психологических затруднений. Даны практические рекомендации по определению уровня психологического благополучия у сотрудников органов власти и управления. Кроме того, для повышения уровня обоснованности кадровых решений рекомендовано в работе с кадровым резервом госслужбы принимать во внимание показатели психологического благополучия кандидатов на замещение вакантных должностей.*

***Ключевые слова:** личность, психологическое благополучие, органы власти, государственные служащие, профессиональная деятельность.*

***Abstract:** in this paper, the authors analyze the concept of psychological well-being, its criteria, as well as a brief problem of studying the issue. The specifics of the activities of employees of public authorities and the institute of public administration in modern conditions are considered. The most significant professional and personal characteristics for civil servants are highlighted, as well as the necessary parameters of their psychological well-being necessary for the effective performance of labor functions in public service bodies. The importance of determining the level of psychological well-being of civil servants in order to timely identify and correct psychological difficulties, as well as timely prevention of neurotic conditions and prevention of professional burnout is substantiated. Practical recommendations are given to determine the level of psychological well-being of employees of authorities and management. In addition, in order to increase the level of validity of personnel decisions, it is recommended to take into account the indicators of psychological well-being of candidates for vacant positions when working with the personnel reserve of the civil service.*

***Keywords:** personality, psychological well-being, authorities, civil servants, professional activity.*

Масштабность и многоаспектность стратегических целевых задач, стоящих перед региональными органами публичной власти особо актуализирует проблему психологического благополучия государственных служащих, выступающим в настоящее время базовым фактором эффективности их профессиональной деятельности, открытости института государственного управления, гармонизации отношений с субъектами гражданского общества, населением, отдельными социальными категориями граждан.

На протяжении столетий ключевой сферой жизни взрослого человека является трудовая деятельность. В последние полвека с развитием информационных технологий и постиндустриального уклада представления о работе все более трансформируются от вынужденной энергозатратной активности, направленной на добывание средств к существованию, к важнейшему источнику адекватной самооценки и самоопределения личности, необходимых для ощущения человеком счастья, общего благополучия и осознания смысла собственной жизни.

Современная психология с конца 60-х годов прошлого века определяет это состояние как «психологическое благополучие». Понятие рассматривается в работах многих зарубежных и российских психологов, таких как Н.М. Брадбурн, Э. Динер, К. Рифф, Б.С. И.В. Дубровина, Г.Н. Андреева, Л.А. Головей, Г.В. Маралов и др. [3; 4]. В настоящее время в исследовании психологического благополучия существует два основных направления – эвдемонистическое и гедонистическое. Первое, созданное американским психологом Кэрол Рифф, подразумевает интегральное системное состояние личности, состоящее из взаимосвязанных физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов и отражающее восприятие и оценку человеком своей самореализации в процессе жизнедеятельности с точки зрения пика потенциальных возможностей [9]. Модель психологического благополучия К. Рифф включает шесть основных элементов: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личный рост, управление окружением, самопринятие и автономия. Второе направление изучает субъективное самоощущение целостности и осмысленности человеком своего бытия, связанного с понятиями «счастье», «удовлетворённость жизнью», «позитивные эмоции». Его основоположник, социолог из США Норман Брэдберн создал модель структуры психологического благополучия, в основе которой баланс, достигаемый при непрерывном взаимодействии позитивного и негативного аффектов. Разница между этими факторами является показателем психологического благополучия человека.

Необходимо отметить, что, несмотря на обилие публикаций, тема психологического благополучия является малоизученной, прежде всего в силу сложности и многомерности таких понятий, как «счастье» и «смысл жизни», основу которых в немалой степени определяет фактор психологического благополучия. Измерение, изучение и определение этого понятия с целью создания практических методов его достижения является одним из приоритетов гуманистического направления в психологии.

Поэтому общественный запрос на изучение психологического благополучия становится все более актуальным и в отечественной науке, не только со стороны образования и педагогики, но и со стороны

управленческой теории и практики, экономической и социальной политики, социологии.

Особую значимость приобретает тема психологического благополучия, как фактора профессионального роста личности, так как от его влияния напрямую зависят результаты ее профессиональной деятельности. В свою очередь, эффективность работы каждого и коллектива в целом интересует руководство любой организации, будь то бюджетное учреждение, малый бизнес или правительство региона. Между тем, данная тема в отечественной психологии является еще менее изученной, по сравнению со сферой педагогики и образования. Об этом свидетельствует крайне малое количество публикаций [6] и исследований, касающихся отдельных профессий, в каждой из которых присутствует своя специфика, оказывающая непосредственное влияние на уровень психологического благополучия [8; 10].

Масштабность и многоаспектность стратегических целевых задач, стоящих перед органами публичной власти особо актуализирует проблему психологического благополучия государственных служащих, выступающую в настоящее время значимым фактором эффективности их профессиональной деятельности, открытости института государственного управления, гармонизации отношений с субъектами гражданского общества, населением, отдельными социальными категориями граждан. Именно от результатов принимаемых органами власти решений зависит политическая и экономическая стабильность, безопасность, социальная сфера. Таким образом, укрепление психологического благополучия госслужащих является необходимой и актуальной задачей в условиях сегодняшней повышенной турбулентности, когда происходят глобальные изменения всех мировых устоев. Одним из ключевых этапов для реализации этой задачи является определение уровня психологического благополучия госслужащих с целью его своевременной коррекции, профилактики стрессов и профессионального выгорания.

Кроме того, в органах власти при принятии обоснованных кадровых решений в отношении категории «руководители», сегодня становится недостаточно применение традиционных методов оценки руководящих кадров. Для того, чтобы понять, справится ли конкретный человек с новыми, более сложными задачами, обладает ли он нужными в данный момент компетенциями, способен ли меняться в соответствии с требованиями времени, оперативно реагировать на новые вызовы, помимо оценки профессиональных компетенций все более необходимо учитывать уровень психологического благополучия личности, ее стрессоустойчивость, способность противостоять невротическим состояниям и профессиональному выгоранию.

Профессиональная деятельность госслужащих протекает в условиях значительной информационной нагрузки, ограниченности по времени исполнения заданий, высокого уровня ответственности за результат. Кроме того, для работы в органах власти и управления характерна многозадачность, а также отсутствие однозначного алгоритма, готового способа выполнения поставленных задач. Немаловажно и то, что от сотрудников органов власти требуется готовность совмещать свои текущие профессиональные обязанности с практически постоянным повышением своей профессиональной квалификации и освоением новых компетенций, что

увеличивает страх и тревогу, приводит к дополнительному напряжению и невротизации личности.

Указанная специфика требует не только высокой профессиональной подготовки, но и своеобразной психологической закалки работников органов власти, способной обеспечить личности необходимый уровень психологического благополучия. В качестве специфических характеристик психологического благополучия госслужащих можно выделить адекватность оценки окружающей обстановки, способность справляться с повседневными стрессами, умение планировать собственную жизнедеятельность, включая профессиональное развитие, и реализовывать эти планы, способность изменять поведение в зависимости от перемены обстоятельств в быту и на работе, стремление к постоянному личностному росту, профессиональному развитию и саморазвитию.

В практическом плане для определения уровня психологического благополучия работников органов государственной власти можно рекомендовать применение опросника «Шкала психологического благополучия», разработанного К. Рифф. По мнению многих авторитетных исследователей данный инструмент является теоретически наиболее обоснованным методом измерения выраженности основных слагаемых психологического благополучия, который активно используют ученые разных стран. В 2005 году методика была переведена на русский язык, адаптирована и модифицирована Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко [11]. В частности, российские ученые предложили понимать психологическое благополучие личности как достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно и актуальные, и потенциальные аспекты жизни личности. В 2007 году белорусским психологом Н.Н. Лепешинским была разработана другая русскоязычная версия [7]. В отечественной науке оба варианта признаны надежными и эквивалентными оригиналу.

Факультативное применение данной методики целесообразно при проведении аттестации и оценки профессиональной служебной деятельности госслужащих в соответствии с методикой Минтруда России [1], а также в дополнение к другим инструментам, которые, как ранее мы отмечали, используются кадровыми службами органов государственной власти для получения более полной и достоверной информации о личности и профессиональных качествах госслужащих [5].

Использование Шкалы Рифф даст представление об уровне шести основных составляющих психологического благополучия испытуемого: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия (независимость). Эти параметры тесно связаны с осмысленностью жизни, ценностно-смысловой сферой и мотивацией, что дает более объективное представление о личности госслужащего и его потенциале. Данная информация может иметь неопределимое значение при принятии обоснованных кадровых решений и планировании карьерной траектории.

Немаловажно и то, что метод является достаточно ресурсосберегающим, так как не требует много времени на проведение исследования и интерпретацию его результатов. Шкала представляет собой своеобразный самоотчет: участник опроса заполняет анкету из 84 пунктов, для чего может быть использован как бумажный носитель, так и режим онлайн. Далее

эксперт-психолог в рамках аутсорсинга или штатный специалист кадровой службы анализирует полученные данные методом подсчета баллов и их ранжирования с помощью содержательной интерпретации основных и дополнительных шкал. Таким образом, количественный метод позволяет получить качественные основополагающие характеристики личности.

Результаты исследования при необходимости доводятся до сведения руководителя подразделения, в котором работает участник опроса, для принятия соответствующих мер, рекомендованных экспертом-психологом. Также при выявлении негативных результатов испытуемый может воспользоваться консультацией специалиста для снижения влияния соответствующих факторов и профилактики невротических состояний и других нежелательных явлений, мешающих нормальному выполнению сотрудником своих профессиональных обязанностей.

В современных условиях учет фактора психологического благополучия личности представляется крайне важным и в работе с кадровым резервом госслужащих. В последние десятилетия представления молодежи о работе в органах власти носят несколько идеалистический характер, что при столкновении с реальностью приводит к разочарованиям, невротическим состояниям и снижению эффективности работы. Поэтому еще на стадии профессионального образования необходимо внедрять в сознание студентов идею о том, что развитие личности неразрывно связано не только с освоением новой для человека деятельности, но и с преодолением трудностей. Так, по мнению Г.А. Балла, человека надо готовить «...к осмыслению таких трудностей не как несправедливостей, побуждающих к разочарованию в жизни и деструктивному поведению, а как закономерных проявлений неизбежно противоречивого бытия, считаясь с которыми личностно развитой человек вполне способен реализовать свое призвание, внести творческий вклад в культуру и принести пользу обществу» [2]. Для более осмысленного выбора жизненного пути применение опросника полезно также для старшеклассников и студентов.

Таким образом, изучение взаимосвязей уровня психологического благополучия личности в условиях стресса или невротических проявлений, характеризующих современный образ жизни, позволяет выработать адекватные методы профилактической работы с сотрудниками органов власти и управления, а также представителями кадрового резерва госслужбы с целью формирования у них толерантности к трудностям, создания позитивной установки на эффективную профессиональную деятельность и непрерывное профессиональное образование, а также построения гармоничных отношений с окружающими и самим собой. Поэтому вопросы психологического благополучия, и особенно практической работы с госслужащими в процессе их профессиональной деятельности являются актуальными в современных условиях и имеют большую значимость для государства и всего общества.

Библиографический список к главе 5

1. Антошина Н.М. Реализация в субъектах Российской Федерации законодательства о гражданской службе / Н.М. Антошина // Государственная служба. – 2014. – №4. – С. 36–38. – EDN SOCEBF
2. Балл Г.А. «Психология» методологии: рациогунистический взгляд / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 2011. – №2. – С. 3–13. – EDN PWWXYD

3. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности / С.А. Водяха // *Дискуссия*. – 2012. – №2. – С. 132–137. – EDN NJRKIA
4. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А.В. Воронина // *Сибирский психологический журнал*. – 2005. – №21. – С. 141–147. – EDN KPYURD
5. Гончарова Е.А. Применение бизнес-технологий в управлении кадрами органов власти Липецкой области / Е.А. Гончарова, С.А. Власова // *Государственная служба*. – 2022. – №5. – С. 36–42. – DOI 10.22394/2070-8378-2022-24-5-36-42. – EDN UXOXNF
6. Кузнецова У.Б. Проблема психологического благополучия личности в процессе ее профессионального становления / У.Б. Кузнецова // *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ*. – 2014. – №14. – С. 30–31. – EDN TEFXYT
7. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н.Н. Лепешинский // *Психологический журнал*. – 2007. – №3. – С. 24–37.
8. Мишина М.М. Анализ связи индивидуально-психологических особенностей государственных гражданских служащих с психологическим благополучием / М.М. Мишина, Т.П. Сложеникина // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. – 2020. – №4. – С. 51–62. – DOI 10.18384/2310-7235-2020-4-51-62. – EDN BNGHBJ
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй. – М., 2002.
10. Радченко М.В. Критерии психологического здоровья служащего (на примере работника федеральной налоговой службы) / М.В. Радченко // *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*. – 2021. – №10 (63).
11. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // *Психологическая диагностика*. – 2005. – №3. – С. 95–121.

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-107763

Омаров Омаркады Магомедзагирович

Исмаилов Шарип Османович

Аннаев Рамазан Исмаилович

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ И КАЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ КАФЕДР «ДГПУ»

***Аннотация:** в главе представлены результаты проведенного сравнительного анализа публикационной активности профессорско-преподавательского состава кафедр физкультурного факультета Дагестанского государственного педагогического университета. Полученные результаты исследования в своей основе базируются на наукометрической базе данных РИНЦ. По совокупности разномерных наукометрических показателей: количество публикаций, индекс цитируемости, индекс Хирша, импакт-фактор и категории журналов Перечня ВАК, в которых опубликованы статьи, авторами составлены рейтинги кафедр, дана интегрированная оценка их публикационной продуктивности. Подчеркивается значимость исследований, связанных с публикационной деятельностью преподавателей высшей школы: изучение публикационной активности преподавателей и структурных подразделений университета позволяют не только оценивать текущую ситуацию эффективности проводимой научно-исследовательской деятельности, но и предполагают ее информационную ценность в рамках решения задач повышения эффективности планирования и организации научной работы кафедр (факультетов), с целью повышения конкурентоспособности университета.*

***Ключевые слова:** публикационная активность, наукометрические показатели, сравнительный анализ, рейтинг кафедр.*

***Abstract:** the chapter presents the results of a comparative analysis of the publication activity of the teaching staff of the departments of the Faculty of Physical Education of Dagestan State Pedagogical University. The obtained research results are based on the scientometric database of the RSCI. According to a set of heterogeneous scientometric indicators: the number of publications, the citation index, the Hirsch index, the impact factor and the categories of journals in the List of the Higher Attestation Commission in which articles are published, the authors have compiled ratings of departments, an integrated assessment of their publication productivity is given. The importance of research related to the publication activity of higher school teachers is emphasized: the study of the publication activity of teachers and structural units of the university allows not only to assess the current situation of the effectiveness of research activities, but also assumes its informational value in solving the tasks of improving the efficiency of*

planning and organization of scientific work of departments (faculties), in order to increase the competitiveness of the university.

Keywords: *publication activity, scientometric indicators, comparative analysis, rating of departments.*

В настоящее время от наличия и общего количества публикаций зависит оценочный критерий – показатель эффективности высшего учебного заведения. Вполне естественно, что напрямую связанная с научной деятельностью публикационная активность должна занимать видное место в деятельности современного преподавателя любого российского вуза. И в этом смысле *публикационную активность* следует считать важнейшим критерием оценки эффективности научно-исследовательской деятельности педагогических университетов в целом и каждого из его подразделений и преподавателей.

Преподаватели, студенты и магистранты проводят научные исследования по актуальным направлениям психолого-педагогических исследований в своей предметной области научно-педагогической деятельности. Результаты этих исследований отражаются в научных статьях, докладах на конференциях, защищаемых выпускных квалификационных работах, диссертациях, грантах. Поэтому развитие *публикационной активности* профессорско-преподавательского состава, ее стимулирование стало одним из ключевых направлений деятельности университетов [1; 4–7; 9].

Цель исследования – провести анализ, с последующей оценкой публикационной активности кафедр факультета *Физической культуры и безопасности жизнедеятельности* (ФФКиБЖ) «ДГПУ».

Объект исследования – профессорско-преподавательский состав ФФКиБЖ «ДГПУ».

Предмет исследования – публикационная активность преподавателей кафедр ФФКиБЖ «ДГПУ».

Методы исследования: статистический метод, анализ литературы по предмету исследования, сопоставление и обобщение, метод цитат-индекса.

Задачи исследования:

– выявление критериев для оценки публикационной активности профессорско-преподавательского состава кафедр, основанных на наукометрическом инструментарии базы данных РИНЦ;

– определение уровня и динамики публикационной продуктивности преподавателей ФФКиБЖ за последние пять лет – 2018–2022 гг.;

– провести сравнительный анализ количественных и качественных показателей публикационной активности кафедр ФФКиБЖ по итогам научно-исследовательской деятельности за 2022 год, с целью оценки полученных результатов.

Публикационная активность современного преподавателя вуза определяется за определенный период времени *количеством* и *качеством* научных публикаций, оцениваемым, как правило, степенью престижности издания. Например, в настоящее время в России параллельно запущено сразу несколько проектов по ранжированию журналов, входящих в Перечень ВАК. Ранжирование научных журналов играет важную роль в системе оценки результативности научных исследований. При этом под

научной публикацией обычно понимают: тезисы докладов, статьи в сборниках, статьи в журналах, монографии и т. п. Однако, наиболее важными публикациями для современного преподавателя являются журнальные статьи, что становится очевидным при подаче документов на конкурс для избрания на должность [3; 11].

В настоящее время публикационная активность при оценке эффективности научно-исследовательской деятельности преподавателей кафедр ФФКиБЖ, как и других кафедр ДГПУ, является одним из ключевых показателей. Преподаватели ФФКиБЖ ежегодно публикуют свои работы в различных научно-педагогических журналах и сборниках научных трудов, которые большей частью посвящены современным проблемам развития теории и практики физической культуры и спорта, ежегодно внося тем самым свой вклад в развитие отраслевой науки, массовой физической культуры и спорта, в том числе спорта высших достижений.

Однако следует отметить, что в последние годы, в связи с новыми требованиями к оценке научно-исследовательской деятельности (ее продуктивности) вузовского преподавателя, от педагога высшей школы требуется все большая публикационная активность: повышение количества и качества публикуемых работ и персонального индекса их цитирования в национальной информационно-аналитической системе *Российского индекса научного цитирования* (РИНЦ). И это не случайно, так как именно эти показатели являются одними из основных индикаторов уровня научной деятельности университетов и непосредственно влияют на их рейтинг.

Далее, опираясь на *количественный принцип*, применяемый в формировании рейтингов и оценке результативности научно-исследовательской деятельности структурных подразделений университетов, представим результаты проведенного исследования публикационной активности профессорско-преподавательского состава ФФКиБЖ в их количественном выражении.

В оценке научно-исследовательской деятельности *профессорско-преподавательского состава* (ППС) кафедр ФФКиБЖ, мы, прежде всего, основывались на наукометрический показатель – индекс Хирша (h-index), который сегодня часто применяется в качестве критерия объективной оценки научного уровня как ученых в отдельности, так и коллективов, организаций. Индекс Хирша одновременно сочетает в себе как количество научных работ, опубликованных данным конкретным ученым-педагогом, так и число цитирований этих работ.

В таблице 1 представлена информация о результатах поиска в наукометрической базе данных РИНЦ показателей *h-индекса* преподавателей кафедр ФФКиБЖ (на декабрь 2022 г.), где количественное значение индексов Хирша, в определенной степени, позволяет нам говорить о высокой (или низкой) эффективности и результативности *научно-исследовательской деятельности* (НИД) кафедр в целом.

Таблица 1

Показатели индекса Хирша по кафедрам ФФКиБЖ
(сведения приведены на основании информации из базы данных РИНЦ)

Индекс Хирша (РИНЦ)	Кол-во человек по кафедрам ФФКиБЖ			
	БЖ	СДиЕ	ТиМФК	СИ
0	-	1	-	3
1	-	2	1	1
2	4	5	3	4
3	-	1	1	2
4	-	1	-	-
5 и выше	-	1	1	1

Приведенные в таблице 1 данные наглядно свидетельствуют, что несомненными лидерами по показателю индекса Хирша в целом по факультету являются преподаватели кафедр *спортивных дисциплин и единоборств* (СДиЕ) и *теории и методики физической культуры* (ТиМФК). По результатам проведенного анализа также выявлено: 1) лучшие индивидуальные показатели по наукометрическому показателю h-индекс также принадлежат преподавателям вышеуказанных кафедр; 2) потенциал наращивания публикационной активности ППС факультета связан прежде всего с научной деятельностью доцентов и кандидатов наук.

С целью выявления динамики публикационной активности преподавателей ФФКиБЖ были использованы *Информационные материалы к заседанию ученого совета* «Основные показатели научно-исследовательской деятельности Дагестанского государственного педагогического университета и его структурных подразделений» за последние 5 лет (материалы размещены в открытом доступе на сайте ДГПУ).

Следующие диаграммы (рис. 1–4) отражают динамику количественных показателей продуктивности издательской деятельности профессорско-преподавательского состава ФФКиБЖ по научным и методическим публикациям за период 2018–2022 гг.

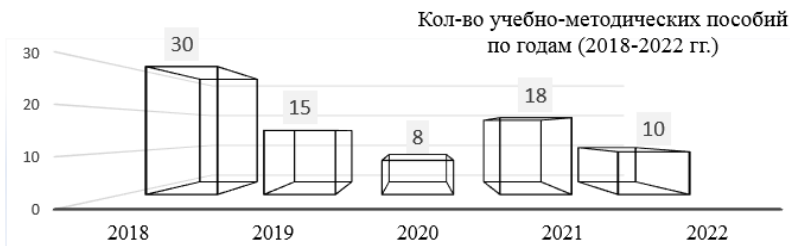


Рис. 1. Диаграмма, отражающая активность кафедр ФФКиБЖ в публикации учебных (учебно-методических) пособий по годам



Рис. 2. Диаграмма, отражающая распределение количества статей ППС факультета ФКиБЖ, опубликованных в научных журналах из Перечня ВАК по годам

Согласно данным диаграммы (рис. 2), если в 2018 году количество публикаций ППС факультета в журналах из Перечня ВАК было 18, то в 2019 году это количество сократилось на 33,4%, а в 2020 году – на 65,6% (по сравнению с 2018 годом). В 2021 году отмечалось значительное увеличение общего количества статей (на 70,4%) по сравнению с 2020 годом. Однако уже в следующем – 2022 году количество опубликованных статей в журналах из Перечня ВАК вновь заметно снизилось (на 48,2%). Аналогичная динамика прослеживается также по количеству опубликованных учебно-методических пособий (рис. 1), с разницей лишь в цифровых показателях.

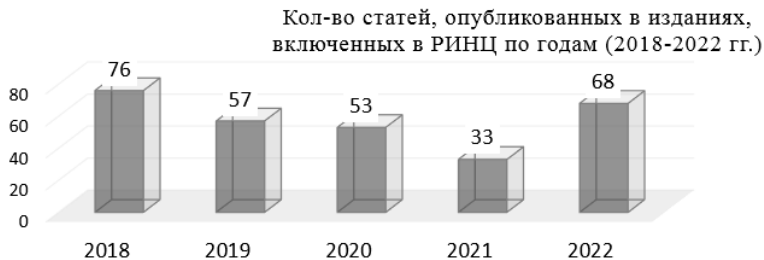


Рис. 3. Диаграмма, отражающая распределение количества статей ППС факультета ФКиБЖ, опубликованных в изданиях, включенных в РИНЦ по годам

Анализ динамики издательской результативности ППС факультета ФКиБЖ по количеству опубликованных работ занесенные в базу РИНЦ (статьи в сборниках научных трудов, научных журналах, в том числе, в журналах, включенных в Перечень ВАК) показал, что с 2018 года по 2021 год включительно цифровые показатели неизменно снижались: 2018–2019 гг. – на 25%, 2019–2020 гг. – на 7%, 2020–2021 гг. – 37,7%. Таким образом, в период с 2018 года до 2022 год публикационная активность ППС факультета имела четко выраженную отрицательную динамику, и общем снизилась на 56,6% (рис. 3). Однако в 2022 году отмечалось значительное увеличение общего количества опубликованных статей, что составило в сравнении с показателем 2021 года – 51,5%.

Практика последних лет показывает, что в этом виде деятельности многие преподаватели ФФКиБЖ испытывают значительные трудности, что являлось предметом не одного обсуждения на заседаниях Совета ФФКиБЖ, в ходе которых рассматривались предложения, позволяющие в определенной степени изменить ситуацию с публикационной активностью в лучшую сторону, развивать научную деятельность, а не «имитировать» ее. Вместе с тем, у нас есть основания предположить, что достижение в перспективе ближайших лет устойчивых результатов по НИД на ФФКиБЖ в целом, а тем более ее стабильной положительной динамики по количественным показателям, весьма проблематично.



Рис. 4. Диаграмма, отражающая распределение количества опубликованных ППС факультета ФКиБЖ монографий по годам (2018–2022 гг.)

Как видно из представленных выше диаграмм, отражающих публикационную активность преподавателей ФФКиБЖ, цифровые значения по годам (с 2018 г. по 2022 г.) значительно варьируются. Анализ цифрового «разрыва» по годам наглядно демонстрирует нестабильную динамику (значительные отклонения) и в целом относительно низкие результаты публикационной активности, если исходить из расчета – общее количество ППС кафедр факультета и общего количества опубликованных работ. При этом, наиболее низкие показатели зафиксированы по такому виду научной публикации, как *монография*: анализ цифровых показателей по издательской деятельности за рассматриваемый период показал (рис. 4), что за последние 3 года на ФФКиБЖ нет опубликованных монографий.

Рассуждая о причинах относительно низкой «производительности» научных работ кафедрами ФФКиБЖ, прежде всего, следует отметить, что преподаватели на протяжении последних лет находятся в перманентном состоянии перегруженности: выполнение традиционных функций преподавателя высшей школы (с постоянной необходимостью актуализации учебно-методических материалов из-за появления новых поколений ФГОС) сочетаются с необходимостью демонстрировать свое участие в научно-исследовательской работе, главным критерием эффективности которой определена публикационная активность.

В качестве следующего фактора, определяющего относительно низкую издательскую активность преподавателей факультета, следует указать высокую оплату за публикацию статей. В частности, речь идет о публикации статей в журналах, включенных в *Перечень ВАК* (бесплатная форма публикации в отечественных журналах ВАК составляют редкое

исключение) и, при этом, небольшого размера заработной платы преподавателя.

Отмеченные выше факторы, на наш взгляд, являются неким оправданием того, что при общем количестве ППС кафедр факультета – 37 человек, за последние два года в журналах ВАК было опубликовано всего 41 статья. Однако объективности ради следует признать, что у определенной части преподавателей факультета в принципе нет устойчивого интереса (нет ни материальной, ни нематериальной мотивации) к научно-методической и исследовательской работе.

Третий фактор, негативно отражающийся на количественные и качественные показатели публикационной активности ППС факультета, является то, что многие преподаватели не обладают в достаточной мере *информационной культурой*, как совокупности умений и навыков грамотного взаимодействия с информационными технологиями и данными, а также умением воспользоваться необходимыми ресурсами и новейшими техническими средствами для получения нужной информации, ее обработки и систематизации.

По результатам ежегодно проводимого *Отделом научных исследований ДГПУ* ранжирования научных достижений кафедр университета и, соответственно, построение рейтинга кафедр в структуре ДГПУ (с указанием набранных баллов) по итогам календарного года, кафедра *безопасности жизнедеятельности* на протяжении последних лет неизменно продолжает сохранять лидирующие позиции по факультету, причем с большим отрывом в набранных баллах от остальных кафедр (см.: *Информационные материалы к заседанию ученого совета «Основные показатели научно-исследовательской деятельности ДГПУ и его структурных подразделений»* за 2021–2022 гг.). Вторую позицию, как и в предыдущие года, занимает кафедра *спортивных дисциплин и единоборств* (рис. 5).

Рейтинг кафедр в структуре ФФКиБЖ по годам (2019-2022 гг.), в соответствии с набранными баллами

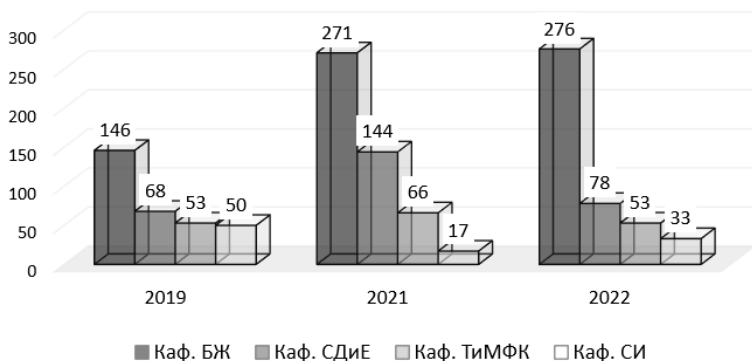


Рис. 5. Диаграмма, отражающая динамику научных достижений (в баллах) кафедр ФФКиБЖ с 2019 года по 2022 год

Следующая аналитическая часть статьи представлена рядом сравнений, связанных с суммарным объемом набранных кафедрами ФФКиБЖ

баллов и публикационной активностью/продуктивностью ППС кафедр (в процентном эквиваленте), основанным на результатах НИД кафедр за календарный 2022 год. При этом, для большей наглядности данные материалы мы оформили в виде диаграмм, с соответствующими примечаниями и комментариями (рис. 6–7).

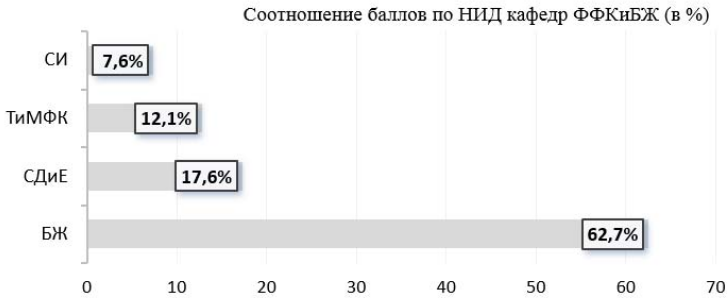


Рис. 6. Процентное соотношение набранных баллов кафедрами ФФКиБЖ по итогам НИД за 2022 г. (сведения приведены по информационным материалам отчетов зав. кафедр по НИД за 2022 г.)

Примечание: БЖ (276,5 баллов) – кафедра безопасности жизнедеятельности; СДиЕ – кафедра спортивных дисциплин и единоборств (77,8 баллов); ТиМФК – кафедра теории и методики физической культуры (53,1 балла); СИ – кафедра спортивных игр (33,2 балла).

Приведенные выше данные (рис. 6), отражающие процентное соотношение набранных кафедрами баллов по итогам НИД за 2022 год, однозначно свидетельствуют, что развитие публикационной активности сотрудников, ее стимулирование является сегодня одним из приоритетных направлений в деятельности кафедры БЖ. Это утверждение становится очевидным при элементарном сравнении представленных в диаграмме количественных показателей: кафедра БЖ «заработала» 62,7%, от общего количества баллов, набранных в совокупности всеми кафедрами ФФКиБЖ.

Таким образом, достигнутый уровень научной активности ППС кафедры БЖ позволяет оценивать насколько на указанной кафедре эффективно реализуются поставленные цели и задачи по НИД, насколько результативна ее деятельность как научного структурного подразделения университета.

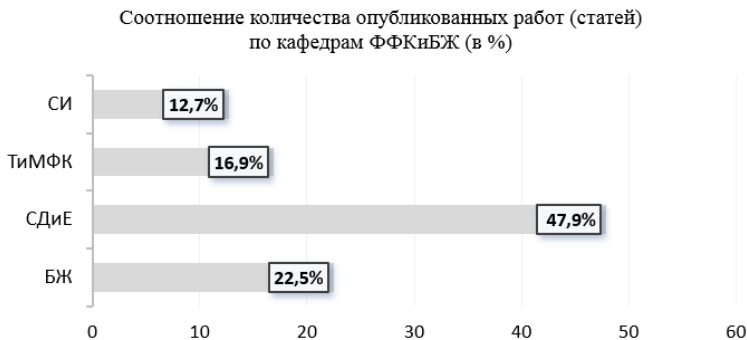


Рис. 7. Процентное соотношение по кафедрам ФФКиБЖ количества опубликованных статей в научных журналах (в том числе включенных в Перечень ВАК) по итогам НИД за 2022 г. (сведения приведены по информационным материалам отчетов зав. кафедр по НИД за 2022 г.)

Примечание: БЖ (16 статей); СДиЕ (34 статьи); ТиМФК (12 статей); СИ (9 статей).

Несколько иную ситуацию, характеризующую эффективность научной деятельности ППС кафедр, мы наблюдаем (рис. 7) по следующему показателю публикационной активности – *количество опубликованных статей в научных журналах*. Полученные данные свидетельствуют, что по «удельному весу» от общего количества опубликованных ППС факультета статей, кафедра СДиЕ значительно опередила остальные кафедры – 47,9% от общего количества публикаций по итогам 2022 года. Однако, для более корректной оценки публикационной активности по рассматриваемому критерию, следует учитывать, что кафедры представлены разным численным составом преподавателей. Эта несложная задача была решена с помощью вычисления по каждой кафедре – *среднего числа опубликованных статей в расчете на одного преподавателя*.

Путем проведения некоторых математических вычислений (общее количество публикаций ППС кафедры, деленное на количество преподавателей данной кафедры), мы получили следующие результаты: каф. БЖ – среднее число опубликованных статей в расчете на одного преподавателя, равно 4,0; каф. СДиЕ – 3,1 публикации; каф. ТиМФК – 2,0 публикаций. Самое низкое цифровое значение количества публикаций (0,8 публикаций в расчете на одного преподавателя кафедры) выявлено по кафедре СИ.

Таким образом можно констатировать, что *общее количество опубликованных работ* ППС той или иной кафедры за анализируемый период, не всегда служат основанием для объективной оценки публикационной активности данной кафедры. При этом, используемые нами основные подходы к анализу и оценке публикационной активности ППС кафедр достаточно универсальны в практике.

Следует отметить, что публикационная активность и продуктивность НИД преподавателей, организаций высшей школы – это индикаторы, прежде всего количества опубликованных научных, научно-методических работ. В этом смысле важнейшим критерием оценки эффективности

НИД высших учебных заведений в целом, каждого из его подразделений и преподавателей следует считать публикационной активностью. Однако публикационная активность преподавателей определяется не только количественными показателями, но и в определенной степени – качеством научных публикаций.

Самым простым и доступным, но опосредованным способом выявления качественного показателя публикаций преподавателя, структурного подразделения вуза является *индекс цитируемости* (не путать с *индексом цитирования* – Web of Science, Scopus, РИНЦ). Здесь важно понимать, что индекс цитируемости является, прежде всего, статистическим показателем, он не может однозначно отражать качество какой-либо отдельно взятой публикации или однозначно характеризовать научный уровень конкретного ученого-педагога. С другой стороны, как, в частности, отмечает профессор А.И. Орлов: «Число цитирований работ исследователя – это объективная оценка его вклада в науку. Если работа процитирована – значит, она понадобилась, была использована при получения получения новых научных результатов» [12, с. 97].

В данном аспекте рассмотрения индекс цитируемости выражается в виде количественных значений ссылок на публикации ППС данной кафедры, на основании информации о цитировании представленной в наукометрической базе данных РИНЦ. Используя данный критерий, в качестве косвенного показателя, характеризующего качество опубликованных работ, в следующей диаграмме (рис. 8) приведены данные, отражающие суммарную цитируемость научных публикаций ППС по кафедрам ФФКиБЖ за 2022 год.

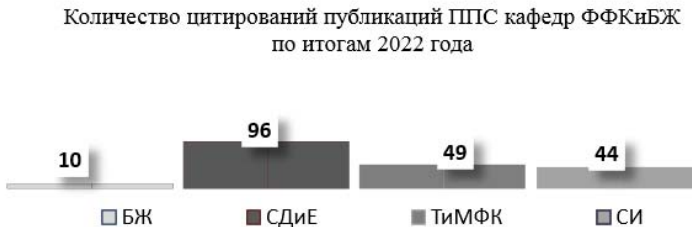


Рис. 8. Диаграмма, отражающая соотношение показателя цитирования преподавателей по кафедрам ФФКиБЖ за 2022 год (сведения приведены на основе базы данных РИНЦ по состоянию на декабрь 2022 г.)

При сравнительном анализе результатов поиска по базе РИНЦ выявлено, что наибольший показатель цитируемости публикаций ППС на кафедре СДиЕ – 96 цитирований (рис. 8). После произведенного вычисления *среднего числа цитирований в расчете на одного преподавателя* (общее количество цитирований ППС кафедры, деленное на количество преподавателей данной кафедры) по каждой кафедре ФФКиБЖ, установлено, что по кафедре СДиЕ оно составляет – 8,7 цитирований; кафедра ТиМФК – 8,2 цитирований; кафедра СИ – 4,0 цитирования; кафедра БЖ – 2,5 цитирования, что наглядно демонстрирует важность не только

достижения высоких результатов по количеству опубликованных статей (рис. 7), но и соответствия качества публикаций, улучшения их читаемости и цитируемости учеными-коллегами. Остается добавить, что место, занимаемое каждой кафедрой по показателям: «*общее количество цитирований*» и «*средний показатель цитируемости в расчете на одного научно-педагогического работника кафедры*» (по итогам 2022 г.) осталось в итоге неизменным.

Другим критерием «значимости» научных трудов ученого-педагога является индекс Хирша (h-индекс). Данный наукометрический показатель более адекватный (корректный) способ фиксации научной продуктивности преподавателя, чем просто констатация общего числа цитирований (или общей совокупности публикаций): h-индекс – это количественная характеристика продуктивности исследователя, в основе которой лежит соотношение между числом публикаций и числом их цитирований. Таким образом, предполагается, что чем выше h-индекс преподавателя (по данным базы РИНЦ), тем больше ссылаются на его публикации и тем выше их информационная и научная ценность [13].

Для определения *качественного* показателя в оценке публикационной деятельности кафедр ФФКиБЖ, мы также (аналогичным способом) вычислили средний индекс Хирша ППС для каждой кафедры, как формального критерия измерения их публикационной активности (рис. 9). При этом мы признаем, что эффективность такой *экспертной оценки* качества публикационной активности ППС также не «стоппроцентна», поскольку в подобных процедурах часто присутствует субъективный фактор. Как в частности, справедливо отмечают И.Б. Ардашкин, Т.В. Сидоренко, анализируя современные подходы к оценке результатов НИД преподавателей вузов, определить качество научного исследования «можно только посредством научной экспертизы, поскольку иного способа оценки научной деятельности, допускающего достаточно высокий уровень целостности и системности измерения, не существует» [2, с. 154]. Однако, как сами же подчеркивают И.Б. Ардашкин, Т.В. Сидоренко, проведение научной экспертизы дело затратное (дорогостоящее) по сравнению с использованием современных наукометрических критериев [2, с. 154].

Исследователи Л.С. Кошкарлова, Т.В. Усынина, анализируя спектр вопросов, связанных с критериями оценки эффективности *личной публикационной активности*, как индикатора качества научной работы педагога, подчеркивают, что качество научных исследований достигается, прежде всего, «эффективным участием преподавателей в конкурсах по грантам (особенно международным), целевым программам и выполнением научных договоров» [8, с. 36].

Соотношение среднего показателя индекса Хирша ППС по кафедрам ФФКиБЖ

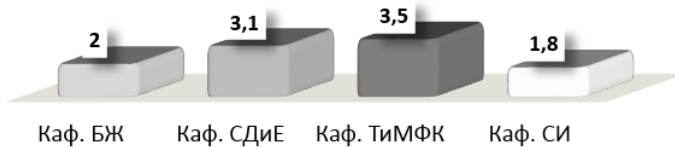


Рис. 9. Диаграмма, отражающая соотношение по кафедрам ФФКиБЖ среднего показателя индекса Хирша в расчете на одного преподавателя (сведения приведены на основе базы данных РИНЦ по состоянию на декабрь 2022 г.)

Примечание: БЖ (суммарный показатель индекса Хирша – 8, штатных сотрудников – 4); СДиЕ (суммарный показатель индекса Хирша – 34, штатных сотрудников – 11); ТиМФК (суммарный показатель индекса Хирша – 21, штатных сотрудников – 6); СИ (суммарный показатель индекса Хирша – 20, штатных сотрудников – 11).

Средний индекс Хирша ППС кафедры: h-индекс, вычисленный как средняя величина из индивидуальных индексов преподавателей кафедры.

Представленные к рассмотрению и анализу статистические данные в диаграмме (рис. 9) интересны для размышления и последующих выводов. Так, в среднем по кафедре ТиМФК преподаватель имеет h-индекс – «3,5», что является самым высоким показателем среди кафедр ФФКиБЖ. Далее, по убывающей идут: кафедра СДиЕ – h-индекс равен «3,1»; кафедра БЖ – h-индекс «2,0». Самый низкий показатель выявлен по кафедре СИ, где h-индекс составил всего лишь – «1,8». Таким образом, можно констатировать, что вычисленный *средний показатель* «h-индекс» для ППС каждой кафедры ФФКиБЖ не только наглядно отражает результативность их научно-исследовательской работы, но позволяет более объективно ее оценивать с точки зрения, как количественного, так и качественного подхода в масштабах научной деятельности факультета.

Дальнейший сравнительный анализ публикационной активности ППС кафедр ФКиБЖ касается такого показателя качества научных статей как собственно журналы, в которых осуществлялась публикация. Современные научные издания (журналы) подразделяются на группы, категории, в том числе ранжируются по показателю, называемому *импакт-фактором*: т.е. по степени цитирования (по импакт-фактору). Импакт-фактор – это численный показатель цитируемости статей, опубликованных в данном научном журнале. Кроме того, все научные издания, входящие в *Перечень рецензируемых научных изданий*, распределены по категориям (категорированы) в соотношении – K1 (25%), K2 (50%), K3 (25%).

Учитывая, что в настоящее время в *Высшая аттестационная комиссия* (ВАК) при Минобрнауки России с декабря 2022 года все научные журналы, входящие в *Перечень рецензируемых научных изданий* распределена по категориям (итоговый список изданий сегодня включает более 2500 отечественных журналов), следует закономерно ожидать, во-первых, возрастание количества направляемых авторами статей в

«высокорейтинговые» издания (K1 и K2), во-вторых усиление требований со стороны журналов к публикуемым в них статьям. В связи с этим, можно предположить, что процент отказа редакциями указанных журналов в публикации значительно возрастет. В общем случае авторам необходимо понимать, что с повышением требований ведущими отечественными журналами приоритетными к публикации будут статьи, содержание которых дают приращения знаний в сфере теории или методологии, либо анализируется новый эмпирический материал. Таким образом, главным в подготовке исследовательских работ к публикации должно быть новое понимание, знание, новизна в решении проблемы, задачи, достоверность и доброкачественность исходных данных. Очевидно, что современный «среднестатистический» преподаватель должен быть достаточно мотивирован к такой работе. Кроме того, как показывает практика, многим преподавателям, желающим опубликовать свою работу в авторитетном научном журнале, необходима помощь (консультация) по вопросам подбора журналов по тематике печатаемых исследований, по импакт-фактору, статусу (K1 или K2) и др.

Проведенный сравнительный анализ журнальных публикаций ППС кафедр ФФКиБЖ за 2022–2023 гг. (данные на 30.08.2023 г.) и полученные результаты позволили нам сформировать внутрифакультетский рейтинг по качественному показателю публикационной активности, как – «импакт-фактор» журналов, в которых опубликованы статьи преподавателей за указанный период (рис. 10), а параллельно, представить процентное соотношение по кафедрам публикаций, с показателями *квартиля* (категории) журналов, в которых они опубликованы (рис. 11).

Следует отметить, что включение *второго показателя* в составленный рейтинг (рис. 11) не совсем корректно, на основании того, что дата опубликования нового обновленного (категорированного) Перечня журналов ВАК – 6 декабря 2022 г., при этом данный Перечень станет действующим с 1 сентября 2023 года. Однако, наше решение было обусловлено тем, что это позволит нам в перспективе увидеть динамику, отследить момент роста и развития (или его отсутствие) по данному значимому качественному показателю – наличие у преподавателя публикации в журналах ВАК с высоким коэффициентом научной значимости.



Рис. 10. Диаграмма, отражающая соотношение по кафедрам ФФКиБЖ *среднего показателя импакт-фактора журналов* из Перечня ВАК, в которых опубликованы статьи за 2022–2023 гг. (сведения приведены на основе базы данных РИНЦ по состоянию на 30.08.2023 г.)

Примечание: средние показатели импакт-фактора журналов здесь вычислены как суммарный (по кафедре) его показатель, деленный на общее количество журналов, в которых были опубликованы статьи.

На основании полученных результатов анализа (диаграмма сравнения – рис. 10) можно сделать следующий вывод: цифровые значения импакт-фактора журналов, в которых опубликованы статьи ППС кафедр ФФКиБЖ, наглядно демонстрируют различный качественный уровень опубликованных работ. В частности, самые высокие цифровые значения показателя *импакт-фактор журналов*, в которых были опубликованы работы ППС кафедр ФФКиБЖ, представлены по каф. ТиМФК (рассчитанный средний показатель импакт-фактора журналов = 0,408). На второй позиции находится каф. СИ (средний импакт-фактор журналов = 0,372), затем, с небольшим отставанием, каф. БЖ (импакт-фактор = 0,313). В сравнении с остальными, на порядок ниже достижения каф. СДиЕ, где значения рассматриваемого качественного показателя научных публикаций (импакт-фактор) составил – 0,185.

Проведенный анализ по базе данных РИНЦ публикационной активности ППС ФФКиБЖ за рассматриваемый период по показателю *публикации в журналах из Перечня ВАК с высоким (К1 или К2) и низким (К3) коэффициентом научной значимости*, с последующим расчетом (путем простых математических вычислений) процентного соотношения количества опубликованных работ по кафедрам, показал следующее (рис. 11):

1. Процент публикаций в изданиях 1-го квартиля (1-ой категории) из Перечня ВАК составил всего лишь 6,25% от общего количества опубликованных журнальных статей ППС кафедр ФФКиБЖ. По оценке публикационной активности по данному критерию отметим, что лучший показатель у кафедры ТиМФК: все публикации (100%) принадлежат ППС данной кафедры.

2. Процент публикаций в журналах ВАК 2-ой категории (К2) составил 31,25% от общего количества опубликованных статей ППС кафедр ФФКиБЖ. Здесь наиболее продуктивными, по результатам проведенного расчета относительных показателей вклада каждой кафедры, оказались кафедры ТиМФК – 60,0% и СДиЕ – 40,0% от общего количества статей, опубликованных в журналах ВАК 2-ой категории.

3. Процент публикаций в журналах ВАК 3-ей категории (К3) составил 62,5% от общего количества опубликованных статей ППС кафедр ФФКиБЖ. После вычисления доли в процентном соотношении опубликованных каждой кафедрой статей, мы получили следующие цифры: каф. БЖ – 20,0%, каф. СДиЕ – 30,0%, каф. ТиМФК – 30,0%, каф. СИ – 20,0% от общего количества публикаций в журналах ВАК 3-ей категории.

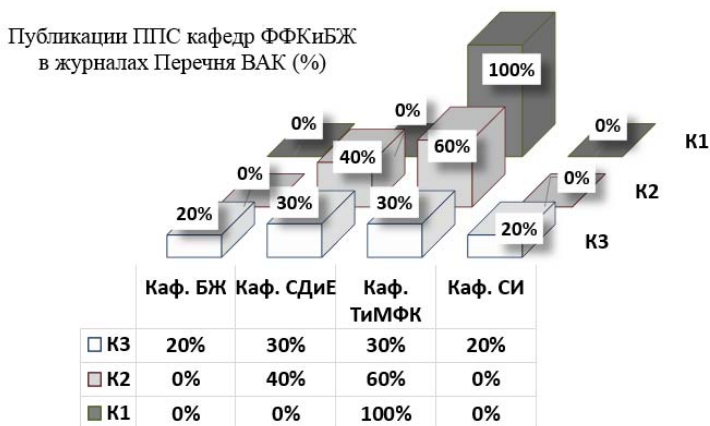


Рис. 11. Процентное соотношение статей, опубликованных ППС кафедр ФФКиБЖ в журналах ВАК по категориям (К1, К2, К3) за 2022–2023 гг. (данные на 30.08.2023 г.)

Таким образом, результаты проведенного анализа наглядно свидетельствуют, что большая часть опубликованных статей ППС кафедр ФФКиБЖ (62,5% от общего количества публикаций) имеют, скорее всего, низкий *научный уровень*: т.е. вероятно, что качество данных статей невысоко, на основании того, что они опубликованы в журналах ВАК с самыми низкими показателями коэффициента научной значимости (но минимально достаточными, так как включены в Перечень ВАК и отнесены к *категории* К3). При этом, суммарное количество публикаций в журналах ВАК 1-ой и 2-ой категории составляют меньше половины (37,5%) от общего количества опубликованных кафедрами ФФКиБЖ статей.

Помимо этого, представленные результаты (рис. 11) свидетельствуют также о том, что на кафедре ТимФК сегодня более активизирована работа по улучшению качественных критериев публикуемых журнальных статей: анализ процентного соотношения журнальных научных публикаций между кафедрами ФФКиБЖ, наглядно демонстрирует лидирующие позиции по всем трем категориям журналов кафедры ТимФК.

Следует признать, что для конкурентоспособности педагогическому коллективу ФФКиБЖ сегодня необходимо больше публиковаться в журналах с высоким импакт-фактором, наращивать относительный показатель количества статей в журналах ВАК 1-ой и 2-ой категории. Для этого руководителям кафедр необходимо активизировать научную деятельность, повышать мотивацию преподавателей к публикациям результатов научно-исследовательской деятельности в ведущих отечественных журналах, повысить качество производимого научного продукта [17].

С учетом особенностей научной деятельности ППС современная практика показывает, что важно и нужно использовать студенческий *научный потенциал*. Сегодня на рынке труда более востребованы молодые педагоги с навыками научно-методической и исследовательской

деятельности. Как показывает наш опыт, к сожалению, не все кафедры ФФКиБЖ начинают последовательно, с первых курсов обучения, выстраивать работу по привлечению студентов к научной деятельности. Нельзя забывать, что от активности преподавателей в научно-исследовательской (научно-методической) деятельности зависит в немалой степени и творческое развитие студентов, обучающихся у них, и профессиональное становление будущего педагога – учителя физической культуры (тренера по виду спорта).

Таким образом, публикационная активность рассматривается нами как одно из ключевых свойств ППС высшей школы, влияющая на множество других составляющих и личности студента, и личности преподавателя. При этом, успехи студентов (грамоты/сертификаты, получаемые на конференциях и олимпиадах, публикации студенческих научных докладов и т. п.) непосредственно положительно отражаются на статусе преподавателей и кафедр, которые они представляют. Для каждого преподавателя здесь потенциально заложены и открывается целый ряд возможностей в получении дополнительных «бонусов» в виде баллов, влияющих в итоге на место его кафедры в ежегодно составляемом общеуниверситетском рейтинге по НИД.

Студенческая научная деятельность неразрывно связана с публикациями [10]. Важная роль в этом вопросе, как было отмечено, принадлежит преподавателям (кафедрам) [14–16]. По результатам анализа цифровых показателей отчетов заведующих кафедр ФФКиБЖ (по итогам НИД за 2022 г.) самый высокий количественный показатель *публикационной активности студентов* выявлен по кафедре БЖ (рис. 12).

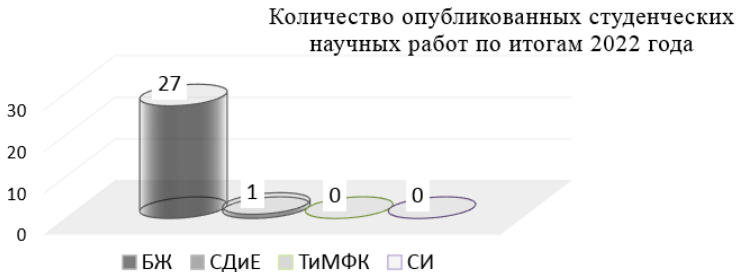


Рис. 12. Диаграмма, отражающая количество студенческих публикаций по кафедрам ФФКиБЖ (сведения приведены по информационным материалам отчетов зав. кафедр ФФКиБЖ по НИД за 2022 г.)

Достигнутый кафедрой БЖ результат в публикационной активности студентов, по нашему мнению, обусловлен опытом совместной созидательной научной деятельности преподавателей кафедры и студентов.

Студенты ФФКиБЖ под руководством преподавателей кафедры БЖ ежегодно в течение учебного года участвуют в нескольких научных мероприятиях (конференции, олимпиады и т. д.), овладевают умениями писать тезисы и статьи, находить новые направления своих исследований. Такая активная научно-педагогическая деятельность преподавателей способствует активизации исследовательской работы студентов. Как результат,

активная планомерная работа, которую ведет на протяжении последних лет кафедра БЖ по изданию студенческих научных работ во многом предопределяет их стабильно высокие количественные показатели по НИД в суммарном рейтинге по университету и занимаемое лидирующее положение среди кафедр ФФКиБЖ.

Выводы

1. Публикационная активность в научной деятельности преподавателя университета сегодня становится показателями его компетентности, современности преподавания, соответствия высокому профессиональному уровню. При этом актуальной проблемой в анализируемой ситуации является то, что у определенной части преподавателей ФФКиБЖ наблюдается отсутствие необходимой мотивации к научно-методической, исследовательской работе. Речь идет, прежде всего, об публикационной продуктивности преподавателей, имеющих ученую степень/звание, но, при этом, не полностью соответствующую своему научному статусу (кандидата наук, доцента, профессора).

2. Использованная в исследовании совокупность разноразмерных индикаторов оценивания количественных и качественных значений показателей публикационной активности ППС факультета, основанных на данных базы РИНЦ и других использованных информационных источников, по мнению авторов, позволило в итоге более всесторонне подойти к анализу и оценке публикационной продуктивности кафедр ФФКиБЖ.

3. Полученные статистические данные: распределение количественных показателей публикационной активности ФФКиБЖ по годам (за последние 5 лет), по кафедрам (по итогам НИД за 2022 г.), дают возможность в перспективе более эффективно организовывать научно-исследовательскую деятельность на кафедрах факультета.

4. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что сегодня требуются кардинальные изменения в планировании и управлении публикационной активностью ППС кафедр факультета, которые в свою очередь, должны эффективно отразиться как на профессиональную, так и мотивационную сферу преподавателя.

Библиографический список к главе 6

1. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы ее повышения / А.Р. Алавердов // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. №2. – С. 23–36. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36. EDN YYEZVZ
2. Ардашкин И.Б. Публикационная активность и ее роль в оценке профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов (российский опыт) / И.Б. Ардашкин, Т.В. Сидоренко // Образование и наука. – 2016. – №1 (130). – С. 145–158. DOI 10.17853/1994-5639-2016-1-145-158. EDN VKMVRX
3. Волгин Н.А. Ранжирование научных журналов: квартальный зарубежный пример или начало российской практики / Н.А. Волгин // Социально-трудовые исследования. – 2023. – №1 (50). – С. 5. EDN GINKBU
4. Железнов Д.В. Публикационная активность профессорско-преподавательского состава / Д.В. Железнов, М.А. Гаранин, А.А. Булатов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №5 (72). – С. 82–86. EDN YOBNGP
5. Иванова А.Д. Публикационная активность как приоритет в развитии вузов России / А.Д. Иванова, А.А. Евграфов, О.В. Муругова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2020. – №3. – С. 88–99. DOI 10.15593/2224-9354/2020.3.6. EDN LQTTGR

6. Ким И.Н. О мерах по повышению публикационной активности преподавателя вуза и негативных аспектах, возникающих при выполнении данного норматива / И.Н. Ким, А.А. Солоненко // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – №2 (64). – С. 50–57. DOI 10.46845/2071-5331-2023-2-64-50-57. EDN EKBMPS
7. Кононов М.С. Публикационная активность как элемент повышения эффективности деятельности университета / М.С. Кононов, Э.В. Габидуллина // Экономика и управление. – 2019. – №3 (147). – С. 112–115. EDN CYEKZI
8. Кошкарлова Л.С. О публикационной активности и публикационной этике преподавателей высшей школы / Л.С. Кошкарлова, Т.В. Усынина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – №1. – С. 33–40. DOI 10.7442/2071-9620-2015-1-33-40. EDN TPXVUV
9. Малашков В.Б. Основные подходы к оценке эффективности публикационной деятельности профессорско-преподавательского состава кафедр / В.Б. Малашков, С.Г. Шульдова, Н.В. Лапицкая // Актуальные проблемы науки XXI века. – 2020. – №9. – С. 25–30. EDN BPBGCS
10. Николаева А.В. Студенческая публикационная активность как фактор профессионального роста / А.В. Николаева // NovalInfo.Ru. – 2023. – №137. – С. 93–94. EDN OEADFO
11. Николаева Т.М. Роль центра поддержки публикационной активности преподавателей в повышении конкурентоспособности вуза / Т.М. Николаева // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2017. – №2 (8). – С. 170–174. EDN YLSOVT
12. Орлов А.И. О ключевых показателях эффективности научной деятельности / А.И. Орлов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – №111. – С. 81–112. EDN UMAQPB
13. Осипов П.Н. Индекс Хирша как стимул публикационной активности / П.Н. Осипов // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №6 (155). – С. 7–14. DOI 10.51379/KPJ.2022.157.7.001. EDN UIGMEO
14. Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / Т.А. Симакова, Я.Н. Полякова, Е.И. Ерошенкова [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 65. DOI 10.31483/a-10494. EDN UNWJOU
15. Соловьёва Е.Н. Студенческий научный кружок как инструмент в реализации результатов научно-исследовательской деятельности / Е.Н. Соловьёва, И.С. Орлова, Я.В. Кузнецова [и др.] // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2019. – Т. 1. №2 (25). – С. 48–51. EDN AWJCDX
16. Титаренко Н.А. Научно-практические студенческие конференции как форма представления результатов проектной деятельности обучающихся / Н.А. Титаренко // Образование. Карьера. Общество. – 2023. – №1 (76). – С. 14–17. EDN TSUEXO
17. Успенская Ю.А. Роль импакт-фактора журнала в публикационной эффективности ученого / Ю.А. Успенская // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск: КГАУ, 2019. – С. 261–264. EDN АВРАНМ

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-108014

Нарыкова Ольга Николаевна

ТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: в главе рассматриваются основные подходы и принципы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Особое внимание автором уделяется описанию инновационных технологий, применяемых при обучении студентов неязыковых специальностей университета, обосновывается их роль для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. В рамках главы приводится анализ различных организационных форм работы при обучении иностранному языку, рассматриваются особенности их использования для развития языковой компетенции студентов.

Ключевые слова: студенты неязыковых специальностей, межкультурная компетенция, вузовское иноязычное образование, межкультурная коммуникация, индивидуально-дифференцированный подход, лингвострановедческий подход, социокультурный подход.

Abstract: the chapter discusses the main approaches and principles of teaching a foreign language in a non-linguistic university. The author pays special attention to the description of innovative technologies used in teaching students of non-linguistic specialties of the university, justifies their role in improving the quality of professional training of future specialists. The chapter provides an analysis of various organizational forms of work in teaching a foreign language, discusses the features of their use for the development of students' language competence.

Keywords: students of non-linguistic specialties, cross-cultural competence, university foreign language education, intercultural communication, individual-differentiated approach, sociocultural approach.

Интеграционные процессы мирового сообщества всё сильнее охватывают такие серьезные социальные сферы как наука и образование. В условиях международных экономических, политических и культурных связей владение иностранными языками становится актуальной необходимостью для представителей самых разнообразных профессий. Рост профессиональных и академических обменов стимулировали процесс овладения иностранными языками, которые приобретает статус действенного инструмента формирования интеллектуального потенциала общества, становящегося одним из главных ресурсов развития нового государства.

Современная молодежь должна уметь применять получаемые знания на практике для решения разнообразных проблем, быть коммуникабельной с представителями различных социальных групп, уметь работать

сообща в разных областях, самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта и культурного уровня [1, с. 301].

В случае языкового обучения студентов неязыковых специальностей критически важным является выделение профессиональной составляющей в структуре межкультурной компетенции, а также построение курса иностранного языка в соответствии с коммуникативными особенностями профиля направления подготовки.

При планировании образовательной программы необходимо учитывать подбор языковых тем, ориентируясь на молодежную среду, специфику их социальных связей, доступ к информационным ресурсам, что обеспечит не только повышение мотивации, но и сделает общение преподавателя и студентов достаточно открытым и современным.

Целесообразно отметить существенный потенциал вузовского иноязычного образования для становления личности будущего профессионала, востребованного на рынке труда, в то время как овладение иноязычной компетенцией признается значимым конкурентным преимуществом. Перед государством стоит задача выработки более эффективных методов подготовки специалистов, способных в своей профессиональной деятельности осуществлять различные виды межкультурной коммуникации [8, с. 6].

Главным условием совершенствования методики обучения иностранному языку стала организация индивидуально-дифференцированного подхода, позволяющего индивидуализировать образовательный процесс, удовлетворяя тем самым разносторонние образовательные интересы обучающихся и развивая интеллектуальный и творческий потенциал их личности.

Если еще несколько лет назад главным аспектом обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений было умение читать и понимать иностранный текст, то сейчас оно приобретает профессионально-направленный характер.

Научить студента в течение ограниченного временными рамками периода говорить, понимать, извлекать информацию различного характера из оригинальных источников можно сочетая традиционные и инновационные методы обучения, опирающиеся на принципы коммуникативного общения.

Изучение интересов и склонностей обучающихся, их образовательных возможностей должно послужить отправной точкой при использовании индивидуального подхода к обучению иностранному языку. В свою очередь дифференцированный подход учитывается не только в подборе разных по сложности и трудности заданий, но и в различной помощи преподавателя сильным и слабым студентам, предоставление им различного времени на выполнение заданий и применение различных методов контроля знаний [7, с. 339–340].

Студенты должны научиться воспринимать и передавать информацию, связанную с будущей профессиональной деятельностью, а потому, подготовка специалистов в рамках неязыковых специальностей должна заключаться в формировании таких коммуникативных умений, которые позволят осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных ситуациях [8, с. 11].

Вопросы, связанные с теорией межкультурной коммуникации в системе иноязычного образования, с перспективными путями

формирования ее на различных этапах изучения иностранного языка рассматривались в научных исследованиях В.И. Загвязинского, О.А. Леонтович, Р.П. Мильруда, И.Л. Плужник, Е.И. Пассова, В.В. Сафионовой, В.Г. Костомарова и других.

В их работах особо подчёркивалось, что коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами учебного предмета «иностранный язык» осуществляется в большей степени благодаря реализации лингвострановедческого подхода, основывающегося на плотной взаимосвязи изучения языка и иноязычной культуры, в том числе социокультурных особенностей народов носителей языка, а также существующих особенностей вербальной и невербальной коммуникации [4, с. 112].

Важное внимание современной методикой преподавания иностранных языков стало уделяться непосредственно развитию навыков живого общения и устной речи в профессиональных ситуациях. В наше время от профессионала требуется уверенное владение иностранным языком, что является обязательным условием осуществления межкультурных и профессиональных контактов.

С данной позиции подготовка специалистов в неязыковых вузах в качестве приоритетной преследует цель формирования коммуникативных умений обучающихся, которые позволили бы им осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях [8, с. 12].

Коммуникативная направленность курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей предполагает достижение определенного уровня компетенции, под которой понимается умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения.

Реализация социокультурного подхода также играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента.

Дисциплина «Иностранный язык» с позиции социокультурного подхода также несёт воспитательный потенциал, формируя уважительное отношение к духовным и материальным ценностям стран и народов, совершенствуя нравственные качества личности студента [3, с. 108].

Изучение культуры, истории и традиций способствует воспитанию положительного отношения к иностранному языку, культуре народа носителя данного языка, одновременно формируя понятие о роли языка как средства общения. Таким образом, обращение к проблеме изучения языка и культуры позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают необходимой составляющей ознакомления обучающихся с новой для них действительностью [4, с. 112].

Для успешной межкультурной коммуникации необходимо формирование такого качества языковой личности, которое позволяло бы ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Участие в процессе общения требует нечто большее, чем знание особенностей коммуникативного поведения, предполагая в том числе овладение умением соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а также способностью

организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразностью высказывания [9, с. 211].

Использование страноведческой информации в процессе формирования языковых знаний обеспечивает повышение познавательной активности и положительной мотивации к языку, дает стимул к организации самостоятельной работы и способствует решению воспитательных задач. Формировать культуроведческие знания в иноязычном общении необходимо не только для того, чтобы в соответствующей ситуации подобрать адекватное высказывание, но и для того, чтобы интерпретировать то, что происходит в той или иной ситуации, и, соответственно, сориентироваться и в языковом, и в поведенческом плане [4, с. 113].

Язык динамичен и социален в большей мере, и потому его преподавание должно носить социальный характер, и все изменения, которые происходят в жизни носителей языка, должны отражаться в нём.

Одним из самых важных моментов в межкультурной коммуникации выступает умение выражаться ясно, чётко, а также следить за невербальными и вербальными сигналами, что поможет преодолеть языковой барьер и избежать проблем недопонимания источником чего зачастую выступают специфика произношения, например, акцент или громкость голоса, а также использование различных фразеологических идиом в речи, крылатых фраз и сленговых выражений.

Для понимания и правильного восприятия иноязычного высказывания необходимо знать прежде всего историю страны, культуру и общественный уклад. Просто дословный или даже приблизительный перевод не поможет понять полностью структуру мысли говорящего, если тот, в свою очередь, решит употребить данное словосочетание в своей речи [9, с. 211].

Между тем, одним из недостатков современной российской методики преподавания иностранных языков является ее отрыв от коммуникативных форм носителей языка. Вопреки использованию современных методических материалов на уроках иностранного языка порой очень сложно организовать естественное общение в рамках учебной аудитории. Студенты испытывают боязнь и неуверенность, выражая готовность обсуждать интересующие их вопросы на своем родном языке, а не на изучаемом иностранном языке.

Данная проблема организации индивидуально-дифференцированного подхода к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей препятствует возможности уделить должное внимание развитию индивидуальных способностей студентов. В результате процесс индивидуально-дифференцированного подхода обучения реализуется формально, то есть обучение сводится к механическому освоению материала и приводит к пассивности студентов, незаинтересованности их в конечной цели учебного процесса в вузе в целом [6, с. 61].

Создать в аудиторных условиях среду, где каждый студент неязыковой группы будет испытывать необходимость в говорении, довольно сложно и обуславливается это главным образом резким различием в уровнях подготовки студентов по иностранному языку. Студенты с более высоким уровнем знания иностранного языка захватывают инициативу и как правило подавляют студентов с низким уровнем знаний, испытывающих боязнь сделать ошибку. Основной задачей групповой формы работы выступает организация занятий так, чтобы каждый студент мог

присоединиться к обсуждению и стать равноценным игроком команды, что ведёт к росту уровня его знаний и усвоению иностранного языка. Групповая форма работы, являясь интерактивной, направлена на оптимизацию речевой инициативы студентов и предоставления возможности для сознательного социального взаимодействия в рамках обсуждения ситуационных задач, носящих профессиональный интерес.

В процессе выполнения вариативных интерактивных заданий обучающиеся получают возможность проявить творчество и самостоятельность. Важна при этом цель заданий направленных на развитие навыков совместной деятельности – узнать новую информацию, оценить её, взять интервью, сообща обсудить проблемные задания, сопоставить разные точки зрения, принять участие в дискуссии или игре, совместно сделать проект, благодаря чему происходит развитие личности обучающегося, его умения взаимодействовать с партнёрами по общению.

Обучение иностранному языку приобретает характер сотрудничества и взаимопонимания, переставая быть соревнованием, где только некоторые достигают успеха. И даже если студент не принимает активного участия в дискуссии, он все равно обучается иностранному языку, слушая высказывание своих товарищей по команде. Постепенно такие студенты начинают преодолевать барьер и участвовать в обсуждении, а чувство боязни сделать ошибку исчезает.

Принцип формирования групп по уровню знаний и способностям обучающихся является ключевым, так как позволяет избежать чувства растерянности, которое испытывают обучающиеся со слабыми знаниями, и скуки, которую испытывают обучающиеся, хорошо знающие язык.

Проведению групповой работы должно предшествовать освоение лексики по теме, фраз и выражений, которые нужно отработать в упражнениях. Выбор задания и темы должны соответствовать уровню знаний студентами своей будущей специальности. Тема должна быть интересной и спорной, побуждающей студента выражать свое мнение.

Функция преподавателя заключается преимущественно в наблюдении и координировании работы студентов в группах, побуждении выражать своё мнение по обсуждаемой проблеме в случаях, когда отдельные студенты не принимают участия в обсуждении.

Между тем, анализ учебно-методической литературы по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей показывает, что они зачастую включают в себя недостаточное количество заданий, имеющих коммуникативную направленность. Материалы преимущественно ориентированы на закрепление профессиональной терминологии и построение грамматически правильных предложений. Слишком много времени отводится методам, основанным на принципе «имитация – запоминание», которые не являются продуктивными. Между тем, эффективность обучения в большей степени зависит от интенсивного роста чувства необходимости общения, которую должны испытывать обучающиеся.

Каждый преподаватель должен понимать, что решение проблемы улучшения качества знаний напрямую зависит от того, насколько эффективно будет построена система преподавания иностранных языков.

Обучение устному общению следует начинать с работы над речевыми действиями в условно-речевых упражнениях, стимулирующими и обеспечивающими решение конкретных задач, в том числе развитие умения

пользоваться грамматическими единицами в языке ведут к достижению коммуникативной цели и служат надежной основой для реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций в обучении английскому языку [1, с. 302–303].

Сформированность навыка говорения определяется следующими основными умениями: выступать с подготовленным/неподготовленным сообщением; адекватно реагировать на реплики собеседника; инициировать и принимать в нем участие. Умения базируются на произносительных, лексических и грамматических навыках говорения.

Так, например, следует включать в содержание занятий виды работы и упражнения, ориентированные на оптимизацию стремления студентов к активной коммуникации в рамках деловых игр, дискуссий и обсуждений. Подбирая задания к аудио, видео и печатному тексту, важно сделать их соревновательными, интересными, разнообразными по форме и содержанию, использовать опоры, подсказки, иллюстрации для снижения трудностей.

Использование различных форм аудиовизуальной наглядности позволяет не только одновременно осуществлять максимально возможную ориентированность на речевую коммуникацию в учебном процессе на основе создания речевых ситуаций – языковой среды, поэтапно формировать и развивать навыки и умения устно-речевого общения, но и поддерживать мотивацию изучения иностранного языка.

Преподавателю следует помнить, что слишком быстрый темп собеседника или сложность используемых синтаксических и лексических структур может явиться проблемой для восприятия такой речи, поэтому здесь тоже должно быть соблюдено правило градации сложностей.

Навыки свободного говорения на иностранном языке могут формироваться только в условиях реальной речевой деятельности. Так как слуховые представления возникают лишь в результате слухового восприятия иностранной речи, то, перед тем как тренировать учащихся в говорении на иностранном языке, они должны быть хорошо натренированы в аудировании, здесь появляется необходимость в создании естественной реальной речевой ситуации, то есть наличия такого условия и обстоятельства, которые, являясь личностно-значимыми для говорящего, побуждают его к речевой деятельности, определяют содержание и языковое оформление высказываний.

Для того чтобы настроить комфортное восприятие речи у обучающихся необходимо коммуникативные методы использовать в режиме полного погружения. То есть речь преподавателя должна быть содержательной по своему характеру и доступной по уровню сложности, и в таком темпе, чтобы обучающиеся успевали бы понимать услышанное без конкретного перевода и их ответные высказывания также должны быть выстроены на спонтанной основе.

Ситуации могут быть сконструированы на основе изучаемых иностранных текстов и рассматриваться в связи с работой над ними, а могут быть созданы вне связи с текстами и включаться в занятия как упражнения по развитию учебно-речевой деятельности. Речевая ситуация позволяет на основе темы определить актуальность речевой деятельности, обеспечить ее коммуникативную мотивацию, выявить аспекты коммуникативного общения посредством моделирования условий: согласен – не

согласен, сомнение – утверждение, однозначность высказывания – свободная дискуссия, препятствия осуществлению действия – возможность осуществить его [9, с. 212].

При создании естественной речевой ситуации обучаемый должен в возможно меньшей степени чувствовать, что он занимается учебной деятельностью.

Полезной практикой на любом этапе обучения иностранному языку является организация и проведение деловых игр. Профессионально-деловая ориентация дисциплины предполагает приобщение будущего специалиста к мировым знаниям в конкретной области, что позволяет расширить возможности достижения определенного уровня профессиональной компетенции, повысив шансы трудоустройства в интегрированном мире, а также обеспечив готовность к вступлению в непосредственное иноязычное профессиональное общение с носителями языка, специалистами в конкретной научной области.

Динамичность событий и явлений, происходящих в игре, обеспечивает новизну ситуаций и оказывает сильное воздействие на эмоциональную сферу, способствуя осознанию студентами собственной позиции в учении в связи с будущей с трудовой деятельностью. В игре осуществляется также обратная связь как необходимый компонент самоконтроля и рефлексии. Многочисленные игровые элементы в преподавании, работа в парах, участие в дискуссиях на интересующие студентов темы позволяют преподавателю учесть индивидуальные особенности студентов, сделать занятия творческими и увлекательными. Большой акцент делается на использование интерактивных ресурсов, что способствует формированию навыков, необходимых человеку в современной деловой жизни.

Особенно важным является самостоятельная работа обучающихся, в группах или индивидуально, поскольку главная цель деловой игры с межкультурным компонентом – это формирование умения анализировать аутентичные материалы с точки зрения культурно значимой информации, а также сопоставлять ее с реалиями и культурой профессиональной среды своей страны, а на основе результатов данного анализа выстраивать профессиональную коммуникацию, адаптировать свое речевое и неречевое поведение в межкультурном пространстве [1, с. 304].

В сети Интернет существует огромное разнообразие полезных языковых ресурсов, которые активно могут использоваться в процессе обучения организации теле или видео конференций. Современные технологии, такие как веб-сайты, интернет-проекты, электронная почта создают реальные и настоящие жизненные ситуации общения, стимулируя не только практическое овладение иностранным языком, но и позволяя каждому студенту выработать адекватное профессиональное поведение, в основе которого – самостоятельность, активность и творчество.

Использование мультимедийных программ позволяет преподавателю акцентировать внимание студентов на значимых моментах излагаемого материала и создавать наглядные, эффективные образы в виде иллюстраций, схем и диаграмм.

Примером сайтов для расширения кругозора может являться bbclearningenglish.net. на платформе которого предлагаются методические материалы и доступа функция контроля знаний.

Практика показывает, что эффективной тактикой является использование на занятиях по иностранному языку системы Skype, позволяющей вести диалоги в режиме реального времени и отправлять файлы. Многие носители языка проводят конференции и обучение по средствам скайпа. В процессе общения по скайпу студенты развивают навыки восприятия иностранной речи на слух, пополняют словарный запас в режиме непринуждённой беседы. С помощью программы Skype можно осуществлять общение (чат, голос, видео) между абонентами, находящимися в любой точке мира, пересылать файлы любого объема с максимально возможной скоростью, организовывать и проводить телефонные конференции с несколькими собеседниками. Коммуникация участников может проходить также в форме голосового чата. При наличии веб-камер собеседники могут видеть друг друга во время общения.

Существуют в том числе и ресурсы, направленные на оптимизацию самостоятельной работы студентов независимо от уровня языковых знаний. Обучение при помощи электронных носителей информации, широко практикуется во всем мире. В программе изучения английского языка в режиме онлайн присутствуют несколько функций, которые обеспечивают ее интерактивность. Например, занятия-чаты с преподавателем и другими студентами; форумы, где можно обсудить различные актуальные темы; переписка по электронной почте с преподавателем и собеседниками.

Ресурс Multimedia scrapbook, содержащий не только текстовую информацию, но и ссылки на аудио, видеофайлы и виртуальные путеводители.

Ресурс Webquest, направленный на обучение навыкам проектной деятельности обучающихся, предполагая их объединение в небольшие группы для самостоятельной работы над заданиями и упражнениями по закреплению материала изучаемой темы.

Использование World Wide Web сайтов помогают развивать межкультурную компетенцию учащихся. Сайт City Net (<http://www.city.net/>) делает возможным путешествие по разным странам, посещение парков, осмотр памятников и любых других достопримечательностей. Здесь можно найти все о выбранной стране – от фотографий памятников до полного отчета о природных ресурсах и искусстве на изучаемом языке.

Для развития межкультурной компетенции использую работу с различными образовательными сайтами, например: Livemocha – сайт, предлагающий различные языковые упражнения и курсы, организацию чатов. Упражнения проверяются носителями языка. Учащиеся также могут выступать в роли учителя и проверять упражнения, выполненные иностранцами на русском языке [5, с. 341].

Обучение с использованием ресурсов Интернета можно смело отнести к новым педагогическим технологиям, благодаря которым преподаватель перестает быть единственным источником знаний, становясь координатором исследования и создания творческих работ студентов. Еще одним преимуществом использования Интернета в процессе обучения является проверка усвоения студентами пройденного материала посредством тестирования в режиме реального времени.

Использование электронных платформ позволяет максимально учитывать потребности и интересы обучающихся, а также уровень их знаний. Следует отметить, что обучающие сайты могут использоваться как в аудитории, так и при организации самостоятельной работы студентов.

Что касается аутентичных профессионально-ориентированных сайтов, то роль преподавателя при работе с ними должна заключаться в их подборе (во внимание должны браться такие характеристики как правильность и точность языка, актуальность информации, привлекательность содержания, легкость функционирования сайта) и разработке адекватных уровню обучающихся и четко сформулированных заданий.

Интернет-технологии способствуют развитию самостоятельности обучающихся, их готовности работать как индивидуально, так и в коллективе, в атмосфере сотрудничества и при наличии должного уровня сформированности языковой компетенции, пусть даже и при наличии некоторых лексико-грамматических ошибок. При этом система обучения должна быть построена таким образом, чтобы студенты могли знакомиться с культурой страны изучаемого языка, традициями и обычаями, развивать способность к межкультурному взаимодействию.

Современные интернет-технологии являются одним из инструментов, помогающим усвоению материала на занятии, основная роль на котором, несомненно, принадлежит педагогу. Несмотря на перечисленные преимущества, интернет, безусловно, никогда не сможет стать альтернативой учебным пособиям и живому общению [2, с. 42].

Если традиционно в образовательной практике преобладали тренировочные приемы, то современная тенденция заключается в более активном использовании проектных приемов на основе развития познавательной потребности, связанной с профессиональными мотивами. На определенном этапе обучения студентов можно привлекать к созданию собственных компьютерных проектов в виде презентаций. Подобное творчество стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка за счет привлекательности работы с компьютером.

Также еще одной из форм проектной деятельности совместно со студентами могут быть элементы проведения праздников и тематических занятий – квестов, творческих конкурсов, которые включают сведения о традициях, кулинарии, культуре, искусстве англоговорящих стран. Прослеживая историю, культурные особенности и своеобразие разных национальностей в процессе празднования основных, событий студенты смогут не только пополнить свое представление и сравнить с обычаями России и русскоговорящими странами, но и в полной мере овладеть лексикой, грамматикой, фонетикой на культурологическом языковом аспекте.

Творческий подход к выполнению презентаций проявляется в различных формах, а именно: текстовый формат, таблицы, диаграммы, фото, музыка и так далее. Сопоставление культурных сходств и различий в рамках данной работы воспитывают у студентов понимание и уважение к другим культурам и их носителям. Более того, иноязычные культуры помогают оценить значимость и увидеть особенность своей собственной культуры [5, с. 342].

Таким образом, эффективное развитие навыков иноязычного коммуникативного взаимодействия эффективно осуществляется в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях и совместной подготовке проектов. Важно учесть, что развитие навыков межкультурной коммуникативной компетенции благодаря использованию современных образовательных подходов ведёт к позитивным личностным преобразованиям обучающихся на основе рефлексии,

ориентированности на постижение ценностей другой культуры, а главное углубление чувства гражданственности личности благодаря обращению к родному языку и ценностям национальной культуры [9, с. 212].

Следует подчеркнуть, что обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов не сводится только к изучению «языка для специальных целей». Сущность такого обучения заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностраный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и является необходимым условием осуществления успешной профессиональной деятельности выпускника высшей школы, стремящегося осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами [8, с. 17].

Библиографический список к главе 7

1. Абаева Ф.Б. Формы организации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых профилей / Ф.Б. Абаева // NovaInfo. – 2016. – №52. – С. 299–305 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/7945> (дата обращения: 28.09.2023). EDN WTHFID
2. Бароненко Е.А. Роль современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам / Е.А. Бароненко, И.А. Скоробренко // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы II Междунар. науч. конф. (Красноярск, 25–28 сентября 2018 г.) / под общ. ред. М.В. Носкова. – В 2 ч. Ч. 2. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. – С. 41–45. – EDN UYZFHW
3. Бобыкина И.А. Основные подходы к организации иноязычного образования студентов неязыкового профиля / И.А. Бобыкина, С.С. Игнатова // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – №11–1. – С. 106–110 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37246> (дата обращения: 28.09.2023). EDN MVPMXJ
4. Коба Л.В. Роль лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку / Л.В. Коба. // Молодой учёный. – 2020. – №52 (342). – С. 411–413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/342/77048> (дата обращения: 29.09.2023). EDN BFTVIC
5. Митюн М.А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации / М.А. Митюн // Молодой учёный. – 2021. – №24 (366). – С. 340–342. EDN RCILQ
6. Сергеева Г.М. Индивидуализация в обучении иностранным языкам / Г.М. Сергеева // Концепт. – 2017. – Т. 30. – С. 60–61 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770966.htm> (дата обращения: 29.09.2023).
7. Усманова С.У. Реализация педагогических условий развития коммуникативной культуры будущих специалистов / С.У. Усманова // NovaInfo.Ru. – 2016. – Т. 3. №46. – С. 337–342. – EDN VXOSJT
8. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе / О.В. Флеров // Современное образование. – 2015. – №1. – С. 1–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14101 (дата обращения: 29.09.2023). DOI 10.7256/2409-8736.2015.1.14101. EDN TDQTLV
9. Хасанова М.М. К вопросам формирования межкультурной компетенции студентов / М.М. Хасанова // Молодой учёный. – 2017. – №15 (149). – С. 210–212 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/149/42224> (дата обращения: 29.09.2023). EDN YLNUPL

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-107850

Ляхова Елена Георгиевна

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** актуальность главы определяет тот факт, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно быть направлено на формирование межкультурной коммуникативной иноязычной компетенции, немаловажной частью которой является умение общаться в профессионально-ориентированной среде. Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей обучения разговорной речи на иностранном языке с помощью коммуникативных гештальт-ситуаций. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при организации обучения иностранному языку с использованием коммуникативных гештальт-ситуаций необходимо принимать во внимание особенности функционирования психологических механизмов формирования билингвального сознания учащихся и национальную специфику культуры коммуникации народа изучаемого языка.*

***Ключевые слова:** билингвальное сознание, обучение речи на иностранном языке, коммуникативная гештальт-ситуация, национальные особенности английского стиля коммуникации.*

***Abstract:** the relevance of the chapter is determined by the fact that teaching a foreign language in a non-linguistic language should be aimed at the framework of intercultural communicative foreign language competence, an important part of which is the ability to communicate in a professionally oriented environment. The purpose of this study is to determine the natural learning of spoken language in a foreign language using communicative gestalt situations. The results of the study allow us to conclude that when organizing foreign language teaching by using communicative gestalt situations, it is necessary to take into account the features of modern psychological principles of the formation of bilingual consciousness of students and the national specifics of the communication culture of the people of the language being studied.*

***Keywords:** bilingual consciousness, foreign language speaking training, a communicative gestalt situation, national characteristics of the English style of communication.*

В современном высшем образовании отчетливо выделяются три направления развития: прагматическое, технологическое и гуманитарное [1].

Прагматическое направление характеризуется ориентацией на так называемое чувство инициативы и предпринимательства, формирование которого рассматривается в современном обществе как одна из ключевых задач высшего образования. В высших учебных заведениях во всем мире реализуются всевозможные проекты по созданию нового продукта при наличии ограниченного объема ресурсов за счет использования таких

предпринимательских умений как критическое мышление, творчество и сотрудничество [10]. Современное высшее образование призвано держать баланс между фундаментальными и прикладными областями знаний в условиях меняющихся задач экономики и рынка труда.

В качестве технологического направления развития вузов подразумевается цифровизация образования. Цифровизация высшего образования является объективным процессом, отражающим общую логику перехода к цифровому обществу. При этом происходит трансформация всех учебных, образовательных и административных практик высшего образования в результате внедрения инновационных технологий обмена, обработки и передачи больших массивов данных на основе интеграции системы образования с информационными ресурсами [9].

Гуманитарное направление рассматривается специалистами внутри парадигмы, которая имплицитно подразумевает переход от технократической модели к человекоцентристской, от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме образования [1].

Гуманизация высшего образования проявляется в стремлении высших учебных заведений подготовить и совершенствовать будущего специалиста как субъекта и объекта общественных отношений, как целостного человека [3].

В современном российском обществе институт высшего образования выполняет функцию подготовки индивидов к профессиональной деятельности, его важнейшая экономическая задача – обеспечение качества человеческих ресурсов, адекватного запросам экономики и рынка труда. Его важнейшая политическая задача – гражданское воспитание индивидов в соответствии с господствующей политической доктриной [9].

Одним из действенных способов формирования целостной личности и развития всех необходимых качеств для дальнейшей профессиональной деятельности является гештальт-обучение, рассматривающее учащегося как социобиопсихологическую личность [4; 12].

Слово «гештальт», которое заимствовано из немецкого языка, означает «придать чему-то форму», а однокоренной глагол «гештальтировать» переводится как «создать образ, роль и исследовать её». С точки зрения восприятия и осмысления действительности, гештальтом является некая совокупность информации, получаемая индивидом из окружающего мира, которая является не просто суммой элементарных сенсорных впечатлений, а воспринимается человеком целиком, так, например, как человек воспринимает мелодию или картину [4].

В сфере обучения гештальт-подход направлен на развитие творческого потенциала учащихся, осознание и устранение причин повторения ошибок, мешающих эффективному развитию личности. Такой подход великолепно формирует эмоциональный интеллект, способность анализировать и принимать личностные проблемы, в качестве незавершенных гештальтов, и прорабатывать их [7; 8; 12].

В психолингвистике гештальт – это единица речевой картины мира индивида, один из психологических инструментов упаковки языковых единиц во время восприятия человеком речи, которые объединяясь с другими составляющими коммуникативной ситуации, создают для человека во время общения уникальный речевой опыт [2; 6].

В образовательном пространстве обучения иностранному языку работа с гештальтами дает возможность организовать усвоение иноязычных лексических и грамматических единиц так, чтобы они приобрели смысл для учащегося, т. е. стали неотъемлемой частью его картины мира. Осознанное гештальтирование является способом переосмысления привычных представлений о себе и мире, сопоставления их с аналогичными представлениями, свойственными культуре народа изучаемого иностранного языка, что приводит к расширению восприятия и осознанию смыслов иноязычной культуры и иностранного языка. Осознание сходства и отличия между своей родной культурой и иноязычной культурой общения меняет отношение учащегося как к самому себе, так и к изучаемому иностранному языку. Гештальтируя свой речевой опыт, и перенося его на опыт общения на иностранном языке с учетом всех существенных отличий, учащийся помогает себе ориентироваться в иноязычном общении. Испытывая во время общения эмоции, сходные с эмоциями, которые он испытывал при формировании гештальтов общения на родном языке, индивид формирует гештальты общения на иностранном языке, что является залогом его безошибочной речи на изучаемом иностранном языке. Тот факт, что гештальт-обучение способно проникнуть в самую глубину национального и индивидуального сознания представителей культуры изучаемого языка проявляется и в том, что студенты лучше усваивают фразеологические обороты речи, семантические взаимосвязи между словами, переносный смысл слов и выражений [7; 8; 12].

При гештальт-обучении иностранному языку необходимо учитывать психологические особенности формирования билингвального сознания в процессе обучения иностранному языку и национальные особенности английского стиля коммуникации по сравнению с русским стилем коммуникации.

Психологические особенности формирования билингвального сознания учащегося в неязыковом вузе

При описании психологических особенностей формирования билингвального сознания учащегося в неязыковом вузе мы придерживаемся следующих положений [6].

1. Картина мира учащегося отражает окружающую его действительность на языковом и когнитивном уровнях. Эти уровни взаимосвязаны и подвержены влиянию как его родной культуры, так и его родного языка.

2. При изучении иностранного языка происходит столкновение картины мира учащегося с картиной мира, отраженной в явлениях изучаемого им иностранного языка. Обучение иностранному языку призвано целенаправленно скоординировать обе картины мира как на языковом, так и на когнитивном уровнях, в результате чего явления иностранного языка будут усвоены учащимся без искажения или без интерференции со стороны его родного языка и культуры.

3. Усвоение любой информации проходит следующие этапы: восприятие информации через органы чувств – её категоризация, т. е. обработка и упаковка полученной информации психологическими механизмами в гештальты или концепты – осмысление информации – переосмысление информации – использование информации при решении практических задач. При усвоении иностранного языка на каждом из этих этапов необходимо

учитывать и нивелировать возникающую интерференцию со стороны родных языка и культуры учащегося [2; 7; 8; 11].

4. Усвоение информации подвержено так же влиянию полушарной асимметрии мозга учащегося. Речемыслительная деятельность осуществляется и правым и левым полушариями, но полушария по-разному обрабатывают и упаковывают полученную через органы чувств информацию. Этот процесс естественен и при общении на родном языке, но при изучении иностранного языка необходимо учитывать эти особенности для правильной организации процесса усвоения иноязычных явлений [2; 7; 8; 11].

Основываясь на вышеизложенных закономерностях, можно прийти к следующим лингводидактическим решениям организации процесса усвоения иностранного языка в неязыковом вузе.

1. Все явления изучаемого иностранного языка необходимо представлять и объяснять учащимся на их родном языке, который является для них единственным инструментом познания действительности. И только в этом случае новое понятие сможет занять своё место на когнитивном уровне картины мира учащегося, т. е. учащийся сможет понять особенности изучаемого явления [6–8].

2. Все объяснения должны представлять иноязычное явление во всей полноте его существенных и необходимых признаков, т. е. каждое явление должно быть представлено категориально. Тогда новое явление найдет свое место на когнитивном уровне картины мира учащегося без искажений [6–8].

3. Объяснения должны поддерживаться организацией процесса осмысления и переосмысления нового явления, т. е. учащийся должен научиться самостоятельно узнавать и использовать данное явление в различных контекстах.

4. Необходимо учитывать асимметрию полушарий мозга при организации усвоения явлений иностранного языка.

Рассмотрим этот процесс более подробно.

4.1. Считается, что левое полушарие производит логическую обработку информации, классифицируя её по необходимым и достаточным признакам. Примером левополушарной обработки информации является грамматическая категория во всей полноте своих признаков, включая и правила и исключения из правил. Информация о грамматических категориях упаковывается в концепты-категории [2; 11].

Поэтому при объяснении грамматических явлений иностранного языка целесообразно сразу представлять всю категорию, в потом уже обрабатывать отдельные явления внутри этой категории. В этом случае удобно представить учащимся таблицу, наглядно описывающую все формы и особенности изучаемого языкового явления, а сопроводить таблицу алгоритмом, объясняющим правила употребления этих явлений. Таким образом, учащийся получит ориентировочную основу для использования этого явления в предложениях, что убережет его от ошибок, вызванных привычными ему конструкциями и правилами родного языка. После представления нового явления, целесообразно организовать его осмысление и переосмысление, например, с помощью упражнения по смысловому переводу [6].

4.2. Специалисты полагают, что обработка и упаковка информации о лексических единицах абстрактного значения и о специальной лексике в

профессиональной коммуникации является преимущественно задачей левого полушария. Такая информация упаковывается в концепты-понятия [2; 11].

В случае, если такое понятие существует только в иноязычной культуре и отсутствует в родной культуре учащихся, необходимо организовать процесс формирования этого понятия на когнитивном уровне картины мира учащегося с помощью толкования его на родном языке учащегося с последующим осмыслением и переосмыслением [6].

4.3. Целостные нечленимые языковые единицы, стереотипные словосочетания и высказывания, устойчивые выражения являются примером работы преимущественно правого полушария. При обработке информации правое полушарие использует не логические связи, а денотаты, которые описывают вещный мир. Личный опыт говорящего и окружающая его действительность составляют вместе с усваиваемым языковым явлением неразрывную связь. Такие языковые явления упаковываются в гештальт-концепты. Содержание гештальт-концепта – это вся коммуникативная ситуация, в которой это явление используется, со всеми составляющими на языковом и когнитивном уровнях. Гештальт-концепт неразрывно связан с более глубокими слоями личностных смыслов и включает в себя интенции и нереализованные желания индивида. Всего лишь одно слово или выражение вызывает в сознании человека срез действительности в тот момент, когда это слово запечатлелось в его памяти со всеми его радостями или разочарованиями [4; 12].

При организации процесса обучения иностранному языку необходимо следовать психологической природе усвоения гештальт-концептов. Для этого представление подобного явления надо осуществить на родном языке учащегося с необходимым толкованием отличия данной коммуникативной ситуации в родной культуре от аналогичной ситуации в иноязычной культуре. При этом необходимо вызвать яркие эмоции у учащихся, например, с помощью воспоминаний о похожем событии в их жизни. Именно сильный эмоциональный фон коммуникативной ситуации является признаком того, что гештальт-концепт индивида задействован и усвоение иноязычных явлений произойдет эффективно.

5. Во внутренней речи процесс формирования высказывания происходит от подсознательного к сознательному оформлению высказывания. Так формируется высказывание на родном языке [6].

При изучении иностранного языка целесообразно организовать этот процесс от осознания смыслов иноязычных грамматических и лексических категорий к их непринужденному использованию в своей речи. Для этого надо вначале сформировать умение правильно оформлять высказывание на иностранном языке, отработать это умение до формирования автоматизмов (уровень подсознательного формирования высказывания). Затем перейти к их использованию в коммуникативной гештальт-ситуации, которая объединяет концепт-категории, концепт-понятия (элементы левополушарной грамматики) и элементы правополушарной грамматики, необходимые для данной коммуникации.

При обучении английскому языку к правополушарным явлениям грамматики предлагается отнести следующие грамматические темы: порядок слов в английском предложении, артикль, видо-временная система английского языка, виды вопросов, сослагательное наклонение, виды

сказуемого, составное модальное сказуемое, страдательный залог, неличные формы глагола.

Все темы представлены в виде таблиц, полностью описывающих их существенные признаки. К каждой теме прилагается алгоритм выбора той или иной формы из данной категории. Учащиеся следуют алгоритму и выбирают нужный элемент таблицы для перевода русскоязычного предложения на английский язык. Вначале они делают это под руководством преподавателя, потом самостоятельно. Таким образом у них происходит постепенное формирование действия перекодирования с родного языка на английский. Это упражнение называется смысловым переводом, так как оно соединяет в себе работы механизмов рефлексии, мышления, построения картины мира и речевых механизмов и помогает учащемуся на этапах осмысления и переосмысления иноязычного явления [6].

К левополушарным языковым явлениям английского языка относятся диалоговые фразы и выражения, особенности которых мы сейчас рассмотрим.

Характерные черты английских коммуникативных геистальт-ситуаций

Английский и русский стили коммуникации имеют разную направленность: английская вежливость во время коммуникативного акта является адресатно-ориентированной (акцент на демонстрацию внимания к другим), она направлена на собеседника и выполняет большую коммуникативную функцию; русская вежливость во время коммуникации в большей степени замыкается в субъекте (акцент на соблюдение правил приличия) и несет большую этическую нагрузку [5].

Английскому стилю коммуникации присущи две основные стратегии общения – стратегия соблюдения дистанции и стратегия демонстрации жизнерадостности [5].

Стратегия соблюдения дистанции. Эта стратегия подразумевает соблюдение коммуникативной неприкосновенности, социальное дистанцирование, минимум прямого воздействия на собеседника. Отсюда и выбор языковых средств – использование вежливых вопросов в качестве просьбы, широкий выбор средств выражения модальности, сослагательное наклонение [5].

Стратегия соблюдения дистанции проявляется в следующих особенностях английского стиля общения:

1. Непрямолинейность высказываний. Например, просьба друга: *I am wondering if you would help me here.* Я хочу поинтересоваться, не поможешь ли ты мне здесь.

2. Смягчение любых категоричных высказываний. Например, замечание преподавателя: *Could you stop talking, please?* Не могли бы вы прекратить болтать?

3. Пессимизм высказываний-приглашений. Например, *I don't think you'd have time to join us, would you?* Я не думаю, что у тебя есть время присоединиться к нам.

4. Субъективность высказываний при выражении своего мнения. Например, несогласие с собеседником: *I'm afraid I can't agree with you.* Боюсь, я не могу с вами согласиться [5].

Эти особенности проявляются в диалогах, которые затрагивают интересы собеседника, могут вызвать его ответную эмоциональную реакцию.

Русская коммуникативная культура является менее дистанцированной и более прямолинейной, поэтому русских студентов, изучающих

английский язык, необходимо познакомить с характерными особенностями английского общения, так чтобы они могли осознанно использовать эти приемы общения в учебных коммуникативных гештальт-ситуациях.

Коммуникативная стратегия демонстрации жизнерадостности является не менее распространенной чертой английской коммуникации. На невербальном уровне эта черта проявляется в виде улыбки, на вербальном уровне широко используются стандартные речевые формулы.

Собеседники показывают друг другу только положительные чувства, оптимизм, благополучие, даже если на самом деле они этого не испытывают. В то же время нежелательным является проявление отрицательных чувств, которые могут быть неприятны другим [5].

Причиной повышенной приветливости англичан можно также считать их нежелание пускать собеседника в свою личную жизнь, так как традиционно жизнерадостный ответ: *I am fine!* позволяет избежать дальнейших вопросов и сохранить свою репутацию в любой ситуации.

Отсюда и склонность к преувеличенной оценке окружающих и событий, выражающейся в гиперболах, например: *How completely extraordinary (delightful, amazing, unbelievable)!*

При этом такая черта коммуникации, как искренность, не так важна в английской культуре, как в русской. Английская коммуникация приветствует правдивые высказывания только если это уместно в данной ситуации. Главное – это насколько положительный эффект твои слова произведут на собеседника [5]. Собеседнику принято дарить коммуникативные подарки (т. е. говорить что-то приятное), и это является социальной установкой и нормой английской культуры.

Исследователи отмечают, что в целом, хотя русская речь более многословная, чем английская, но, в отношении коммуникативных подарков своим собеседникам, англичане предпочитают гораздо более длинные выражения. Они дольше приветствуют друг друга, дольше извиняются, благодарят и т. д. [5].

Восприятие и интерпретация в коммуникативных гештальт-ситуациях при обучении английскому языку

Все сенсорные каналы восприятия человека участвуют в ориентировании человека в коммуникативной ситуации в процессе удовлетворения его потребностей. Восприятие коммуникантами качества жизни напрямую зависит от функционирования каналов восприятия и от целостности восприятия. Назовем органы восприятия и контактирования, т. е. слух, зрение, вкус, обоняние, осязание, ощущение, движение, равновесие и использование голоса функциями коммуникативного контакта. Посредством повышения телесной осознанности и внимательности к тому, как используются функции контакта, мы тренируем внимание к тому, каким образом мы присутствуем в контакте с собой и с другими. Следовательно, то, насколько успешно происходит общение в коммуникативной ситуации, напрямую связано с тем, как мы ощущаем, чувствуем и воспринимаем [4; 12].

В коммуникативной гештальт-ситуации необходимо различать то, как коммуниканты воспринимают, чувствуют и ощущают, и то, как они толкуют происходящее и придают смысл всей ситуации на основании своих чувств и ощущений. Все восприятие человека постоянно находится в поиске создания осмысленных целостностей, основанных на различных

закономерностях, которые базируются на том, какие чувства и ощущения мы испытываем. Смысл, который мы придаем своим впечатлениям, не всегда совпадает с реальностью. Наше восприятие, то есть то, как мы организуем то, что воспринимаем, у разных людей функционирует различным образом, провоцируя возникновение различных недоразумений и трудностей во взаимопонимании между людьми [4; 11].

В коммуникативной гештальт-ситуации целесообразно развивать осознание коммуникантом того, как он использует собственные функции контакта: как он видит, слышит, ощущает, двигается и какие смыслы он придает тому, что становится фокусом его внимания. Понимание своего собеседника включает в себя как само восприятие, так и придание смыслов тому, что именно воспринимается, то есть процесс толкования смысла (интерпретации). В самой встрече собеседников в определенном месте при данных обстоятельствах всегда есть потенциал относительно чистого восприятия происходящего, когда складывается ощущение, что ничто не препятствует взаимопониманию и собеседники ясно слышат и понимают друг друга. Такое общение принято называть удачной коммуникацией, во время которой оба собеседника прилагают разумные усилия для того, чтобы услышать, что именно пытается сказать партнер по диалогу, чтобы в свою очередь донести свою точку зрения. Но, если сказанное и услышанное было понято неправильно, происходит неудачная коммуникация. Такие ситуации создают почву для дальнейших конфликтов и недоразумений между партнерами и требуют большого вложения сил от обоих из них для того, чтобы начать слушать партнера и постараться увидеть его в новом свете, не искажая смысла его поведения и слов.

Основной проблемой в коммуникации являются недоразумения и ложные толкования и они тесно связаны с тем, как люди используют свои функции контакта и интерпретируют полученную через них информацию [4; 12].

При организации обучающей коммуникативной гештальт-ситуации на иностранном языке необходимо заранее подготовить студентов для использования всех органов чувств и при этом научить их комментировать на иностранном языке все то, что они видят, слышат, чувствуют. Для этого целесообразно снабдить их иноязычными средствами описания человеческих эмоций и чувств, звуков, движений, усвоение которых организуется перед проведением коммуникативных гештальт-ситуаций.

Человеческое восприятие организует свои потребности в рамках системы полярных противоположностей, в которых он может исследовать, какие потребности наиболее актуальны и должны быть удовлетворены, а какие могут остаться неудовлетворенными. Когда актуализируется какая-то потребность или появляется какое-то желание, одновременно создается и противодействие ей как форма другой актуальной потребности в конкретном контексте, и таким образом возникает конфликт между двумя потребностями, например, потребность в развитии и потребность в безопасности. В коммуникативной гештальт-ситуации преподаватель может работать с этими противоречащими потребностями с помощью поддержки потребности в безопасности и поддержки в получении нового опыта. Различия и взаимная зависимость полярностей являются объектом исследования при планировании и организации учебной коммуникативной гештальт-ситуации [4; 12].

Психологические полярности возникают в нашем восприятии себя и других как некоторое проявление процесса идентификации и его завершения в виде обозначения и придания смысла идентифицируемому явлению [4; 12].

Человек несет в себе бесконечный потенциал возникновения возможных полярностей. Полярности могут быть исследованы и описаны как различные стороны характера, например: «Я могу быть добрым и покладистым, но также я могу быть злым и грубым, я могу пораниться, и я также могу ранить других». Также одна сторона может содержать в себе много других полярностей, целиком в зависимости от конкретной личности и того поля, в котором она находится. Для некоторых противоположностью является «быть злым» и «быть добрым», а для других – «быть злым» и «быть терпеливым» [4; 12].

В учебной коммуникативной гештальт-ситуации важное значение приобретает развитие гибкого баланса в общении путем создания условия для того, чтобы учащийся мог исследовать и описывать на иностранном языке разные неизвестные ему стороны себя и своего поведения. Обнаружение новых сторон само по себе расширяет репертуар используемых языковых средств таким образом, что для человека становится возможным давать спонтанный ответ на происходящее в ситуации, в которой он находится, и благодаря этому делать более подходящий выбор здесь и сейчас.

Например, учащийся ведет себя на занятиях очень тихо и скромно. Если его попросить участвовать в диалоге, он делает это неохотно. Это признак того, что при определенно созданных условиях, этот же учащийся будет очень активен и говорлив. Поэтому можно попросить его представить, что он стал самым известным и успешным HR менеджером и способен за одну минуту уговорить любого человека поступить на работу в его компанию.

В то же время его собеседники получают задание не соглашаться на предлагаемую работу. Таким образом, инициируется гештальт-ситуация, которая эмоционально затрагивает всех участников общения.

Когда учащиеся идентифицируют свои полярности, они становятся способными по-разному вести себя в различных коммуникативных ситуациях, опираясь на свои потребности, то есть в зависимости от того, что для них сейчас является наиболее желательным и безопасным. При этом у них формируется межкультурная коммуникативная иноязычная компетенция, которая является залогом правильной речи на иностранном языке.

Выводы

1. Учебные коммуникативные гештальт-ситуации являются учебным действием, направленным на формирование у учащихся умения общаться на изучаемом иностранном языке в различных ситуациях.

2. Для организации учебной коммуникативной гештальт-ситуации необходимо учитывать психологические закономерности формирования билингвального сознания учащихся.

3. Левополушарные (категориальные) грамматические и лексические языковые явления необходимо представить в виде таблиц, отражающих все существенные и необходимые признаки данной категории. Организация усвоения таких явлений начинается с формирования действия сознательного оформления высказывания с опорой на таблицу и алгоритм

выбора нужного иноязычного явления. В результате чего происходит становление умения перекодировки с родного языка на иностранный.

4. Правополушарные (ситуативные) иноязычные явления представляются и отрабатываются в учебных коммуникативных гештальт-ситуациях. При планировании и организации гештальт-ситуаций необходимо учитывать национальные особенности общения культуры народа, для которого изучаемый иностранный язык является родным.

Библиографический список к главе 8

1. Волошина М.В. Основные положения гештальт-педагогике в обучении иностранному языку / М.В. Волошина // Университетские чтения. Материалы научно-методических чтений. – 2017. – С. 123–127. EDN ZFZYHN

2. Горошко Е.И. Функциональная асимметрия мозга, язык, пол / Е.И. Горошко // Аналитический обзор. М.; Харьков: ИЯ РАН-ИД «ИНЖЭК», 2005. – 285 с.

3. Добрускин М.Е. Гуманизация как стратегия высшего образования / М.Е. Добрускин // Философия и общество. – 2005. – №3 (40).

4. Коффка К. Восприятие: введение в гештальт-теорию / К. Коффка // Хрестоматия по ощущению и восприятию. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – С. 96–114.

5. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации / Т.В. Ларина // Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с. – EDN SUQIKR

6. Ляхова Е.Г. Лингводидактические условия формирования билингвизма при обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Ляхова. – М.: МГЛУ, 2008. – 25 с. – EDN ZNUJAH

7. Ляхова Е.Г. Коммуникативная учебная гештальт-ситуация как инструмент повышения эффективности формирования устной диалогической речи на занятиях по иностранному языку специальности в неязыковом вузе / Е.Г. Ляхова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всероссийской НПК с международным участием. – Чебоксары, 2022. – С. 160–168. – DOI 10.31483/r-103040. – EDN DTNTUI

8. Ляхова Е.Г. Гештальт-подход в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе в контексте особенностей обработки информации на иностранном языке / Е.Г. Ляхова // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – №88–3. – С. 80–86. DOI 10.18411/trnio-08-2022-1111. EDN CKCVFU

9. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты / В.Н. Минина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2020. – №13 (1). – С. 84–101. DOI 10.21638/spbu12.2020.106. EDN TSZWMF

10. Муравьева А.А. Основные векторы развития высшего образования: международная перспектива / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, А.О. Викторова // Вестник Нижегородского университета. Серия Социальные науки. – 2019. – №4. – С. 311–320. EDN EPLWFC

11. Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики / Л.В. Сахарный // Человек – текст-культура. – Екатеринбург: Ин-т развития регионального образования, 1994. – С.7–59.

12. Yun Li. An Analyses of the Significance of Gestalt Theory in English Listening Skills and English Vocabulary Teaching in Universities and Colleges / Li Yun // The International Conference on Education, Management, Computer and Society. – 2016. – P. 542–545.

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-108070

Судаков Дмитрий Валериевич

Судаков Олег Валериевич

Гордеева Ольга Игоревна

Сыч Галина Владимировна

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ВРАЧЕЙ, ПЕДАГОГОВ

***Аннотация:** глава посвящена изучению отношения различных представителей медицинского сообщества к внедрению в учебный процесс медицинского вуза элементов дистанционного обучения. Данная тематика является весьма актуальной ввиду только что окончившейся пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. При этом дополнительный интерес к данной работе вызывает и состав объектов исследования, которыми послужило 150 человек, мужчин и женщин, разделенных на 3 группы по 50 человек. 1 группу составили студенты 5 курса лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Во 2 группу вошли практикующие врачи различных специальностей БУЗ ВО ВОКБ №1. 3 группу составили преподаватели ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.*

Респондентам предлагалось дать общую оценку различным элементам комплексного процесса обучения в вузе – практическим занятиям, лекционному материалу, оценить при этом не только очную форму обучения, но и дистанционную. При этом все вышеуказанные пункты получили высокие оценки от анкетирруемых всех 3 групп, что может свидетельствовать о высоком качестве образовательного процесса в вузе. Следующим этапом стало выяснение отношение к дистанционным элементам обучения, в частности о возможности использования элементов дистанционного обучения в целом, о возможном переносе лекционного материала в дистанционное русло, о возможном полном переводе процесса обучения в дистанционный формат, включая НМО. При этом возможность переноса лекционного материала, НМО и общее использование элементов дистанционного обучения нашло живое подтверждение и одобрение среди испытуемых. Лишь полный перевод процесса обучения в дистанционное русло вызвал негативную реакцию, ведь невозможно вырастить и обучить полноценного грамотного и квалифицированного специалиста лишь дистанционно, что особенно актуально применительно к медицинскому образованию. Глава может вызвать определенный интерес у педагогов высшей школы и у преподавателей медицинских вузов.

***Ключевые слова:** очные занятия, дистанционные занятия, лекция, повышение квалификации, студент.*

***Abstract:** the chapter is devoted to studying the attitude of various representatives of the medical community towards the introduction of distance*

learning elements into the educational process of a medical university. This topic is very relevant in view of the just ended pandemic of the new coronavirus infection COVID-19. At the same time, the composition of the research objects, which included 150 people, men and women, divided into 3 groups of 50 people, also arouses additional interest in this work. Group 1 consisted of 5th year students of the Faculty of Medicine of VSMU named after. N.N. Burdenko. The 2nd group included practicing doctors of various specialties of the BUZ VOKB No. 1. Group 3 consisted of teachers from VSMU named after. N.N. Burdenko.

Respondents were asked to give a general assessment of various elements of the complex learning process at a university – practical classes, lecture material, and to evaluate not only full-time education, but also distance learning. Moreover, all of the above points received high marks from respondents of all 3 groups, which may indicate the high quality of the educational process at the university. The next stage was to clarify the attitude towards distance learning elements, in particular about the possibility of using distance learning elements in general, about the possible transfer of lecture material to a distance course, about the possible complete transfer of the learning process to a distance format, including CME. At the same time, the possibility of transferring lecture material, CME and the general use of distance learning elements found live confirmation and approval among the subjects. Only the complete transfer of the learning process to a distance channel caused a negative reaction, because it is impossible to raise and train a full-fledged, competent and qualified specialist only remotely, which is especially important in relation to medical education. This chapter may be of some interest to higher education teachers and medical university professors.

Keywords: *full-time classes, distance classes, lecture, advanced training, student.*

Актуальность

Профессия врача с давних времен была одной из самых уважаемых и почитаемых профессий. Безусловно, те, кто оказывал медицинскую помощь, в зависимости от определенной страны и времени могли называться по-разному, но в любом случае, мы в настоящем, воспринимаем их всех, как медицинских работников и докторов. При этом, в большинстве случаев, медицинская профессия и знания в данной области были – своеобразным таинством. Естественно, нельзя воспринимать данную формулировку, как что-то мистическое – просто на протяжении многих веков все медицинские знания передавались устно – лично от наставника к ученику/ученикам. Стоит отметить, что данный путь передачи знаний с древности был вынужденной мерой, ведь в те времена, далеко не в каждой стране была изобретена письменность. Да и после ее изобретения, в большинстве случаев, знания по-прежнему, передавались из уст в уста.

Большой вехой не только в передаче знаний от учителя к ученику, но и в целом – для науки – стало изобретение письменности, которое позволило значительно и существенно преумножить распространение различных манускриптов, книг, руководств и т. д. При этом стоит понимать, что «расширение» распространения знаний не произошло одновременно с изобретением печатного станка, а наблюдалось и развивалось на протяжении столетий. При этом на протяжении последующих столетий, печатные издания оставались своеобразной «помощью» и «подспорьем» для

всех «студентов», для всех тех, кто стремился к знаниям и обучался той или иной специальности в то или иное время.

С течением времени и прогрессированием науки и техники видоизменялись и подходы к процессу обучения. «Слово учителя» все больше заменяли знания, которые «ученики» черпали из книг и руководств, хотя даже при этом «общение» и «прямая передача знаний» оставалась ведущим механизмом передачи знаний.

Своеобразная «революция» произошла в период СССР. Высшее медицинское образование было не только пересмотрено, но и модернизировано. С учетом высокого темпа скорости научного прогресса и увеличения множества понятий и знаний о той или иной отрасли, различные печатные издания стали значительным «подспорьем» для будущих медиков и врачей, в частности. Роль педагога и учителя здесь несколько видоизменилась и обозначила смену «роли» от «прямой передачи знаний» к роли наставничества – когда педагог лишь направляет своих учеников, объясняет непонятные моменты в процессе обучения и делится своим опытом.

Постепенно эта модель обучения стала «золотым стандартом» – когда большая часть материала разбирается и изучается студентами самостоятельно, а педагог и наставник лишь вносит свои коррективы. Предполагается, что студенты дома изучают тему занятия, готовят материал, а уже в стенах вуза, совместно с педагогом ее разбирают и отвечают, получая определенные оценки, в зависимости от усвоенного объема знаний.

С становлением современной Российской Федерации, были несколько изменены и сформировавшиеся в годы СССР подходы к процессу обучения будущих медиков. При этом стоит указать, что данные изменения не происходили одномоментно – а развивались и видоизменялись одновременно со становлением государства, учитывая его растущие потребности. Довольно большие изменения в сфере медицинского образования произошли в нашей стране в последние годы, когда по всей стране не только в сфере медицинского образования, но и в сфере медицинской помощи стали происходить изменения, направленные на оптимизацию и модернизацию медицинской помощи и медицинского образования [6, с. 185]. Это коснулось и прежде всего именно медицинского образования, ввиду прямой подчиненности медицинских вузов «Минздраву», а не «Минобру».

Данную систему в последние годы можно было бы даже назвать устоявшейся, если бы не начавшаяся в 2020 году пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 (ПНК). Начавшись локально в КНР, эпидемия быстро распространилась по всему миру, превратившись в пандемию. В Российской Федерации, как и во многих странах мира, были вынуждены пересмотреть существующие подходы к процессу образования, в виду сложной эпидемиологической ситуации. С целью максимального сохранения здоровья и жизни школьников и студентов и педагогического состава школ и вузов [2, с. 6], руководством многих стран, в том числе и Российской Федерацией был принят ряд комплексных мер, направленных на обеспечение процесса обучения в условиях пандемии. Одной из таких мер стал перенос процесса обучения в дистанционное русло [5, с. 114].

Стоит отметить, что некоторые элементы дистанционного обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко активно использовались и до наступления пандемии ПНКИ [3, с. 27]. Так в учебный процесс были внедрены различные электронные образовательные системы (к примеру – система Moodle) [4, с. 101]. Данные электронные системы позволяли предоставлять студентам дополнительные данные, используемые в процессе обучения, такие, как онлайн лекции, электронные книги, методички, и т. д., а также позволяли проводить целый ряд определенных взаимодействий со студентами – опросы, решение тестовых и ситуационных задач и т. д.

Однако в период ПНКИ электронные образовательные среды стали единственной возможной средой обучения, в виду введения «ковидных» ограничений. В ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, электронная образовательная среда «Moodle» показала довольно высокую эффективность (в существующих реалиях). Однако были выявлены и определенные минусы данной системы. Так, основной проблемой стали технические ограничения системы «Moodle» и ее серверов. Система, несмотря на всю свою лабильность – не выдерживала большого потока «посетителей», что приводило к нестабильной работе ее серверов и программы, в частности. В последующем, данная электронная образовательная среда была модернизирована под нужды учебного процесса и по сей день успешно выполняет возложенные на нее функции.

Следующим этапом вынужденного дистанционного обучения стала попытка использования специализированных компьютерных программ, таких как «Skype», «Zoom», «Discord» и т. д. Каждая программа показала свои плюсы и минусы, нашла свои положительные и негативные отзывы среди не только преподавателей, но и студентов. Определенный «разброс» в оценке программ даже среди студентов одного и того же вуза связан с тем, что на разных курсах и разных факультетах, зачастую, изучают разные предметы, некоторые из которых «отлично вписываются» в программу дистанционного обучения, иные же, просто невозможно изучить дистанционно, либо изучение их будет носить «формальный» характер [7, с. 104].

В качестве оценки изучения подобных предметов может стать определенная «негласная» классификация предметов медицинского вуза. В основе ее лежит подразделение всех изучаемых дисциплин на теоретические и практические. К «теоретическим» можно отнести философию, историю медицины, биохимию и т. д. При этом к «практическим» можно отнести те кафедры, где студентов обучают каким-либо практическим навыкам – пропедевтика внутренних болезней, общая хирургия, оперативная хирургия с топографической анатомией и т. д.

Вполне логично, что философии возможно можно полностью овладеть и в процессе дистанционного обучения, взаимодействуя со своей группой и преподавателем посредством электронных образовательных сред или специализированных компьютерных программ. При этом сложно представить, что можно научиться «шить и вязать узлы» дистанционно. Для таких специальностей и предметов крайне важен полноценный контакт педагога и студента. Ведь невозможно просто взять и научиться завязывать хирургические узлы – крайне важен совет и пример опытного педагога – хирурга, который не только расскажет в теории, как надо

завязывать тот или иной узел, но и покажет данное действие на практике, обращая внимание на положение рук и последовательные движения.

В последние 2–3 года, рядом исследователей был проведен комплекс научных работ, направленных на определение эффективности элементов дистанционного обучения или полноценного дистанционного обучения [8, с. 136]. По мнению ряда авторов, полноценное дистанционное обучение в медицинском вузе вызывает ряд сомнений, в то время как использование его некоторых элементов, наоборот, может существенно «облегчить жизнь» и процесс обучения не только педагогам, но и студентам [1, с. 48].

Однако, все вышеперечисленное, касается процесса обучения будущих врачей – студентов медицинского вуза (в частности, Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко). При этом практически не было проведено каких-либо исследований, затрагивающих различные этапы или элементы учебного процесса уже действующих врачей различных специальностей.

Данный вопрос имеет существенную актуальность. Ведь профессия врача не ограничивается однократной учебой в вузе или в ординатуре. Каждый врач, в виду особенностей и сложности профессии обязан каждые 5 лет подтверждать свои навыки и возможность своей работы посредством подтверждения сертификата по специальности, зачастую, после прохождения повышения квалификации того или иного типа.

Стоит отметить, что в последние годы оптимизация и модернизация коснулась не только лечебного процесса, но и процесса обучения, причем не только студенческого, но и дополнительного профессионального образования. Наиболее значимым изменением стала система НМО – непрерывного медицинского образования. Данная система позволила несколько изменить подход к подтверждению «сертификата» и возможности дальнейшей работы докторов. При условии выполнения ими некоторого ряда условий, и набора определенного количества баллов за 5 лет – с помощью прохождения мини-курсов, посещения вебинаров и онлайн лекций, вполне можно набрать определенное количество баллов, необходимое для продления действующего сертификата автоматически.

Получается, что современные IT-технологии и элементы дистанционного образования прочно вошли в жизнь медицинских работников, даже до пандемии COVID-19. При этом если некоторые аспекты подобного (дистанционного) обучения уже были определены, то полноценного изучения удовлетворенностью дистанционным обучением (и его другими аспектами) не проводилось. Стоит понимать, что при проведении данного исследования могут быть получены данные, представляющие особую важность не только для педагогов высшей школы, но и для организаторов здравоохранения и руководства медицинских вузов.

Цель исследования

Целью исследования стала попытка проанализировать основные аспекты отношения различных представителей медицинского сообщества к дистанционному обучению в медицинском вузе, касающиеся не только студентов, но и врачей, обучающихся по программам повышения квалификации – подтверждающих свой действующий сертификат или обучающихся по новым специальностям, с получением нового сертификата с правом работы по новой специальности.

Материалы и методы

Объектами исследования послужило 150 человек, мужчин и женщин, различного возраста. Все объекты исследования были разделены на 3 группы в зависимости от отношения к той или иной группе обучающихся или обучающихся, при этом анализ возраста объектов исследования носил скорее информативный характер и не учитывался при последующем анализе.

В 1 группу вошло 50 студентов лечебного факультета 5 курса, мужчин и женщин, которые в своем процессе обучения были вынуждены, в виду пандемии новой коронавирусной инфекции, обучаться в том числе и используя дистанционные методы обучения.

Во 2 группу вошло 50 врачей различного профиля Воронежской областной больницы №1 (БУЗ ВО ВОКБ №1), мужчин и женщин, которые «столкнулись» с полноценным дистанционным обучением или его элементами при подтверждении действующего сертификата или при овладении новой профессией – и, соответственно, получением нового сертификата.

В 3 группу вошло 50 преподавателей ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, различных кафедр (как теоретической, так и практической направленности), которые сами преподавали в период дистанционного обучения, а также и сами продлевали свои действующие сертификаты посредством дистанционного обучения или его элементов.

Авторами исследования была специально разработана и в последующем использована оригинальная анкета, целью которой стала попытка обозначить, а затем и изучить основные аспекты, связанные с дистанционным обучением, как с полноценным обучением, так и с некоторыми его элементами. Исследование интересно тем, что захватывает 3 разные специализированные группы – студентов, врачей и преподавателей.

На начальном этапе определялся половой и возрастной состав объектов исследования.

Затем с помощью анкетирования изучалась общая «удовлетворенность» очным и дистанционным процессом обучения. В частности, предлагалось дать общую оценку процессу обучения, оценить подачу материала и его доступность при практических занятиях и на лекциях.

Следующим этапом работы стало именно выяснение самого отношения анketируемых к элементам дистанционного обучения и к внедрению как такового в целом.

В исследование вошли только те преподаватели (3 группа), которые участвовали в проведении, как очных, так и дистанционных занятий, а также те, кто читает лекции, как в очном, так и в дистанционном формате (как правило доктора медицинских наук и кандидаты медицинских наук, профессора и доценты).

Представленное исследование проводилось в сентябре 2023 года. Анкетирование являлось исключительно добровольным и полностью анонимным.

Результаты и их обсуждение

Начальным этапом данного исследования стало изучение полового и возрастного состава испытуемых.

Таблица 1

Половой и возрастной состав объектов исследования

Объекты данного исследования	Возраст объектов исследования (в среднем)
1 группа (студенты 5 курса)	
Мужчины (n=20) 40%	22,7 ± 0,43
Женщины (n=30) 60%	22,4 ± 0,38
2 группа (практикующие врачи)	
Мужчины (n=18) 36%	44,68 ± 11,12
Женщины (n=32) 64%	39,69 ± 9,79
3 группа (преподаватели вуза)	
Мужчины (n=23) 46%	42,34 ± 6,72
Женщины (n=27) 54%	45,21 ± 7,81

Среди объектов исследования несколько большее число было женщин, нежели мужчин. Подобная картина вполне может найти себе объяснение, так как исторически медицинский вуз пользуется гораздо большей популярностью у девушек-выпускниц (школы), в плане поступления и выбора дальнейшей профессии.

Второй частью данного исследования стала оценка общей удовлетворенностью различными аспектами процесса обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко для 1 и 2 групп и удовлетворенностью работы для 3 группы. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Удовлетворенность объектов исследования различными аспектами процесса обучения (1–3 группы)

Исследуемый аспект	Да (%) / балл
1 группа (n=50) – 5 курс, лечебный факультет (студенты)	
Насколько вы удовлетворены в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко? оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	8,8 ± 0,3
Насколько вы удовлетворены в целом подачей лекционного материала; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	8,7 ± 0,7
Насколько вы удовлетворены лекционным материалом прочитанным в очной форме; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	8,9 ± 0,3
Насколько вы удовлетворены лекционным материалом, прочитанным дистанционно; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	8,5 ± 0,5
Насколько вы удовлетворены практическими занятиями в целом; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	9,1 ± 0,5
Насколько вы удовлетворены подачей теоретического материала на практических занятиях в очной форме; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	9,4 ± 0,4
Насколько вы удовлетворены подачей теоретического материала на практических занятиях в дистанционном формате; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max)	8,8 ± 0,3

Окончание таблицы 2

Изучаемый аспект	Да (%) / балл
2 группа (n=50) – практикующие врачи (БУЗ ВО ВОКБ №1)	
Насколько вы удовлетворены в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко? оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	8,7 ± 0,2
Насколько вы удовлетворены в целом подачей лекционного материала; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	8,5 ± 0,7
Насколько вы удовлетворены лекционным материалом прочитанным в очном форме; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	8,9 ± 0,5
Насколько вы удовлетворены лекционным материалом прочитанным дистанционно; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	8,1 ± 0,7
Насколько вы удовлетворены практическими занятиями в целом; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	9,1 ± 0,4
Насколько вы удовлетворены подачей теоретического материала на практических занятиях в очной форме; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	9,3 ± 0,5
Насколько вы удовлетворены подачей теоретического материала на практических занятиях в дистанционном формате; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (постдипломное образование)	8,9 ± 0,4
3 группа (n=50) – преподаватели ВГМУ им. Н.Н. Бурденко	
Насколько вы удовлетворены в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко? оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	8,9 ± 0,3
Насколько вы удовлетворены в целом подачей лекционного материала; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	8,9 ± 0,8
Насколько вы удовлетворены лекционным материалом прочитанным в очном форме; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	9,1 ± 0,3
Насколько вы удовлетворены лекционным материалом, прочитанным дистанционно; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	8,7 ± 0,5
Насколько вы удовлетворены практическими занятиями в целом; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	9,1 ± 0,5
Насколько вы удовлетворены подачей теоретического материала на практических занятиях в очной форме; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	9,4 ± 0,3
Насколько вы удовлетворены подачей теоретического материала на практических занятиях в дистанционном формате; оцените в баллах – от 1 (min) до 10 (max) (студенческое и постдипломное образование)	9,1 ± 0,6

При обработке результатов были получены довольно высокие оценки во всех трех группах, что свидетельствует о высоком уровне и высоком качестве занятий в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

Так, положительно высказалось об учебном процессе большая часть респондентов 1 группы, оценив в целом в 8,8 баллов процесс обучения. При этом общая удовлетворенность лекционным материалом составила 8,7 баллов из 10 максимально возможных. При этом оценка очного чтения лекций составила – 8,9 баллов, а лекций в дистанционном формате – 8,5 баллов. Аналогичная ситуация наблюдалась и с практическими занятиями. Так, положительно оценили проводимые занятия студенты из первой группы в 9,1 балл, при этом очная форма проведения занятий была несколько выше – 9,4 балла из 10, против 8,8 из 10 при дистанционной форме проведения практических занятий.

Похожие результаты были получены и при обработке результатов анкетирования действующих врачей БУЗ ВО ВОКБ №1. Процесс обучения в целом получил 8,7 баллов. Общая удовлетворенность лекционным материалом составила – 8,5 баллов, при том, что удовлетворенность лекциями в очной форме составляла 8,9 баллов, а в дистанционной 8,1 балл.

При определении эффективности, по мнению испытуемых, практических занятий, было установлено, что подавляющее большинство испытуемых осталась довольна в целом проведенными занятиями – 9,1 балл из 10 (максимальных). Аналогично предыдущим пунктам, проведение занятий в очной форме получило большую оценку – 9,3 балла, против 8,9 баллов дистанционного обучения.

Сами преподаватели (представители 3 группы) также высоко оценили все аспекты обучения в медицинском вузе. Так общая оценка процесса обучения составила 8,9 баллов из 10, как и оценка лекционного материала – 8,9 баллов. Аналогично предыдущим респондентам, большие оценки получили очные формы подачи материала – 9,1 балл против 8,7 баллов (очная и дистанционная форма лекции и 9,4 балла против 8,8 баллов).

Полученные данные свидетельствуют о том, что все испытуемые, независимо от группы и отношения к учебному процессу, в целом высоко оценивают уровень обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. С учетом того, что в исследовании участвуют различные объекты исследования, от студентов, до практикующих врачей и преподавателей, полученные результаты можно считать действительно значимыми.

Следующим этапом исследования стало изучение отношения представителей различных групп к очной и дистанционной форме обучения. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Отношение объектов исследования к различным формам обучения

1 группа (n=50) – 5 курс, лечебный факультет (студенты)		
Вы положительно относитесь к внедрению в процесс обучения элементов дистанционного обучения?	Да	88%
	Нет	4%
	Затрудняюсь ответить	8%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса обучения в медицинском вузе?	Да	22%
	Нет	70%
	Затрудняюсь ответить	8%
Вы положительно относитесь к переводу в дистанционный формат лекционного материала?	Да	90%
	Нет	4%
	Затрудняюсь ответить	6%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса обучения в медицинском вузе во время ПНКИ?	Да	96%
	Нет	2%
	Затрудняюсь ответить	2%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса повышения квалификации? (подтверждение сертификата)	Да	20%
	Нет	30%
	Затрудняюсь ответить	50%
2 группа (n=50) – практикующие врачи (БУЗ ВО ВОКБ №1)		
Вы положительно относитесь к внедрению в процесс обучения элементов дистанционного обучения?	Да	92%
	Нет	2%
	Затрудняюсь ответить	6%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса обучения в медицинском вузе?	Да	14%
	Нет	80%
	Затрудняюсь ответить	6%
Вы положительно относитесь к переводу в дистанционный формат лекционного материала?	Да	96%
	Нет	2%
	Затрудняюсь ответить	2%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса обучения в медицинском вузе во время ПНКИ?	Да	94%
	Нет	2%
	Затрудняюсь ответить	4%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса повышения квалификации? (подтверждение сертификата)	Да	80%
	Нет	10%
	Затрудняюсь ответить	10%

3 группа (n=50) – преподаватели ВГМУ им. Н.Н. Бурденко		
Вы положительно относитесь к внедрению в процесс обучения элементов дистанционного обучения?	Да	94%
	Нет	4%
	Затрудняюсь ответить	2%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса обучения в медицинском вузе?	Да	8%
	Нет	82%
	Затрудняюсь ответить	10%
Вы положительно относитесь к переводу в дистанционный формат лекционного материала?	Да	78%
	Нет	14%
	Затрудняюсь ответить	8%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса обучения в медицинском вузе во время ПНКИ?	Да	92%
	Нет	4%
	Затрудняюсь ответить	4%
Вы положительно относитесь к переходу в дистанционный формат процесса повышения квалификации? (подтверждение сертификата)	Да	80%
	Нет	10%
	Затрудняюсь ответить	10%

Подавляющее большинство студентов положительно отнеслось к внедрению в комплексный процесс обучения некоторых элементов дистанционного обучения – за – 88%, против высказались 4%, затруднилось с ответом – 8%. При этом среди практикующих врачей БУЗ ВО ВОКБ №1 92% испытуемых отнеслись положительно к данному пункту – 2% высказались негативно, а 6% не смогли определиться с мнением. Похожий результат был получен и при обработке результатов анкетирования преподавателей: 94% – за, 4% – против и 2% затруднилось с ответом.

Гипотетический переход медицинского вуза в полностью дистанционный режим работы работы негативно оценили представители всех 3 групп. Так среди 1 группы испытуемых лишь 22% высказалось положительно в то время, как 70% высказалось негативно, а 8% не смогло определиться с ответом. Практикующие врачи также были против перевода процесса обучения в дистанционное русло – 14% -за, 80%- против и 6% не смогли определиться с ответом. Среди преподавателей эти значения были еще ниже. Положительно высказалось лишь 8% анкетированных в то время, как 82% высказалось против, а 10% затруднилось с ответом.

При этом перевод лекционного материала в дистанционный формат вызвало больше позитива среди анкетированных. Так, за данный перевод высказалось 90% студентов (при этом против были 4%, а 6% воздержались). Похожего мнения придерживались и врачи – 96% отнеслись положительно, 2% отрицательно и 2% воздержались. При этом несколько отличающийся результат был получен при обработке результатов 3 группы. Там хоть и преобладали мысли перевода лекционного материала в

дистанционный формат – 78%, но процент желающих был несколько меньше, чем в 1 и 2 группах. При этом 14% высказались против, а 8% воздержались.

В тоже время относительно схожий результат был получен на очередном вопросе, по поводу перевода учебного процесса в дистанционный формат во время ПНКИ – 96% в первой группе, 94% во второй группе и 92% в третьей группе. При этом отрицательно на этот счет высказались 2% испытуемых в 1 группе, 2% во второй группе, 4% в третьей. Затруднилось же с ответом 2% респондентов в 1 группе, 4% во второй и 4% в 3 группе.

Важной составляющей исследования и одновременно интересной частью исследования, стало изучение отношение перехода в дистанционный формат факультета повышения квалификации. При изучении данного вопроса были получены следующие результаты – 20% «за» среди студентов, 80% среди врачей и 80% среди преподавателей. При этом «против» высказалось 30% студентов, и 10% практикующих врачей и преподавателей. Затруднилось с ответом 50% будущих медиков – студентов, а также 10% практикующих медиков и 10% преподавателей ВГМУ. Некоторая нерешительность студентов вполне объяснима тем, что они еще не представляют себе сам процесс постдипломного образования и как он осуществляется.

Выводы

Половой и возрастной состав анкетированных всех 3 групп укладывается в общее представление об обучающихся в медицинском вузе – с незначительным преобладанием числа женщин и меньшим количеством мужчин.

Практически все испытуемые остались довольны учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в целом, и различными его составляющими, что нашло отражение в постановке респондентами довольно высоких оценок. При этом высокие оценки получили такие составляющие процесса обучения, как практические занятия, не только в очной форме, но и в дистанционной; лекционный материал, который аналогично предыдущему пункту был высоко оценен, как в очной, так и в дистанционной форме и т. д.

Полученные оценки позволяют судить о ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, как о вузе с высоким качеством учебного процесса, пользующегося заслуженным уважением у всех трех групп анкетированных – студентов 5 курса лечебного факультета, практикующих врачей и преподавателей различных кафедр – тех, кто не понаслышке знает о работе вуза.

Интересные данные были получены при изучении отношения испытуемых к внедрению в учебный процесс элементов дистанционного обучения и иных аспектов.

В целом за внедрение в учебный процесс различных элементов дистанционного обучения, а также за активное использование электронных образовательных сред высказалось подавляющее большинство анкетированных всех трех групп.

При этом это же большинство, как студентов, так и практикующих врачей и педагогов не согласилось с возможностью полноценного перевода процесса обучения в медицинском вузе в дистанционное русло. Данный факт свидетельствует о существовании определенных понятий у испытуемых, которые понимают и осознают, что невозможно получить грамотного врача-специалиста, обучая его лишь в дистанционном формате.

С другой стороны анкетированные признавали, что переход процесса обучения в дистанционное русло был единственным возможным и верным вариантом в условиях развивающейся пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19, что нашло отражение в ответах анкетированных.

В тоже время подавляющее число лиц участвующих в исследовании высказалось положительно о возможном переводе лекционного материала в дистанционное русло.

За возможный переход в дистанционный формат НМО и повышения квалификации высказалось подавляющее число практикующих врачей и педагогов, в то время как студенты оказались более сдержанны в своих суждениях, что может быть обусловлено отсутствием у них определенного опыта, связанного с НМО.

Полученные данные представляют определенный интерес для педагогов медицинских вузов.

Библиографический список к главе 9

1. Двудесятилетняя 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 [и др.] // Сеченовский вестник. – 2017. – №2 (28). – С. 4–11. EDN ZHHBTZ
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. – EDN RGOQMJ
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. EDN SGQTH
7. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23. №1. – С. 103–108. EDN LTWVBC
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. EDN RUMSZW

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-107820

Петрова Наталия Гурьевна

Погосян Саркис Геворкович

ЭМПАТИЯ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

Аннотация: период студенчества предъявляет большие требования к молодым людям, которые еще не всегда готовы к психологическим нагрузкам, изменившемуся стереотипу и стилю жизни, связанным с получением высшего образования. Поэтому важно изучать различные особенности психологического статуса студентов с учетом характера будущей профессии. Изучение ряда психологических характеристики среди студентов-бакалавров сестринского дела показало, что у 55,6% из них был средний уровень эмпатии. Стрессоустойчивость по типу Б (соответствующему оптимальному) отмечена у 38,3% студентов. Адекватной была самооценка только в 16,7% случаев. У большинства (73,2%) студентов был отмечен высокий уровень напряженности психологической защиты.

Ключевые слова: бакалавры сестринского дела, эмпатия, стрессоустойчивость, самооценка, психологическая защита.

Abstract: the period of student life makes great demands on young people who are not yet always ready for psychological stresses, changed stereotype and lifestyle associated with higher education. Therefore, it is important to study various features of the psychological status of students taking into account the nature of the future profession. The study of a number of psychological characteristics among undergraduate nursing students showed that 55.6% of them had an average level of empathy. Type B stress tolerance (corresponding to optimal) was noted in 38.3% of the students. Self-esteem was adequate only in 16.7% of cases. The majority (73.2%) of students had a high level of tension of psychological defense.

Keywords: bachelors of nursing, empathy, stress resistance, self-esteem, psychological defense.

Введение. Переход молодого человека от школьного периода к периоду студенчества является достаточно знаковой и сложной вехой в его развитии как личности и требует определенной (в первую очередь. Социально-психологической) адаптации [2]. В этот период меняется вся система взаимоотношений: как по горизонтали (новое, подчас достаточно неоднородное окружение в студенческой группе), так и по вертикали (отношения «педагог – студент» весьма отличаются от отношений «педагог – школьник»), характеризуясь как большей требовательностью, так и большей свободой, сопряженной со значительно большей мерой ответственности; меняются и отношения с родителями – опять же в сторону большей независимости от них. Изменение стереотипа поведения, взаимоотношений, социальных требований является нередко источником стрессовых

ситуаций и может рассматриваться как кризисный период [7]. Часто студентам сложно приспособиться к новым условиям, в связи с этим время обучения на первом курсе для большинства – это кризисный период. Студенческий возраст – это возраст перехода от юности к зрелости, начало самостоятельной взрослой жизни. Указанные процессы безусловно оказывают сильное влияние на личность студентов, эффективность учебы и профессионального становления [9].

При общности указанных процессов имеются определенные отличия в учебных заведениях разного профиля [14–16]. На этапе практического обучения студенты начинают более осознанно «примерять» на себя будущую профессию, понимая, способны ли они адаптироваться к ней не только с учетом полученных в школе и вузе знаний, но и своих личностных психологических особенностей [1]. В этом плане особые требования к психологическим характеристикам предъявляют медицинские профессии, требующие самоотдачи, наличия эмпатии, стрессоустойчивости, высоких нравственных качеств и др.

Остановимся на них более подробно. Эмпатия – это способность занимать позицию другого, понимать (а точнее, чувствовать) его внутренний мир, переживать чувства другого. Следствием этого сочувствия является активизируется сначала внутреннее, а затем и реальное содействие, оказание помощи [13]. Выраженность эмпатии может быть разной. Повышенный и высокий уровень отмечается у тех, кто, вникая в проблемы и эмоции других, перестает их отделять от своих, что может приводить к эмоциональным перегрузкам и повышенной тревожности. Люди с высокой эмпатией тепло относятся к родным и близким, коммуникабельны, живут активной социальной жизнью. При среднем уровне эмпатии человеку понятны чувства других, но он остается к ним равнодушным (за исключением родных и близких). Лица с низким уровнем эмпатии сосредоточены лишь на своих проблемах, им некомфортно общение с окружающими. Эмпатия для медика – не только личностное качество, но и профессиональная компетенция, которая должна формироваться и совершенствоваться как в период обучения, так и на протяжении всей профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью медицинских профессий является наличие постоянного стресса, связанного с переживаниями (физического и морального плана) пациентов, их родственников, с высокой ответственностью за результаты своих действий, с необходимостью нередко действовать в экстремальных условиях и быстро принимать решения, в т.ч. нестандартные [102]. Как известно, стресс – это совокупность защитных физиологических реакций, которые возникают в организме в качестве ответа на воздействие неблагоприятных факторов. Выделяют две формы стресса: положительный (эустресс) и отрицательный (дистресс). Неспособность преодолевать состояние стресса провоцирует опасность развития пограничных нарушений и патологических заболеваний – как психологического, так и органического характера. Учитывая это, понятно, что важной психологической характеристикой медиков должен являться высокий уровень стрессоустойчивости, позволяющей человеку переносить интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (или перегрузки без видимых последствий для деятельности, других и собственного здоровья [16]. Стрессоустойчивостью обладают физически здоровые,

эмоционально стабильные личности, имеющие активную жизненную позицию, низкую тревожность и адекватную самооценку. Отметим при этом, что самооценка – это оценка личностью себя, своих возможностей, качеств, своего места среди других людей [4].

Самооценка является стимулом для саморазвития, в т.ч. профессионального. Чем значительнее успехи личности в том или ином виде деятельности, тем выше ее самооценка [3]. Оптимальной является высокая самооценка, уважение к себе, реалистичная оценка собственных возможностей и способностей. Заниженная самооценка приводит к «выученной беспомощности», когда человек заранее считает себя ни на что не способным. Завышенная самооценка провоцирует чрезмерные претензии на внимание к собственной персоне и принятие опрометчивых решений [5].

Устойчивость к стрессу зависит и от уровня психологической защиты как специальной регулятивной системы стабилизации личности, направленной на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Она срабатывает автоматически и считается неосознанной. Проявляясь на неосознаваемом уровне, меры защиты могут приводить к деформации действий индивида, нарушению гармоничных связей между целями поведения и определяемой поведением обстановкой. При хорошем уровне психологической защиты при наличии проблем (препятствий) происходит переоценка и переустановка психологических установок; лица же с низким уровнем защиты неспособны сформировать защитную активность [6].

В данной главе представлены результаты изучения уровня эмпатии, стрессоустойчивости и самооценки среди студентов – бакалавров сестринского дела (выборка составила 80% от числа обучающихся, общий объем – 150 чел.; в выборку вошли студенты 1–4 курсов). Уровень социальной эмпатии изучался по методике Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова [11]. Изучение уровня эмпатии у студентов показало, что у 56,6% он был средним, у 41,7% – высоким, у 1,7% – низким. Средний уровень эмпатии свидетельствует о том, что данные лица в определенной степени чувствительны к нуждам и потребностям окружающих, но в деловом общении они более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям; у них достаточно развит самоконтроль. В общении они внимательны, стараются критически оценивать сказанное; в определенной ситуации (при излишней эмоциональности собеседника) могут потерять терпение. Деликатность таких людей не позволяет им высказывать свою точку зрения, если они не уверены, что она будет принята. Люди с низким уровнем эмпатии могут испытывать затруднения в установлении контактов с людьми, особенно в группе и особенно с детьми и лицами старшего возраста; им могут казаться непонятными и бессмысленными эмоциональные проявления в поступках окружающих. Поэтому таким людям трудно работать с другими людьми, а окружающие, чувствуя это, также не ищут с ними контактов. Любая критика для них является достаточно болезненной. Люди с высоким уровнем эмпатии легко находят контакт с окружающими, которые готовы поделиться с ними своими проблемами и переживаниями, чувствуя эмоциональный отклик. Однако такой уровень открытости и эмпатии может привести к развитию быстрого эмоционального выгорания, если человек не будет использовать адекватные методы психологической защиты.

С увеличением возраста имеет место тенденция к увеличению уровня эмпатии (табл. 1). Видимо, на этом сказываются как накопленный жизненный опыт, так и первый клинический опыт, полученный в процессе прохождения практики в условиях стационара. В то же время, лишь в возрасте до 20 лет была небольшая часть студентов с высоким уровнем эмпатии, что, скорее всего, является их врожденным качеством. Доля лиц с низким уровнем эмпатии сокращается с 46,9% среди студентов 1 курса до 35,7% на 4 курсе. Только среди студентов 4 курса были студенты с высоким уровнем эмпатии (3,6%). Это следует рассматривать как позитивную тенденцию, отражающую и правильность выбора профессии, и позитивную роль преподавателей, и хорошие перспективы для существования в выбранной профессии. Интересны различия в уровнях эмпатии среди студентов из полных и неполных семей. В первом случае была выше доля имеющих низкий уровень эмпатии (43,2% и 35,5%) и только в полных семьях были лица с высоким уровнем эмпатии (2,8%). Среди студентов из неполных семей преобладали (64,5%) лица с средним уровнем эмпатии. Часть обучающихся студентов совмещает работу с учебой. Исследование показало, что именно эта часть студенческой аудитории наиболее психологически готова к профессии, в т.ч. с точки зрения развития уровня эмпатии. Так, если среди работающих низким он был у 29,5%, то среди неработающих – у 45,5% (различия статистически значимы, $p < 0.01$).

Таблица 1

Распределение студентов разного возраста по уровням эмпатии, %

Эмпатия \ Возраст	18–19	20–24	25 и старше	В целом
Низкий	41,7	45,5	–	1,7
Средний	55,5	54,5	100,0	56,6
Высокий	2,8	–	–	41,7
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Существует несколько каналов эмпатии: рациональный, эмоциональный, интуитивный. Рациональный канал – это осознанное внимание (восприятие) к личности (сущности) другого человека, осознанный (нередко спонтанный) интерес к его проблемам, поведению. Эмоциональный канал эмпатии ближе всего к понятию собственно эмпатии, он отражает эмоциональный резонанс с партнером (собеседником, пациентом), сопереживание его эмоций. Происходит своего рода энергетическая настройка на другого человека. Интуитивный канал эмпатии возникает на основе предыдущего опыта, благодаря которому в условиях дефицита исходной информации, можно войти в контакт с другим человеком.

Проведенное исследование показало, что наиболее актуальным является эмоциональный канал. В 25,0% случаев выявлен высокий уровень эмпатии по данному каналу и в 40,0% – заниженный и низкий. По интуитивному каналу доля лиц с высоким уровнем была выше (30,0%), но также более высоким (50,0%) по сравнению с предыдущим был процент лиц с заниженным и низким уровнем. Рациональный канал эмпатии используется в меньшей степени (таблица 2).

Научный анализ эмпатии позволяет выявить еще ряд аспектов. Первый из них – установки, способствующие или препятствующие эмпатии, которые могут либо облегчать, либо затруднять действие эмпатических каналов. Например, если человек старается избегать личный контактов, нелюбопытен (в силу природы или воспитания), осознанно старается не обращать внимания или относиться спокойно к проблемам других, следует предполагать снижении эффективности эмпатии. Более чем в половине случаев (55,0%) установлен высокий и средний уровень этой способности, в остальных же – заниженный и низкий.

Проникающая способность – это важное коммуникативное свойство человека, благодаря которому можно создать атмосферу, способствующую эмпатии (открытость, доверительность, задушевность) или наоборот атмосферу напряженности, не способствующей таковой. По этой шкале был получен максимальный (50,0%) процент лиц с высокими баллами. И это не может не радовать, так как является свидетельством и залогом того, что медицинские сестры способны создать доброжелательную атмосферу, в которой будут налажен хороший контакт с пациентами и созданы условия для формирования чувства эмпатии.

Идентификация – это умение понять другого на основе сопереживания, поставить себя на его место. Для этого человек должен обладать подвижностью и гибкостью эмоций, способностью к подражанию. Примерно треть обследованных была отнесена к группе лиц с высокой (30,0%) и низкой (35,0%) выраженностью данной установки; 25,0% имели средний и 10,0% – заниженный уровень. Приведенные данные являются основой и для психологической, и для воспитательной работы, так как позволяют осознанно формировать у студентов такое важное качество, как эмпатия. В частности, на наш взгляд, следует уделить внимание работе над рациональным каналом эмпатии. Что будет также способствовать в более широком смысле формированию у студентов интереса к личности любого человека, его внутреннему миру, переживаниям, что в условиях развития цифровых технологий и цифрового общения стало недостаточно востребованным и приводит к обеднению собственной личности.

Таблица 2

Распределение респондентов по различным каналам эмпатии, %

Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Заниженный уровень	Низкий уровень	Итого
Рациональный канал эмпатии	15	25	25	35	100
Эмоциональный канал эмпатии	25	35	10	30	100
Интуитивный канал эмпатии	30	20	20	30	100
Установки, способствующие эмпатии	30	25	20	25	100
Проникающая способность в эмпатии	50	15	15	20	100
Идентификация в эмпатии	30	25	10	35	100

При всей необходимости, важности и актуальности наличия и формирования определенного уровня эмпатии не стоит забывать, что люди с высокоразвитой эмпатией могут быть в большей степени подвержены стрессу. Особо важно это в медицинских профессиях. Поэтому не меньшее внимание следует уделять развитию способности студентов (будущих медработников) противостоять стрессу, которая также может быть врожденной и в той или иной степени приобретенной (воспитанной).

Тип стрессоустойчивости определялся по методике Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.П. Мануйлова. Она подразумевает выделение двух типов людей: тип Б – стрессоустойчивые (с подтипом – умеренно стрессоустойчивые, которые в целом могут длительное время работать с большим напряжением сил, но неожиданности могут их выбить из колеи) и тип А (умеренно выраженный, когда нередко проявляется неустойчивость к стрессам и выраженный, проявляющийся частой агрессивностью, нетерпеливостью, гиперактивностью). Анализ показал, что у 50,0% студентов тип стрессоустойчивости А (умеренный), у 35,0% – Б (умеренный), у 11,7% – тип А и у 3,3% – Б. То есть большая часть студентов не обладает достаточной стрессоустойчивостью, столь необходимой и в образовательной, и в медицинской деятельности. С увеличением возраста меняется тип стрессоустойчивости. Доля лиц с типом Б (в т.ч. умеренным) увеличивается с 36,1% в возрасте до 20 лет до 50,2% в возрасте старше 25 лет. Однако, если в возрасте до 25 лет стрессоустойчивость по типу А имеет место только умеренная, то в возрасте старше 25 лет отмечается наличие только типа А. В полных и неполных семьях распределение студентов по характеру стрессоустойчивости практически не отличалось. Если на 1–2 курсе были студенты с типом Б, то на 3–4 тактовые отсутствовали (таблица 3), что определяет необходимость психологической поддержки студентов на всех курсах, включая формирование у них устойчивости к стрессовой ситуации и помощь в рациональном разрешении проблем (конфликтов), ведущих к таковой. Если среди работающих студентов к типу А относились 15,8%, то среди неработающих – только 9,7% ($p < 0,01$). Возможно, реальная деятельность является своего рода тренингом, воспитывающим у студентов стрессоустойчивость (или наоборот, достаточная стрессоустойчивость позволяет студентам совмещать работу с учебой).

Таблица 3

Распределение студентов разных курсов по типам стрессоустойчивости, %

Стрессоустойчивость \ Курс	1–2	3–4	В целом
Тип Б	6,2	–	3,3
Тип Б(умеренный)	34,4	35,7	35,0
Тип А	15,6	7,1	11,7
Тип А(умеренный)	43,8	57,2	50,0
Итого	100,0	100,0	100,0

Изучение интегральной самооценки личности по методике «Кто я есть в этом мире» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) показало, что у 50% имелась тенденция к ее завышению, у 28,3% студентов самооценка явно завышенная, 16,7% студентов имеют адекватную самооценку и у 5,0% тенденция к занижению самооценки. В возрасте 25 лет и старше у всех студентов тенденция к завышению самооценки. Только в возрасте 20–24 года у студентов есть тенденция к занижению самооценки (таблица 4). Адекватной была самооценка у 18,4% студентов из полных и только у 12,15 из неполных семей ($p < 0,05$), а доля лиц с тенденцией к ее занижению соответственно составила 4,1% и 6,6%. Вдвое увеличивается процент студентов с адекватной самооценкой на 3–4 курсе по сравнению с 1–2 (таблица 5). Более адекватно оценивают себя неработающие студенты (19,5% из них) по сравнению с работающими (10,5%). В то же время доля явно завышенных оценок среди неработающих вдвое выше. Чем среди работающих (19,5% и 10,1% соответственно). В этой связи целесообразно подчеркнуть, что воспитание правильной самооценки является одной из задач вуза, что позволит студентам быстрее адаптироваться к реальной рабочей среде.

Таблица 4

Распределение студентов разного возраста по уровням самооценки, %

Возраст \ Самооценка	18–19	20–24	25 и старше	В целом
Адекватная	16,7	18,2	-	16,7
Тенденция к завышению	52,8	40,9	100,0	50,0
Тенденция к занижению	-	13,6	-	5,0
Явно завышенная	30,5	27,3	-	28,3
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Таблица 5

Распределение студентов разных курсов по уровням самооценки, %

Курс \ Самооценка	1–2	3–4	В целом
Адекватная	12,5	21,4	16,7
Тенденция к завышению	53,1	46,5	50,0
Тенденция к занижению	3,1	7,1	5,0
Явно завышенная	31,5	25,0	28,3
Итого	100,0	100,0	100,0

Исследование предпочитаемых механизмов психологической защиты респондентов проводилось по методике «Индекс жизненного стиля»

Р. Плутчик, Х. Келлермана и Х.Р. Конте) [8]. Она включает измерение восьми видов защитных психологических механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия. Было установлено, что наиболее выраженными были такие механизмы психологической защиты, как «Отрицание» (отмечены у 29,0% студентов) и «Интеллектуализация» (24,4%). В первом случае человеком отрицаются нежелательные, внутренне неприемлемые или негативные чувства к субъекту переживания. Этот механизм часто реализуется при конфликтах и характеризуется внешне отчетливым искажением восприятия действительности. Хотя в данном случае проблема не решается, механизм отрицания не вызывает стресса и внутреннего конфликта личности и поэтому не относится к деструктивным защитам. «Интеллектуализация» подразумевает переживание той или иной неприятной ситуации путем холодного критического, основанного на достоверной информации поиска объяснений причин и вариантов выхода из нее. Близок к этому и механизм «Рационализация», основанный на поиске логических (или псевдологических) объяснений произошедшего. При этом в небольшой степени включаются эмоциональные переживания. Третьей стратегией по значимости стратегией является «Реактивное образование» (имевшаяся у 11,6% студентов) – придание чувству или эмоции противоположного значения. В 10,4% имел место механизм «Регрессия» – возвращение к более ранним (например, как в детстве) моделям поведения. Остальные модели психологической защиты (замещение, проекция, компенсация и пр.) имели место менее, чем в 5% случаев. Наиболее деструктивными из них («Проекция» и «Подавление») отмечены соответственно в 2,5% и 2,3%. Таким образом, у большинства студентов отмечены такие механизмы защиты, как игнорирование ситуации и поиск логичного объяснения произошедшей конфликтной (стрессовой) ситуации.

В зависимости от выраженности стрессовой ситуации (в основном, связанной с хроническим стрессом) и личных психологических особенностей уровень психологической защиты может быть в разной степени «напряженности» (который измеряется в процентах). Если он превышает 50%, можно говорить о наличии реально существующих неразрешенных внешних и внутренних конфликтов. Проведенный нами анализ показал, что у 73,2% студентов имел место высокий уровень напряженности психологических защит. При этом следует подчеркнуть, что, если психологическая защита, особенно примитивная, становится регулярной, неизменной и единственной, а в ее основе преимущественно внутренний конфликт, человек рискует столкнуться с невозможностью адекватно воспринимать реальность и справиться с ней. В этом случае защита может стать частью структуры личности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что среди студентов-бакалавров сестринского дела существуют проблемы психологического характера, которые могут затруднять и процесс их адаптации в вузе, и профессиональной (в первую очередь, социально-психологической) адаптации в целом, которая для медицинских профессий, требующих наличия особых личностных характеристик, весьма значима. Уровень эмпатии среди большей части студентов средний. Оптимальной стрессоустойчивостью обладают чуть более трети студентов. Только

каждый шестой из них характеризуется адекватной самооценкой. У большинства студентов имеет место высокий уровень напряженности психологической защиты. Все это требует как групповой, так и индивидуальной работы психолога. Кроме того, воспитание эмпатии, психологическая подготовка к проблемам и трудностям, которые могут ожидать будущих медицинских сестер, должны быть неотъемлемым элементом учебно-воспитательной работы каждого преподавателя. Причем, важно, чтобы она начиналась как можно раньше, чтобы предотвратить возможные будущие разочарования и, возможно, своевременно изменить свою образовательную траекторию.

Библиографический список к главе 10

1. Ашмаров И.А. Влияние личностных качеств студентов в процессе обучения на результативность процесса профессионального становления и развития / И.А. Ашмаров // Профессиональная ориентация. – 2014. – №4. – С. 13–31. EDN TOBWHB
2. Биекенова Н.Ж. Студенчество как субкультура: постановка проблемы / Н.Ж. Биекенова // Вестник КазНПУ. – 2014. – С 4–7.
3. Власова В.И. Развитие самооценки и её влияние на стрессоустойчивость личности / В.И. Власова, К.Э. Жукова // Международный студенческий научный вестник. – 2015 – №6. – С. 17–22.
4. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А.П. Катунин // Молодой учёный. – 2014. – №5. – С. 24–46.
5. Колесников С.Ю. Самооценка и её применение в программах оценки процесса / С.Ю. Колесников // Управление персоналом. – Самара, 2017. – 27 с.
6. Макаров И.В. Самооценка. Виды самооценки. Её роль в успешности деятельности. – М., 2016. – С. 176–179.
7. Сагетова Л.А. Адаптация студентов-первокурсников в колледже / Л.А. Сагетова, Р.М. Сагитов // Образование и воспитание. – 2017. – №5. – С. 135–139. EDN ZWOGKR
8. Семиздралова О.А. Развитие стрессоустойчивости / О.А. Семиздралова. – СПб.: Научно-технические технологии, 2023. – 82 с. EDN HUITWP
9. Скитейкина Ю.А. Социальная адаптация студентов в вузе / Ю.А. Скитейкина // Молодой ученый. – 2021. – №34 (383). – С. 303–307. EDN XEGGCE
10. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса // Концепт. – 2016. – №2. – С. 21–25.
11. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.П. Мануйлов. – М., 2002. – С. 184.
12. Яковлев М. Хронический стресс и тревога / М. Яковлев // Разновидности стресса. – 2017. – С. 14–25.
13. Davis M. Empathy // Encyclopedia of Mental Health, 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/empathy>
14. Dvoininikova E., Beilina S., Telnova O. Psychological Features of Social Adaptation of Students in the Distance Learning // Humanity in the Era of Uncertainty. – 2021.
15. Psychological Features of Social Adaptation of Students in The Distance Learning Humanity in the Era of Uncertainty. – 2021 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.12.02.91>
16. Sam M.S. Social Adaptation // PsychologyDictionary.org. – 2013. Vol. 13 [Electronic resource]. – Access mode: <https://psychologydictionary.org/social-adaptation/>

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-107860

Зарицкая Виктория Викторовна

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ И ИХ МЕСТО ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ БЖД

***Аннотация:** новые требования ФГОС ставят перед учебными заведениями ряд проблем по обеспечению качественного обучения студентов в целом и по предмету БЖД в частности. Можно констатировать, что в последние годы актуальность его изучения неуклонно возрастает. Исследование проводилось на базе кафедры травматологии с курсом медицины катастроф ФГБОУ ВО Амурская государственная медицинская академия Минздрава России. В главе рассматривается место практических занятий по дисциплине безопасность жизнедеятельности в ходе подготовки специалиста медицинского вуза. Показана ценность практических занятий, благодаря применяемым методам, таким как индивидуальные задания, групповые задания, групповые дискуссии, деловая игра, моделирующая профессиональные задачи, проектная работа, исследовательская работа.*

***Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, практические занятия, структура занятия.*

***Abstract:** the new requirements of the Federal State Standard set a number of issues for educational institutions to ensure quality education of students in general and in the subject of life safety in particular. It can be stated that in recent years the relevance of its study is steadily increasing. The study was conducted on the basis of the Department of Traumatology with a course of disaster medicine at the Amur State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia. The chapter considers the place of practical training in the discipline of life safety in the course of training of a specialist of a medical university. The value of practical lessons is demonstrated through the methods used, such as individual assignments, group assignments, group discussions, business game modeling professional tasks, project work, research work.*

***Keywords:** life safety, practical classes, class structure.*

Обеспечение безопасности всегда являлось важнейшей проблемой человечества во всех сферах деятельности. Человек с момента своего зарождения подвергается изменяющимся опасностям природного, техногенного, антропогенного, биологического, социального, экологического характера. Современное общество развивается в условиях нарастающего кризиса взаимоотношений человека и окружающей среды. Современный комплекс проблем безопасности – это системно выстроенное на базе современной науки предостережение о совокупности взаимосвязанных угроз безопасности личности, общества, государства и мирового сообщества, сложившейся в настоящее время от природных причин и преобразовательной жизнедеятельности человека и о найденных обществом путях

предотвращения чрезвычайных ситуаций и катастроф. Изучением дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» достигается формирование у специалистов представления о неразрывном единстве эффективной профессиональной деятельности и требований к безопасности и защищенности человека. Реализация этих требований гарантирует сохранение работоспособности и здоровья человека, готовит его к действиям в экстремальных условиях. Базовые знания в области безопасности жизнедеятельности необходимы для обеспечения информационной, экономической, национальной, политической, интеллектуальной, экологической безопасности, безопасности технических систем и производственных процессов; для прогнозирования, профилактики и защиты от чрезвычайных ситуаций техногенного, природного, антропогенного и глобального характера. Практическая работа студента по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) заключается в решении задач по предложенным вариантам (номер варианта совпадает с порядковым номером в журнале преподавателя). К каждой практической работе предъявляются следующие требования: она должна содержать название работы, цель ее выполнения, таблицы исходных данных, расчеты, выводы и рекомендации. Целью практических занятий по БЖД является закрепление и усвоение теоретического курса дисциплины, развитие способности правильно применять формулы, уметь ориентироваться в вопросах Безопасности жизнедеятельности, находить решение поставленной в задании задачи, а также грамотно и аргументированно делать выводы.

Безопасность любой деятельности для каждого человека и окружающей его среды, а также для общества в целом должна рассматриваться с учетом всех экономических, социальных и экологических последствий. Дисциплина безопасность жизнедеятельности призвана вооружить обучаемых теоретическими знаниями и практическими навыками, интегрированными на общей методической основе в единый комплекс, необходимый для обеспечения комфортного состояния и безопасности человека во взаимодействии со средой обитания.

Изучение БЖД и МК должно расширить кругозор выпускника, научить анализировать причинно-следственные связи, оценивать и сопоставлять большой комплекс условий и факторов, способных влиять на жизнедеятельность отдельного индивидуума и на контингенты населения в ЧС. Будущий врач должен вырабатывать способность быстро и адекватно ориентироваться в обстановке, планировать свои действия и проведение необходимых лечебно-профилактических мероприятий, овладеть навыками и умениями оказания медицинской помощи табельными и подручными средствами и т. д.

Кроме того, целью освоения дисциплины безопасность жизнедеятельности является профессиональная подготовка выпускников медицинского вуза к работе по оказанию медицинской помощи пораженным в чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени.

Особенностью предмета БЖД является ее интегрированность – способность объединить воедино все имеющиеся знания, умения и навыки человека из разных сфер деятельности для решения одной жизненно важной проблемы: обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Дисциплина БЖД носит преимущественно практический характер, поэтому на занятиях по БЖД необходимо акцентировать внимание на формировании практических умений и навыков.

Педагогический потенциал практических занятий огромен. Правильная организация практических занятий по предмету БЖД позволяет решать вопросы обучения, воспитания и развития (рис. 1). Проведение практических занятий на занятиях БЖД способствует практическому закреплению теоретического материала, формированию умений и навыков безопасного поведения, способствуют более глубокому усвоению учебного материала. При проведении практических занятий, осуществляется воспитание – формирование культуры безопасности обучающихся, их мировоззрения и отношения. Воспитание осуществляется через упражнения, соревнования, пример, ситуации успеха, доверие, просьбу, убеждение, авансирование, требование, критику, эмоциональное воздействие, создание воспитывающих ситуаций (условий, среды), общественное мнение. Выполнение практических занятий обеспечивает общее развитие обучающихся. Так, на практических занятиях обучающиеся тренируют самостоятельность, инициативность, творчество. Преодоление сложностей, связанных с выполнением заданий, способствуют развитию очень важных волевых качеств: настойчивость, упорство, высокое чувство ответственности, трудолюбие и исполнительность. Практические занятия способствует развитию очень важных мыслительных процессов – анализ, синтез, сравнение и обобщение. Совершенствуются физические качества обучающихся – быстрота, ловкость, выносливость, сила, гибкость. В практической деятельности также охватывается сенсорная сфера и пространственные представления: то, что было воображаемым, становится реальным, предметным, осязаемым, зримым, или наоборот что-то реальное представляется в мыслях, становится вымышленным, смоделированным.



Рис. 1. Значение практических занятий по БЖД

Рассмотрим некоторые виды практических занятий, проводимых на занятиях БЖД.

Практическая работа – это форма обучения, при котором обучающиеся под руководством преподавателя по заранее намеченному плану выполняют практические задания. Практическая работа как вид практического занятия по БЖД предполагает деятельность обучающихся по применению теоретических знаний по безопасности жизнедеятельности на практике через выполнение практических заданий и упражнений. Управление ходом занятия осуществляется через заранее подготовленный учителем инструктаж, в котором пошагово прописываются действия и алгоритмы (это могут быть методические распечатки, карточки, учебник и т. д.). Практические работы чаще носят парный или групповой характер (для удобства отработки действий). В основном практические работы проводятся после изучения теоретического материала и состоят из нескольких частей.

Лабораторная работа – это форма обучения, при котором обучающиеся под руководством преподавателя проводят опыты, расчеты, эксперименты, позволяющие изучать различные явления и процесса. Лабораторная работа как вид практического занятия по БЖД представляет собой деятельность обучающихся по проведению различных опытов, исследованию физических и химических процессов, реакций, изучению биологических и социальных явлений, выявлению различных закономерностей, связанных с безопасностью жизнедеятельности человека. Лабораторная работа носит больше исследовательский характер и выполняется под руководством учителя. Основной способ организации деятельности обучения – парный и групповой.

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем, опосредовано через специальные учебные материалы. Самостоятельная работа как вид практического занятия предполагает выполнение обучающимися практических заданий без какой-либо посторонней помощи. Предполагается, что обучающиеся будут самостоятельно выполнять задание – от постановки учебных задач до проведения самоконтроля и коррекции. Следовательно, на самостоятельной работе преобладает индивидуальная форма познавательной деятельности обучающихся. Самостоятельная работа состоит из различных заданий, уровень сложности которых постепенно нарастает, начиная простыми и заканчивая более сложными заданиями, носящими творческий, эвристический характер.

Проектная работа – это творческая работа обучающихся, выполненная от идеи до ее воплощения в жизнь с помощью консультаций преподавателя. Проектная работа как вид практического занятия представляет собой деятельность обучающихся по решению творческих, исследовательских задач по безопасности жизнедеятельности практического характера под руководством учителя. Проектная работа предполагает самостоятельную познавательную деятельность, творческую активность. Она направлена на решение актуальной проблемы, которую предлагают сами обучающиеся. Результатом проектной работы является конкретный продукт (памятка, статья, изобретенный предмет, проведение мероприятий и т. п.). Проектные работы могут выполняться индивидуально, парно,

группами и коллективно. Исследовательская работа – это работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментов в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки гипотез.

Исследовательская работа как вид практического занятия предполагает деятельность обучающихся, связанную с изучением объектов, явлений, процессов в сфере безопасности, выдвижение научных гипотез, проведение экспериментов, выявление закономерностей, научный анализ и т. д. Исследовательская работа носит научный характер, а результатом исследовательской деятельности являются новые знания, полученные в ходе исследования. Способы организации деятельности при проведении исследовательской работы – индивидуальный, парный, групповой или коллективный.

Деловая-игра – это форма обучения, при котором моделируется реальная действительность с целью принятия решений в моделируемой ситуации. Урок-игра как вид практического занятия направлен на моделирование реальной ситуации из повседневной жизни, чрезвычайной ситуации или воссоздание ситуации из прошлого, в ходе которого обучающиеся могут играть разные роли, принимать решения. На занятиях БЖД могут проводиться деловые, ролевые, дидактические игры, которые обладают большим практическим потенциалом. Как правило, урок-игра проводится в групповой и коллективной форме.

Творческий урок – это урок особого типа, на котором обучающиеся исследуют, изобретают, сочиняют, выдвигают и доказывают гипотезы, то есть самостоятельно создают новый для себя образовательный продукт.

Творческий урок как вид практического занятия предполагает творческую активность обучающихся. Творческий урок позволяет обучающимся выйти за рамки установленных шаблонов, предоставляет творческую свободу, позволяет применять знания, умения и навыки в усложненной ситуации. Результатом данного урока является продукт, созданный самими обучающимися. Творческие уроки являются лично ориентированными, поэтому в основном проводятся в индивидуальной форме, но возможно и парная, групповая и коллективная форма работы.

Семинар – это форма учебно-практических занятий, при которой учащиеся обсуждают сообщения, доклады, рефераты, выполненные ими по результатам учебных и научных исследований под руководством учителя. Семинар как вид практического занятия предполагает деятельность обучающихся по изучению отдельного вопроса, подготовке сообщений, докладов, презентаций, с последующим практическим представлением своей наработки, активным участием в обсуждении поставленных проблем. Семинарская работа требует от обучающихся высокий уровень самостоятельной подготовки, инициативы. Семинар создает благоприятные условия для организации дискуссий, способствует индивидуальной и коллективной работе обучающихся, помогает углубленному изучению теории и приобретению навыков и умений ее использования в практической деятельности, повышает уровень осмысления и обобщения изученного материала. Конференция – это организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний.

Конференция как вид практического занятия представляет собой собрание, на котором исследователи (обучающиеся) выступают с

докладами перед публикой по проделанной исследовательской работе, показывают практические опыты, или определенные практические действия по исследуемому вопросу, отвечают на вопросы слушателей, обсуждают, подводят итоги. Как правило, конференции проводятся в коллективной форме.

Мастер-класс – это особая форма обучения, отличительной чертой которого является практическое осуществление всего процесса, от постановки задач, до получения результата на глазах, при активном участии обучающихся. Мастер-класс как вид практического занятия представляет собой занятие, на котором показывается практическое мастерство в определенном деле, от постановки задач до получения конкретного результата. Мастер-класс дает возможность показывать нестандартные способы решения проблем, новые технологии и приемы. При проведении мастер-классов следует активно вовлекать обучающихся в деятельность. А также можно рассматривать вариант, когда обучающиеся сами проводят мастер-классы. Нетрадиционные виды: соревнования, турниры, имитация публичных форм общения, имитация деятельности учреждений и организаций, имитация общественно культурного мероприятия [1].

Таким образом, практические занятия могут иметь различный вид. Но самым главным в практических занятиях является самостоятельная активность обучающихся, которая позволяет достичь поставленных дидактических задач урока. А дидактические задачи практических занятий могут быть разными. Одни направлены на первичное формирование умений, другие – на формирование творческих способностей. Мы предлагаем следующие типы практических занятий по БЖД [2]. Каждый из данных типов включает в себя несколько видов практических занятий, так как решение одной дидактической задачи может происходить разными путями. Оценка результатов обучения проводится согласно «Положения о системе оценивания результатов обучения студентов ФГБОУ ВО Амурская ГМА Минздрава России.

Приводим пример структуры одного из практических занятий по БЖД.

Тема 1. «Основные понятия и виды деятельности по обеспечению безопасности жизнедеятельности человека».

Цель занятия: изучение основных понятий дисциплины и разработка теоретических и методологических основ защиты человека в обществе, техносфере и биосфере от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения для достижения комфортных условий жизнедеятельности. Продолжительность занятия: 135 минут; МТО, ТСО: Проектор, ноутбук, раздаточный материал, наборы наглядных материалов по различным вопросам темы занятия: стенды, таблицы. Тестовые задания по изучаемой теме, задачи на закрепление теории. Место проведения: учебная аудитория. Обоснование темы – оценить роль науки «безопасность жизнедеятельности» в разработке профилактических мероприятий, обеспечивающих сохранение оптимального здоровья человека, его долгой творческой активности. Интегративные связи: Истоки знания – материалы лекции по теме №1. Методологические основы безопасности жизнедеятельности человека по данной дисциплине и литература, рекомендованная для подготовки к практическому занятию.

Выход знаний – материал необходим для изучения тем №1–10 данной дисциплины.

Содержание занятия включает вступительную часть: проверка студентов, присутствующих на занятии; проверка наличия конспективных записей, подготовленных в процессе самостоятельной работы и изучения рекомендованной литературы; объявление темы практического занятия, его учебной цели и порядок его проведения. Основная часть (учебные вопросы): записывание основных положений изучаемого материала занятия, пользуясь презентацией к занятию, составление конспекта по ходу занятия; опрос обучаемых по каждому вопросу практического занятия с последующим обсуждением и подведением итога; заслушивание подготовленных в период самостоятельной работы докладов и сообщений по указанным темам; решение ситуационных задач; проведение тестового контроля усвоенных конечных (итоговых) знаний по данной теме. В заключительную часть входит подведение итогов занятия (степень выполнения учебных целей); объявление итоговых оценок знаний по теме для каждого студента; постановка задач на подготовку к следующему занятию. Далее приводится краткий теоретический материал: учебный вопрос отрабатывается путем заслушивания устных ответов студентов с последующим подведением итога преподавателем.

Деятельность, в первую очередь производственная, может быть умственной, физической, целенаправленной, полезной и бесполезной. Но при этом любая деятельность всегда является опасной.

Аксиома: любая деятельность всегда является опасной!

Вывод 1: никакая деятельность не имеет риска = 0.

Вывод 2: невозможно создание абсолютно безопасной техники и технологии. Они всегда будут в какой-то степени опасны для человека.

Опасность – центральное понятие БЖД, под которым понимаются явления, процессы, объекты, способные в определенных условиях наносить ущерб здоровью человека непосредственно или косвенно, т.е. вызывать нежелательные последствия.

Количество признаков, характеризующих опасность, может быть увеличено или уменьшено в зависимости от целей анализа.

Данное определение опасности в БЖД поглощает существующие стандартные понятия (опасные и вредные производственные факторы и др.), являясь более объемным, учитывающим все формы деятельности.

Примерный перечень вопросов и заданий для опроса может быть таким.

Дайте определение деятельности человека. Дайте определение опасности. Сформулируйте аксиому о потенциальной опасности деятельности человека. Что мы понимаем под угрозой безопасности жизнедеятельности человека? Дайте классификацию угроз. Дайте определение среды обитания человека. Перечислите факторы среды обитания человека. Каким может быть действие на человека факторов среды обитания? Что такое безопасность, и какие объекты безопасности вы знаете? Что мы понимаем под опасными производственными объектами? Дайте определение здоровью. Перечислите пути достижения безопасности и другие. В таблицу 1 сведены основные компоненты поведения личности безопасного типа.

Таблица 1

Особенности поведения личности безопасного типа

Содержание поведения личности безопасного типа			
Основные компоненты поведения	I. Предвидение опасности	II. Уклонение от опасности	III. Преодоление опасности
Содержание компонент поведения личности безопасного типа	Предвидение опасности предполагает: 1) правильную оценку ситуации (вид опасности, характер развития, последствия, правовая и нормативно-практическая подготовленность); 2) предвидение опасности от среды обитания (природной, техногенной, социальной), военных действий; 3) предвидение опасности от собственного «Я» (грозящей самому себе, среде обитания, другим людям)	Осознавая возможность уклониться от опасности, человек должен: 1) знать природу возникновения и характер развития опасных ситуаций; 2) знать свои силы и возможности преодоления опасности; 3) уметь правильно оценить ситуацию	Необходимо формировать у человека уверенность в том, что он, не сумев уклониться от опасности, способен преодолеть ее последствия. Для этого человек должен: 1) знать способы защиты и владеть навыками их применения (укрытие от опасности и применение способов борьбы с последствиями опасностей); 2) уметь вести себя адекватно сложности опасной ситуации (на воде, в лесу, при пожаре, в горах и т. д.)

На контроль конечных знаний (тестовый контроль) отводится 10 минут. Проводится с использованием подготовленного теста по теме данного практического занятия. Результаты тестового контроля объявляются преподавателем в конце занятия.

В нашей работе на кафедре травматологии с курсом медицины катастроф на практических занятиях по безопасности жизнедеятельности мы применяем для проверки качества полученных знаний помимо прочих методов образовательных технологий тестирование. Кроме традиционных тестов для текущего контроля на бумажных носителях, которые постепенно утрачивают свою актуальность по ряду причин, применяются тесты, созданные в ЭИОС [3], и в течение прошедшего учебного года применялись тесты, оформленные в Google формах. Использовались тесты трех типов: тесты, содержащие все вопросы, на которые нужно выбрать один правильный ответ; тесты, которые содержат вопросы с одним или несколькими правильными ответами; тесты, которые содержат 9 вопросов с одним или несколькими правильными ответами и 1 вопрос с открытым ответом (ответ нужно написать самостоятельно). Варианты на

каждое занятие являются равнозначными, и включают в себя равное количество вопросов одного типа и тематики. Тестирование с применением гугл форм практиковалось в конце практических занятий по БЖД и медицине катастроф в течение учебного года и чередовалось с традиционным тестированием на бумажных носителях. Применения цифровизации в ходе этого процесса позволяет сделать этап проверки знаний более современным. Кроме того, это позволяет разгрузить работу преподавателя, так как, потратив время на создание тестов по блокам изучаемых тем, в дальнейшем позволяет это время сэкономить и система сама производит оценивание работы обучаемого.

В заключительной части преподаватель напоминает обучаемым важность и значением данной темы для их будущей практической деятельности, отмечает степень достижения учебных целей, объявляет полученные оценки и ставит задачу на подготовку к следующему занятию.

Студентам, пропустившим занятие и получившим неудовлетворительные оценки, назначается время для отработки. Задание для самоконтроля по теме «Основы обеспечения и нормативная правовая база безопасности жизнедеятельности населения».

Основой для определения уровня знаний, умений, навыков являются критерии оценивания – полнота и правильность: правильный, точный ответ; правильный, но неполный или неточный ответ; неправильный ответ; нет ответа.

При выставлении отметок учитывается классификации ошибок и их качество: грубые ошибки; однотипные ошибки; негрубые ошибки; недочеты.

Успешность освоения обучающимися тем дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» определяется качеством освоения знаний, умений и практических навыков, оценка выставляется по пятибалльной системе: «5» – отлично, «4» – хорошо, «3» – удовлетворительно, «2» – неудовлетворительно.

Критерии для оценивания внеаудиторной самостоятельной работы предлагаем следующие: уровень освоения студентом учебного материала; полнота и глубина общеучебных представлений, знаний и умений по изучаемой теме, к которой относится данная самостоятельная работа; сформированность универсальных и общепрофессиональных компетенций (умение применять теоретические знания на практике); правильно решены задачи и выполнены упражнения, даны точные ответы на тестовые задания – «зачтено». Не правильно решены задачи и выполнены упражнения, даны не точные ответы на тестовые задания – «не зачтено».

Важным также считаем такой момент в эффективности учебного процесса, как отработка задолженностей по дисциплине. Мы предлагаем учитывать следующее. Если студент пропустил занятие по уважительной причине, он имеет право отработать его и получить максимальную отметку, предусмотренную рабочей программой дисциплины за это занятие. Уважительная причина должна быть документально подтверждена. Если студент пропустил занятие по неуважительной причине или получает отметку «2» за все виды деятельности на занятии, то он обязан его отработать. Если студент освобожден от занятия по представлению деканата (участие в спортивных, культурно-массовых и иных мероприятиях), то ему за это занятие зачитывается при условии предоставления отчета о

выполнении обязательной внеаудиторной самостоятельной работы по теме пропущенного занятия.

Таким образом, одни и те же виды практических занятий могут быть использованы для решения различных дидактических задач. Практические работы носят репродуктивный, частично-поисковый и поисковый характер, а ценность практических занятий увеличивается благодаря применяемым методам: индивидуальные задания, групповые задания, групповые дискуссии, деловая игра, моделирующая профессиональные задачи.

Библиографический список к главе 11

1. Зарицкая В.В. Применение интерактивных форм взаимодействия преподавателя и студентов для формирования комплаентного поведения и коммуникативных навыков будущих врачей / В.В. Зарицкая, И.В. Борозда, И.А. Крещенок // Наука и практика в медицине: сборник материалов всероссийского образовательного форума / отв. ред. С.В. Ходус; Амурская государственная медицинская академия. – Благовещенск: Амурская ГМА, 2023. – С. 28–31.
2. Зарицкая В.В. Практикум по дисциплине безопасность жизнедеятельности / В.В. Зарицкая, И.А. Крещенок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://educ-amursma.ru/course/view.php?id=388>
3. Современные средства оценивания результатов обучения по основам безопасности жизнедеятельности / автор-сост. У.В. Доржу. – Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2020. – 32 с.

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-107952

Коренева Анастасия Вячеславовна

Рыжкова Инна Витальевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСТАВНИЧЕСТВА (В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМ «УЧИТЕЛЬ – УЧИТЕЛЬ», «СТУДЕНТ – УЧЕНИК»)

***Аннотация:** в главе раскрывается потенциал наставничества как «персонализированной стратегии сопровождения», опирающейся на максимальную актуализацию творческого потенциала педагогов и учащихся. Описывается опыт организации наставничества в рамках модели «учитель – учитель», характеризуются основные этапы работы. Рассматривается также наставничество в форме «студент – ученик». На конкретных примерах из собственной практики доказывается, что данная форма может быть наиболее целостно реализована в ходе совместной проектно-исследовательской деятельности наставников и наставляемых.*

***Ключевые слова:** наставничество, формы наставничества, наставник, наставляемый, целевая модель наставничества, персонализированное сопровождение, проектная деятельность.*

***Abstract:** the chapter reveals the potential of mentoring as a «personalized support strategy» based on the maximum actualization of the creative potential of teachers and students. The experience of organizing mentoring within the framework of the «teacher-teacher» model is described, and the main stages of the work are characterized. Mentoring in the «student-pupil» form is also considered. Using specific examples from our own practice, it is proven that this form can be most holistically implemented in the course of joint design and research activities of mentors and mentees.*

***Keywords:** mentoring, forms of mentoring, mentor, mentee, target mentoring model, personalized support, project activities.*

На современном этапе одним из актуальных трендов системы образования является реализация Целевой модели наставничества, ориентированной на максимальное раскрытие творческого потенциала всех субъектов образовательного процесса [7; 9]. Наставничество, во многом определяющее сегодня стратегию развития образовательных учреждений страны, является «перспективной технологией, способной отвечать на вызовы современного мира, затрагивающие образовательную, социальную, психологическую и экономическую сферу» [7, с. 15]. Многочисленные исследования, посвященные проблематике наставничества, анализируют его потенциал в параметрах психологических аспектов: как ресурс развития взрослого человека [8; 13]; социологических аспектов: как элемент

кадровой политики, адаптации сотрудников [14]; способ формирования корпоративной культуры [5]. Педагогический аспект позволяет выдвигать на первый план взаимодействие, основанное на диалоге и сотрудничестве, в процессе которого происходит профессиональное развитие наставника и наставляемого [1; 2].

Как известно, существует три основных формы наставничества «учитель – учитель», «студент – ученик», «ученик – ученик». В данной статье поговорим о первых двух, описав практики наставничества, существующие в некоторых образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

В рамках модели «учитель – учитель» наставничество выступает как эффективный инструмент, позволяющий преодолевать проблемы и затруднения учителя с учетом специфики образовательного учреждения. Социологическое исследование, проведенное в 2019 г., показало, что «учителя всех возрастных групп, независимо от стажа работы, в той или иной мере нуждаются в персонифицированном методическом сопровождении. Безусловно, более всего – молодые педагоги до 25 лет и учителя без педагогического образования, прошедшие лишь курсы профессиональной переподготовки. При этом 62,7% педагогических работников считают необходимым институт наставничества; 19,7% учителей признали, что нуждаются в наставнике, а 25,9% готовы стать наставниками для своих коллег. Таким образом, наставничество, по своей сути, может стать важнейшим инструментом кадровой политики любой школы» [15, с. 8]. Оно будет способствовать решению таких задач, как: успешное закрепление молодого специалиста на рабочем месте; повышение его профессионального потенциала и уровня; создание комфортной среды внутри образовательного учреждения [7, с. 33–35].

Охарактеризуем отдельные элементы работы по сопровождению молодого специалиста на примере ГБОУ СОШ №458 с углубленным изучением немецкого языка Невского района Санкт-Петербурга. Стратегическая цель, которую ставит перед собой указанная школа, может быть сформулирована следующим образом: развитие образовательного учреждения и обеспечение качества обучения посредством управления внутрикорпоративной карьерой молодого учителя.

Основная целевая группа – молодые специалисты с так называемым «адекватным уровнем амбициозности», обладающие лидерским потенциалом и целеустремленностью. Наставниками данной целевой группы могут быть опытные учителя, психологи, наиболее авторитетные администраторы школы. Разумеется, на одном полюсе этого взаимодействия должен быть безусловный авторитет наставника, на другом – доверие и искреннее участие, без которых любой диалог невозможен. Учитель-методист или завуч, воспринимаемые только как контролеры, фиксирующие недостатки профессиональной деятельности молодого педагога, не могут быть наставниками в полной мере, так как разрушается принцип взаимобогащающей обратной связи, являющейся неперенным условием эффективности любой формы наставничества [6].

Опишем основные этапы работы с молодыми специалистами в аспекте стратегии формирования внутрикорпоративной карьеры. На первом (контрольно-диагностическом этапе) осуществляется проведение первичной диагностики компетентностных дефицитов и психологических качеств, чтобы составить портрет молодого учителя и определить уровень его

амбициозности (завышенный, заниженный, адекватный). На основе результатов намечаются основные направления работы по выстраиванию персонализированных карьерных траекторий молодых специалистов.

Второй этап (ориентационно-поисковый) решает следующие задачи:

- погружение в рефлексию;
- осмысление предыдущего опыта;
- формирование установки на восприятие карьеры как синонима профессионально-личностного роста.

Работа строится в формате первичного знакомства и дискуссионной площадки. Первичное знакомство лучше проводить в интерактивной творческой форме. Эффективной оказывается, например, технология «Собственный герб», когда педагоги заполняют символически оформленный на бумаге герб ответами на вопросы модератора сессии: Кто я? Чем я силен? В чем я лучше многих? Что для меня самое главное: человек – идея – активность? Кем я больше всего восхищаюсь?

В ходе организации дискуссии нами были апробированы следующие варианты проблемных вопросов:

- «Амбициозность: достоинство или недостаток?»
- «Минусы и плюсы амбициозности?»
- «Согласен ли ты с С. Дали: «Ум без амбиций – птица без крыльев?»»
- «Может ли лидер быть не амбициозным человеком?» и др.

Молодым специалистам предлагаются также задания, позволяющие осмыслить плюсы и минусы своей профессии, выявить проблемы, с которыми могут сталкиваться недавние выпускники педагогических вузов, понять необходимость наставничества как способа более успешной профессиональной адаптации и дальнейшего карьерного роста. Приведем некоторые задания.

Задание 1. Продолжите фразы:

1. Школа для меня – это (предложите имя существительное – одна ассоциация).
2. Неуспешный ученик – это (2–3 эпитета – первая ассоциация).
3. Успешный ученик – это (2–3 эпитета – первая ассоциация).

Задание 2. Выберите 3–5 эпитетов, наиболее ярко характеризующих современного молодого педагога (характеристики определены слушателями курсов АППО – авторский курс профессора М.Г. Ермолаевой 2021 г.). Обоснуйте свой выбор. При желании дополните список своими эпитетами.

Владеет ИКТ; продвинул; карьерист; мобильный, гибкий; самоуверенный; энергичный; яркий; любознательный; ранимый; амбициозный; нестрессоустойчивый; беспомощный; инициативный – безынициативный; равнодушный – неравнодушный; инфантильный; принципиальный; оптимист; коммуникабельный; пассивный; упертый; оторопевший; «не синий чулок»

Задание 3. Определите ролевые испостаси, которые, с вашей точки зрения, являются основными для наставника:

- андрагог;
- коуч;
- фасилитатор;
- методист;

- навигатор;
- тьютор;
- старший друг;
- помощник.

Задание 4. Определите пять главных требований, предъявляемых к наставнику (перечень прилагается).

Интересно, что результаты данного задания (с точки зрения рейтинга выбранных качеств) почти в полной мере повторяют результаты исследования, проведенного Е.В. Игнатьевой и Н.Д. Базарновой [4] (см. рис 1).

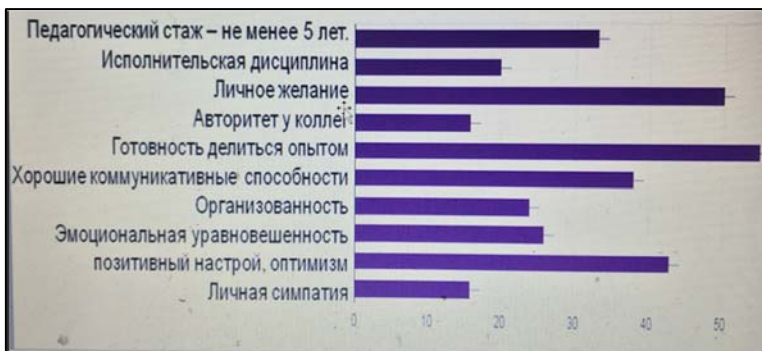


Рис. 1. Качества наставника

Задача третьего этапа – это погружение в деятельность. Формы организации деятельности молодых педагогов могут быть следующие: формирование кадрового резерва школы «Золотая десятка»; организация деятельности педагогического клуба «Успех порождает успех» и др. На данном этапе администраторы школы и кураторы наставничества должны обозначить перспективы профессионального и карьерного роста молодого педагога, стимулировав тем самым его профессиональную деятельность.

На четвертом этапе, основная задача которого – развитие конкурентоспособности, стимулирование активности и ознакомление с лучшими педагогическими практиками, организуются конкурсы профессионального мастера. При этом крайне значимо выведение молодого специалиста за пределы своей школы, предполагающее расширение личностно-профессиональных горизонтов и установление горизонтальных связей в профессиональном сообществе.

Пятый этап (обучающий) предполагает организацию различных тренингов, нацеленных на развитие лидерского потенциала (акцент на содержательной стороне карьерного роста как личностно-профессионального успеха; ознакомление со спецификой горизонтальной и вертикальной карьеры). На данном этапе целесообразно использовать ресурсы университетов и психологических центров города.

На шестом (коррекционном) этапе психологи организуют работу с возможными рисками данной целевой группы, выявленными в ходе первичной диагностики и в ходе деятельности в различных проектах. К таким рискам можно отнести, например:

- высокую удовлетворенность собой;
- нежелание что-либо менять в себе;
- властность и авторитарность;
- нарушение субординации;
- несоблюдение корпоративной культуры.

Седьмой этап (научно-методический) предполагает работу по развитию профессиональных компетенций в рамках модели интеграции. При этом можно использовать два пути.

Первый путь, получивший условное название «зеркало»: опытный учитель проводит урок в классе молодого педагога; молодой педагог – в классе наставника (молодой педагог и наставник занимают позицию внешнего наблюдателя; в ходе рефлексии анализируются плюсы и минусы урока; дается ответ на вопрос: Было ли зеркало кривым?).

Второй путь: работа в паре в рамках интегративного урока, подразумевающая развитие методических и исследовательских компетенций.

Восьмой этап (аналитико-обобщающий) предполагает выстраивание персонифицированной карьерной траектории с параллельным анализом уровня учебных достижений обучающихся, который обеспечивает молодой специалист. Карьера воспринимается как синоним профессионально-личностного роста, как «цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способностей деятельности, которые позволяют ему оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья воспитанников» [12, с. 16].

Уделяется внимание и другим формам наставничества. Анализ научно-методической и социологической литературы показывает, что при весьма распространенной и успешной практике внедрения формы наставничества «учитель – учитель» практика «студент – ученик» остается на периферии педагогического осознания и является менее раскрытым педагогическим феноменом. С нашей точки зрения, потенциал данной формы наставничества может быть наиболее целостно раскрыт в рамках проектно-исследовательской деятельности, когда студенты и ученики совместно реализуют тот или иной проект.

Потребность в апробации новых форм наставничества привела авторов к идее разработки образовательного проекта «МИР: Мечтай! Исследуй! Развивайся!», нацеленного на развитие исследовательских компетенций обучающихся в процессе реализации целевой модели наставничества (форма «студент – ученик»). Организаторы проекта выстраивают свою деятельность, отталкиваясь от следующей гипотезы: вовлечение обучающихся в проектную деятельность, структурированную в формате наставничества, является условием эффективного формирования исследовательских компетенций как самих обучающихся, так и наставников-студентов, и педагогов-тьюторов. Под исследовательской компетенцией, включающей в себя мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, при этом понимается характеристика личности, предполагающая владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной сфере, отличающейся устойчивой мотивацией [16].

Основной сетевой партнер проекта – это Академия машиностроения им. Ж.Я. Котина, одно из наиболее перспективных и динамично

развивающихся образовательных учреждений региона. Сотрудничество с ГБОУ СОШ №458 с углубленным изучением немецкого языка Невского района Санкт-Петербурга происходит в структуре Детской инженерной школы, созданной совместными усилиями партнеров.

Пары и малые группы в рамках формы наставничества «студент – ученик» организованы в содержательном пространстве следующих программ:

- «3D-моделирование»;
- «Конструирование трехмерных объектов»;
- «Компьютерная графика».

Договор о сотрудничестве позволяет существенно усилить потенциал школы через использование потенциала Академии: высокотехнологичного современного оборудования и компьютерных классов. На данном этапе в проект вовлечены 40 школьников, пять студентов и молодых преподавателей Академии. Студент-наставник – это студент 2–3 курсов, обучающийся на «хорошо» и «отлично», активно участвующий в общественной жизни того или иного факультета, склонный к исследовательской деятельности и заинтересованный в приобретении собственно педагогического опыта через участие в практиках наставничества.

Взаимодействие школьников и студентов происходит в основном на базе Академии, при этом планируется проведение ряда лекционных занятий теоретического характера и на базе школы.

На данном этапе еще рано говорить о результатах проекта, реализация которого была начата в январе-феврале 2022 года. Тем не менее его эффективность прогнозируется авторами в параметрах следующей системы качественно-количественных индикаторов.

Качественные результаты (индикаторы):

- обеспечение преемственности начального ОО и среднего ОО;
- выявление вектора дополнительных направлений развития деятельности ОУ;
- формирование единого образовательного пространства, объединяющего обучающихся, учителей и родительского сообщества на основе педагогики сотрудничества;
- повышение качества обучения (уровень предметных, метапредметных и личностных результатов);
- повышение уровня мотивации обучающихся к учебной деятельности в целом, а также – мотивации приобретения навыков, способствующих успешной адаптации в обществе;
- развитие потребности педагогов в самосовершенствовании и новаторстве;
- повышение уровня исследовательской культуры педагогов; развитие и укрепление сетевого сотрудничества ОУ с высшими и средними учебными заведениями города;
- развитие системы ранней профориентации обучающихся; повышение статуса ОУ на уровне района и города и количественное увеличение контингента.

Количественные индикаторы могут быть представлены следующим образом:

- повышение качества обучения по предметам естественнонаучного и технического спектра на 40%;

- увеличение количества участников олимпиад по предметам естественнонаучного и технического спектра на 50%;
- увеличение процента обучающихся НОО и ООО, вовлеченных в проектную деятельность, на 30%;
- увеличение числа участников чемпионата KidSkills и последующих ступеней на 15%;
- увеличение количества учителей, использующих STEM-технологии, на 15%;
- увеличение числа педагогов, использующих проектную технологию на уроках и во внеурочной деятельности, до 100%;
- увеличение числа обучающихся, вовлеченных в программы наставничества в рамках формы «ученик – ученик», до 100%;
- увеличение числа пар «студент – ученик» на 10%.

Рефлексия данной образовательной практики, а также отзывы школьников, учителей, родителей, преподавателей и студентов позволяют говорить об эффективности развития первой фазы проекта. Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация формы наставничества «студент – ученик» предполагает создание уникальной образовательно-воспитательной среды, в рамках которой происходит обучение и развитие компетенций двух субъектов этой диады. Предполагается, что накопление профессионального опыта, оттачивание профессиональных компетенций студента, осваивающего то или иное профессиональное поле, будет протекать более эффективно при условии активного участия в наставничестве, подразумевающим углубленную рефлексию имеющегося опыта при передаче его ученику. На этапе начала профессионального пути уже первичная рефлексия становящегося опыта, безусловно, усилит когнитивный потенциал студента, а обретенная педагогическая практика будет способствовать более эффективной социализации. Наставничество в аспекте формы «студент – ученик» выступает и как технология, и как средство формирования профессиональных навыков студента, и одновременно как исследовательское пространство, в границах которого в процессе диалога наставника и наставляемого происходит рождение нового знания и развитие исследовательских компетенций.

Форма «студент – ученик» позволяет объединить две равноправные позиции, доминанта которых в данном контексте строится на обучении в деятельности. Равноправие позиций усиливается статусом обучающегося, то есть находящегося в процессе обучения: обучается и ученик, перенимающий знания и опыт, и сам студент, делающий первые шаги в профессии и этот опыт передающий.

Партнерская модель организации совместной деятельности в аспекте наставничества принципиально важна: неформальный стиль взаимоотношений наставника и наставляемого, атмосфера доверия, открытости, эмоционально окрашенные отношения становятся залогом эффективности наставнической деятельности. В методологии наставничества именно диалоговая позиция выходит на первый план, являясь и основанием, и методом передачи имеющегося опыта в процессе создания того или иного проектного продукта.

С нашей точки зрения, форма наставничества «студент – ученик» значима в аспекте концепции «открытого профессионализма», научно обоснованной в работах проф. С.И. Поздеевой применительно к практике современных учителей [10; 11]. Участие в наставничестве позволит

студенту (вне зависимости от профиля обучения) значительно расширить границы образовательного пространства, влиять на процесс своего профессионального развития, активно участвуя в инновационной деятельности педагогического плана, оттачивая метапрофессиональные умения и навыки. «Нормативно-заданная активность» студента, определяющая специфику учебно-профессиональной деятельности [3], в рамках наставничества может быть существенно обогащена педагогическим поиском юного наставника (студента), в ходе которого может быть найден оптимальный путь и способ передачи знаний и опыта. Возможность участия в программах наставничества на этапе обучения в системе СПО или ВПО станет своеобразной подготовкой к «открытому профессионализму» в будущем, сформированной установкой на открытость в передаче знаний и опыта.

Думается, что влияние наставнических практик, в которые может быть вовлечен студент в самом начале учебно-профессиональной деятельности, на профессиональное становление самого студента, раскрытие его профессионально-личностного потенциала, требует серьезного дальнейшего исследования. В аспекте развития системы образования форма наставничества «студент – ученик» может получить свое полноценное воплощение при условии системного открытия педагогических классов на базе школ, расширении площадок организации педагогической практики студентов, что позволит усилить возможности ранней профориентации школьников и одновременно создаст условия для воспроизводства образовательных систем. Линия наставничества в концентре «педагогический университет – школа» значительно усилит потенциал диалога современного педагогического вуза и общеобразовательного учреждения, заинтересованного в притоке молодых кадров как ресурсе своего развития.

Описанный выше опыт организации наставничества позволяет сделать следующие выводы:

1. Наставничество – ресурс и инструмент самообучающейся организации. В данном аспекте обучение выступает как процесс развития, направленный на достижение целей организации и личностное развитие сотрудников.

2. Необходима целостная адаптация Программы наставничества под задачи конкретной организации с учетом индивидуальных траекторий профессионального роста сотрудников. При условии рассмотрения наставничества как инструмента корпоративной культуры организации обеспечивается ее стабильное развитие и устойчивость.

3. Потенциал формы наставничества «студент – ученик» может быть эффективно использован в реализации различных форм ранней профориентации школьников, нацеленной на формирование осознанного подхода к выбору будущей профессии. Участие же в наставничестве студентов позволит им значительно расширить границы образовательного пространства, влиять на процесс развития собственной профессиональной компетентности, совершенствуя метапрофессиональные знания, умения и навыки.

Библиографический список к главе 12

1. Безенкова Т.А. Наставничество как социально-педагогическая технология профилактики семейного неблагополучия / Т.А. Безенкова, С.Н. Испулова, Е.В. Олейник // Перспективы науки и образования. – 2018. – №6 (36). – С. 147–154. DOI 10.32744/pse.2018.6.16. EDN CENXZK

2. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. №5. – С. 25–36. DOI 10.15293/2226-3365.1705.02. EDN ZQXRRV

3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2002. – 126 с.

4. Игнатъева Е.В. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Е.В. Игнатъева, Н.Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. №2 (23). – С. 1. DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-1. EDN XTAZOP

5. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях 21 века / М.В. Кларин // Этап: экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – №5. – С. 92–112. EDN XAIBVN

6. Колесниченко К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов (на примере педагогической деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.В. Колесниченко. – СПб., 2013. – 25 с. EDN ZOQQWV

7. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися / под общ. научным руководством Н.Ю. Синягиной. – М.: АНО «Институт развития социального капитала и предпринимательства», 2020. – 267 с.

8. Палитай И.С. Наставничество как технология работы с молодыми лидерами в современной России: психологические основания и возможности реализации / И.С. Палитай, С.Ю. Попова, А.В. Селезнева // Образование личности. – 2019. – №3–4. – С. 19–27. EDN SPJPZP

9. Педагогический словарь: новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева [и др.]; под общ. ред. О.Б. Даутовой. – СПб.: КАРО, 2020. – 328 с. EDN KAYKEJ

10. Поздеева С.И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача / С.И. Поздеева // Вестник ТГПУ. – 2016. – №1 (166). – С. 88–90. EDN VHLLWT

11. Поздеева С.И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – №6 (28). – С. 91–95. DOI 10.23951/2307-6127-2019-6-91-96. EDN YVADDF

12. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.

13. Стрижицкая О.Ю. Наставничество и самоактуализация взрослых / О.Ю. Стрижицкая // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – №12 (42). – С. 247–251. EDN VBLPZV

14. Субочева О.Н. Наставничество как фактор эффективности организации / О.Н. Субочева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №12. – С. 25–27. EDN XGVNOX

15. Тарасова Н.В. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов. Рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Д. Чигрина. – М.: Перспектива, 2020. – 108 с.

16. Шашкина М.Б. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография / М.Б. Шашкина, А.В. Багачук. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. – 235 с. EDN TRHLNH

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-108046

Денисова Ольга Александровна

Леханова Ольга Леонидовна

Гудина Татьяна Викторовна

Глухова Ольга Айваровна

Букин Денис Андреевич

ВАРИАТИВНЫЕ ТРАЕКТОРИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

Аннотация: глава посвящена проблеме теоретического и практического осмысления вопроса проектирования вариативных траекторий сопровождения адаптации на рабочем месте молодых инвалидов в разрезе рассмотрения траекторий сопровождения в части формирования механизмов содействия трудоустройству данной категории граждан, а также анализу основных барьеров адаптации и вопросов их преодоления. Авторами с целью анализа и оценки успешности адаптации на рабочем месте молодых инвалидов было проведено сравнительное исследование выпускников с ОВЗ и инвалидностью их нормотипичных сверстников. Выявлено, что адаптация выпускников с инвалидностью является многокомпонентным новобразованием, что следует учитывать при стратегическом планировании содержания работы наставников, системы мотивации сотрудников, а также при реализации адаптационных мероприятий по снижению тревожности и неуверенности молодых специалистов с инвалидностью.

Ключевые слова: трудоустройство инвалидов, наставничество, адаптация, студенты с инвалидностью, инклюзивное высшее образование, ограниченные возможности здоровья.

Abstract: the chapter is devoted to the problem of theoretical and practical understanding of the issue of designing variable trajectories to support adaptation in the workplace of young disabled people. The problem is solved through consideration of support trajectories and mechanisms for promoting employment of this category of citizens. An analysis of the main barriers to adaptation and issues of overcoming them was also carried out. The authors analyze and evaluate the success of adaptation to the workplace of young disabled people. For this purpose, a comparative study of graduates with disabilities and normotypical peers was conducted. It was revealed that adaptation of graduates with disabilities is a multicomponent neoplasm. This should be taken into account when strategically planning the content of mentors' work, when building a system of employee motivation, as well as when implementing adaptation measures to reduce the anxiety and uncertainty of young professionals with disabilities.

Keywords: *employment of people with disabilities, mentoring, adaptation, students with disabilities, inclusive higher education, limited health opportunities.*

Работа выполнена в рамках научных исследований, включаемых в планы научных работ научных организаций и образовательных организаций высшего образования, осуществляющих научные исследования за счёт средств федерального бюджета по теме «Исследование и моделирование вариативных траекторий психолого-педагогического и клиничко-психологического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в условиях цифровой среды» (Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, FEGN-2023-0005). (Протокол заседания Совета Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по вопросам повышения доступности высшего образования для инвалидов, профессиональной ориентации инвалидов и содействия в их последующем трудоустройстве от 19.12.2022.)

Трансформации, происходящие в современном российском обществе во всех сферах социальной жизни коренным образом, отражаются на характере трудовых отношений в современных социально-экономических условиях и модернизирует рынок труд. Как никогда ранее актуализируется вопрос трудоустройства молодежи и одной из наиболее уязвимой категории, такой как инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), отслеживания динамики их трудоустройства в соответствии с полученными компетенциями.

Многоаспектный анализ современных научно-методических подходов, значимых для обеспечения психолого-педагогического и клиничко-психологического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в проблемном поле специальной психологии и коррекционной педагогики, позволяет выделить следующее:

- необходима системная разработка и реализация научно-методических ресурсов, обеспечивающих социализацию и социальную адаптацию инвалидов (Т.Г. Богданова, М.И. Земцова, В.З. Кантор, И.А. Коробейников, А.Г. Литвак, Д.М. Маллаев, Е.А. Мартынова, Е.А. Медведева, Г.Н. Пенин и др.);

- требуется совершенствование форм и методов психолого-педагогического и клиничко-психологического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью, внедрение современных образовательных и интерактивных технологии, активных методов профориентации в содержании профориентационной деятельности (Е.В. Годлевская, Е.Л. Гончарова, Е.О. Гордиевская, О.И. Кукушкина, И.Ю. Левченко, Н.М. Назарова, Е.А. Орлова, Е.М. Старобина и др.);

- важно формирование готовности сотрудников к психолого-педагогическому и клиничко-психологическому сопровождению с лиц с инвалидностью и ОВЗ (С.А. Архипова, А.П. Антропов, В.З. Кантор, С.Н. Сорокумова, В.В. Хитрюк и др.);

- необходима организация комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в процессе получения профессионального образования, в профориентации и трудоустройстве (О.В. Денисова, Е.Т. Логинова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович и др.);

– требуется использование цифровых ресурсов с учетом запросов и потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ (Т.В. Кузьмичева, А.Е. Пальтов, Д.Ф. Романенкова и др.).

Несмотря на инициированные государством меры поддержки трудовой занятости инвалидов, молодые люди с инвалидностью продолжают сталкиваться с проблемами, обусловленными сохраняющейся дискриминацией в сфере трудовой занятости; архитектурной недоступностью и наличием барьеров для инвалидов большинства рабочих мест; отсутствием комфортных условий для пребывания на рабочем месте, дефицитами компетенций наставников.

В силу указанных причин, вопросы трудоустройства молодых инвалидов, их адаптации на рабочем месте входят в число наиболее острых в научном и практическом плане проблем, что определяет необходимость теоретического и практического изучения заявленного сегмента рынка труда и таких его составляющих, как занятость и адаптация в разрезе социальных, экономических, политических и других проблем и факторов.

Адаптация молодых инвалидов на рабочем месте является необходимым этапом управления персоналом любой организации и имеет значение как для самой организации, так и для ее сотрудников.

Для лиц с ОВЗ и инвалидностью вызывает тревогу не достаточность информации об условиях и режиме труда, созданной на предприятии доступной инфраструктуры и средств коммуникации, освоение основных норм корпоративной культуры и правил взаимодействий с руководством, коллегами и получения оперативной обратной связи с наставником и многое другое.

Проблема сопровождения адаптации на рабочем месте молодых инвалидов, не смотря на многочисленные исследования в этой области, продолжает активно изучаться и занимает важное место в трудах отечественных и зарубежных ученых, является междисциплинарной.

Становление теоретической основы обозначенного вектора исследования прослеживаются в работах М. Вебера, Э. Дюркгейма, Д. Дьюи, Ф. Знаецкого, Г. Мид, Т. Р. Мертсона, Т. Парсонса, Ж. Пиаже и др. Среди отечественных исследователей, посвятивших свои труды проблеме адаптации лиц с особыми потребностями наиболее значимы, представляются работы: М.С. Бережной, Л.Б. Волынской, Д.А. Леонтьева, Т.Ф. Масловой, В.А. Ядова, и др. Подходами к трудоустройству и различными аспектами профессионального самоопределения лиц с ОВЗ и инвалидностью занимались Д.Л. Кузнецова, Е.Г. Свистунова, Л.В. Тихомирова и др.

Сопровождение и поддержка молодых инвалидов, различные аспекты профессиональной реабилитации и преодоление социальных и профессиональных барьеров при трудоустройстве, сущность и содержание инклюзивного трудоустройства волновали Т.В. Зозулю, О.А. Парягину, П.В. Романову, М.Е. Цыгана, Е.Р. Ярсую-Смирнову и др.

Адаптация – процесс приспособления, усвоения в основном активно, через человека или группу новых для них социальных условиях.

Адаптация молодежи на рынке труда – приобретение молодыми людьми определенных качеств, умений и навыков. В части инклюзивного трудоустройства и адаптации молодых инвалидов на рабочем месте в центре внимания стоят следующие аспекты исследовательской работы:

- вопросы сформированности профессионально значимых качеств личности, позволяющих добиться результатов в выбранном виде профессиональной деятельности;

- вопросы сформированности «твёрдых» навыков, профессиональных компетенций, приобретенные на этапе по профессии;

- вопросы состояния мотивация к профессиональному росту, способствующих профессионализации работника.

Положение молодых специалистов-соискателей, образующих трудовые ресурсы определяется системой внутренних и внешних факторов.

К *внутренним* относятся особенности молодежи как самостоятельной группы с соответствующей системой культурно-ценностных координат, социально-статусных характеристик.

Внешние факторы формируются в результате специфики функционирования и развития российского рынка труда, определяются конкурентной средой, а также системой профессиональной ориентации, образования переподготовки и т. д.

В настоящий момент можно рассматривать механизмы трудоустройства инвалидов молодого возраста, в том числе: самостоятельное обращение к работодателю; обращение в центр занятости, в том числе с целью поиска и квотированного рабочего места; отделы по трудоустройству в учебном заведении; общественные организации инвалидов; участие в специальных профориентационных программах (ярмарка вакансий; мастер-классы, тренинги, консультации, составлении резюме, встречи с работодателями, профориентационное тестирование и консультации); движение «Абилимпикс»; цифровых сервисов по сопровождению профориентации, образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью (например, <http://www.hh.ru>, Региональные порталы «Живи, учись, работай в Вологодской области» <http://voloblcareer.ru/> и «Живи, учись, работай в республике Карелия» <http://mycareer.karelia.ru/>, «Работа в России» <http://trudvsem.ru>, Региональный информационно-аналитический портал «перспектива-ПРО» <https://перспектива-про.рф> и т. д.).

Следует отметить, что становление современного рынка труда происходит в контексте усложняющейся социально-экономической ситуации в стране и является одним из наиболее сложных и приоритетных вопросов в плане его решения.

Текущая ситуация на рынке труда в его сегменте молодых людей с инвалидностью, является достаточно напряженной и характеризуется высоким уровнем безработицы; неуравновешенностью между востребуемыми специальностями и возможностями самих инвалидов к освоению профессиональных компетенций, необходимых для осуществления трудовых действий по выбранной профессии.

Согласно Е.Г. Кудаевой, И.В. Лопаткина, Н.И. Фадиной основными барьерами на пути адаптации молодых инвалидов в регионе значатся:

- низкая конкурентоспособность, большинство инвалидов не обладают необходимыми знаниями и навыками, чтобы самостоятельно определяться на рынке труда, разрабатывать свой путь трудоустройства, ведения переговоров с работодателями по вопросам найма;

- несоответствие профессионально-компетентной структуры лиц с инвалидностью потребностям экономики и имеющимся вакансиям, а также недостаточно разработанным механизмам, обеспечивающим

взаимосвязанность между рынком труда и уровнем подготовки молодых инвалидов;

– слабой неосведомленностью работодателей о возможностях трудоустройства обозначенного контингента [4–6].

По мнению Фирсовой Ю. А. в ходе разработки и организации мероприятий молодежной политики по содействию трудоустройства лиц с особыми потребностями в регионе необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип интеграции инвалида в общество;
- финальности в оказании помощи молодому инвалиду;
- индивидуализации сопровождения, учитываемость конкретной ситуации;
- принцип локализации, минимизация сегрегационных последствий инвалидности [7].

Приоритетными категориями инвалидов является молодежь трудоспособного возраста, желающая получить интересующую специальность в зависимости от психо-физиологических особенностей и возможностей и стремящаяся к трудовой деятельности. В связи с этим, встает вопрос о необходимости разработки адресного алгоритма сопровождения молодого инвалида на этапе обучения по выбранной профессиональной траектории и дальнейшего трудоустройства. В основу алгоритма профессионализации должен быть положен принцип вариативности (дополняя выше-названные принципы), обеспечивающий возможность индивидуализации профессионального сопровождения, форм трудоустройства, квотированность рабочих мест, специального оборудования в соответствии с ограничениями выполнения трудовых функций, дистанционная либо гибкая занятость, свободная конкуренция на рынке труда.

С целью оценки ресурсов для разработки проблемы построения вариативных траекторий сопровождения адаптации на рабочем месте молодых инвалидов нами был проведён анализ данных и исследование, согласно которому в 2022 году в органы службы занятости населения Вологодской области за содействием в поиске подходящей работы обратились 594 гражданина, имеющих инвалидность. В Вологодской области реализуется подпрограмма «Содействие занятости инвалидов, в том числе инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и последующем трудоустройстве, а также инвалидов, нуждающихся в сопровождаемом содействии занятости» [9]. Основной целью программы является повышение уровня занятости инвалидов, в том числе инвалидов молодого возраста.

С целью методического обеспечения основных направлений по сопровождению и трудоустройству лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе БПОУ ВО «Череповецкий лесомеханический техникум им. В.П. Чкалова» (БПОУ ВО «ЧЛМТ») создан Региональный центр профориентации для лиц с инвалидностью и ОВЗ, на базе БПОУ ВО «Вологодский колледж технологии и дизайна» создан Региональный центр содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ, основными задачами обозначенных центров являются: содействие получения профессионального образования и дальнейшего трудоустройства выпускников профессиональных

образовательных организаций, содействие временному трудоустройству на период каникул, развитие и поддержка деловой активности.

Также функционирует информационный методический портал «Специальное образование в Вологодской области», на котором можно найти актуальные документы нормативно-правового характера, методические материалы по вопросам обучения и содействию трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью. Информация о возможности получения инклюзивного образования, помощь в самоопределении молодежи размещена на региональном профориентационном портале «Компас-ПРО», официальных сайтах Департамента образования области и образовательных организаций области.

Особую роль в совместном трудоустройстве молодых инвалидов имеет взаимодействие органов службы занятости населения с БПОО и Ресурсным учебно-методическим центром Северо-Западного Федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ в Череповецком государственном университете (далее – РУМЦ СЗФО ЧГУ), где внимание уделяется вопросам сопровождения профессиональных траекторий лиц с ОВЗ и инвалидностью, профориентации и самоопределению выпускников образовательных организаций [1; 3]. В целях цифрового сопровождения профориентации, трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ в области функционирует региональный информационно-аналитический портал «Перспектива-PRO». Сервисы портала позволяют: получать рекомендации по выбору профессии и созданию специальных условий для образования и труда для лиц с ОВЗ и инвалидностью, формировать траекторию профессионального образования и карьерного роста, выбирать соответствующие ей образовательные организации, размещать резюме для поиска вакансий, получать информацию о наличии котируемых рабочих мест [2]. Также в области функционирует интернет-портал «Моя карьера: живи, учись и работай в Вологодской области». Он позволяет получать сведения о текущем и перспективном состоянии рынка труда, востребованных профессиях региона. На Портале предусмотрена возможность пройти профориентационное тестирование и спланировать свой профессиональный путь, изучив возможности трудоустройства на ведущих предприятиях региона [2].

С целью анализа и оценки успешности адаптации на рабочем месте молодых инвалидов было проведено сравнительное исследование лиц с ОВЗ и инвалидностью их нормотипичных сверстников. Для этого был проведен *анкетный опрос* выпускников Череповецкого лесомеханического техникума им. В.П. Чкалова. Цель анкетного опроса: выявить степень адаптированности молодых людей на рабочем месте. Опрос проводился дважды – в конце обучения в университете и спустя год после окончания учебного заведения.

Нами были выделены следующие *компоненты адаптации на рабочем месте*.

I. Мотивационный компонент – степень отношения к трудовой деятельности.

II. Эмоциональный компонент – степень удовлетворенности молодых работников аспектами трудовой деятельности.

III. Когнитивный компонент – степень информированности о мерах социальной поддержки и наличии льгот для молодых работников предприятия.

IV. Поведенческий компонент – уровень удовлетворенности существующей системой адаптации молодых работников на предприятии.

В исследовании приняло участие 18 выпускников с инвалидностью (соматические заболевания, опорники (колясочники и мобильные), инвалиды с нарушением зрения и слабослышащие) и 33 выпускника без инвалидности. Было проведено два опроса. Первый – непосредственно после трудоустройства. Второй – через 10–12 месяцев после начала трудовой деятельности.

I. *Мотивационный компонент* предполагает отношения молодых людей к предприятию, выпускникам был предложены вопросы.

Таблица 1
Мотивированность отношения к трудовой деятельности

Уровни мотивированности	Экспериментальная группа % (ОВЗ и инвалиды)		Контрольная группа % (норма)	
	Первый опрос	Второй опрос	Первый опрос	Второй опрос
Высокий	50	45,8	66,7	53,3
Средний	45,8	54,2	28,7	26,7
Низкий	4,2	0	4,6	20

По результатам исследования компонента «мотивированности отношения к трудовой деятельности» можно сделать выводы, что по двум опросам высокий показатель (*высокий уровень*) наблюдался у выпускников в норме 66,7% на этапе первого опроса и 53,3% на этапе второго опроса по сравнению с лица с инвалидностью 50% и 45,8% соответственно. Несмотря на то, что мотивационный компонент по результатам опросов немного снизился спустя год работы выпускников по выбранной специальности, все же прослеживается более выраженным стремлением к полноценной самостоятельной жизни, желанием улучшить, развить имеющиеся трудовые компетенции, позволяющие полнее реализоваться в профессиональной сфере после окончания учебного заведения и занять достойное место в социуме.

Стоит отметить, что мотивированность к трудовой деятельности находится на *среднем уровне* у молодых людей в норме на уровне 28,7% и 26,7% после двух опросов. У молодых людей с инвалидностью этот результат соответствует 45,8% и 54,2%. Такой результат можно объяснить тем, что молодые люди с инвалидностью не совсем понимают специфику труда по выбранной профессии, недостаточно осознают важность трудового участия.

Низкий уровень изучаемого компонента составляет примерно одинаковый процент в обеих выборках на этапе первого опроса 4,6% в норме и 4,2% у лиц с ОВЗ. На этапе второго опроса этот показатель различается 0% и 20% у молодых людей в норме. Молодые специалисты не все

устроились по обучаемой специальности и вынуждены поменять сферу деятельности.

II. *Эмоциональный компонент – удовлетворенность молодых работников аспектами трудовой деятельности*

Таблица 2

Удовлетворенность работников трудовой деятельностью

Уровни удовлетворенности	Экспериментальная группа % (ОВЗ и инвалиды)		Контрольная группа % (норма)	
	Первый опрос	Второй опрос	Первый опрос	Второй опрос
Высокий	44,5	47,2	66,7	51,1
Средний	45,8	50	30,4	37,8
Низкий	9,7	2,8	2,9	11,1

По результатам анкетного опроса можно сделать вывод, что по результатам двух опросов удовлетворенность работников трудовой деятельностью (*высокий уровень*) наблюдается у молодых людей ЭГ на уровне 44,5% и 66,7% у выпускников с инвалидностью и 47,2% и 51,1% у молодых людей в норме. Характеризуется наличием определенного позитивного трудового опыта, полученного в рамках производственной практики, испытывают удовлетворенность от выполнения порученной работы. Выпускники положительно отзываются о состоянии оборудования рабочего места, санитарно-гигиенических условий труда. Понимают и принимают систему материального и морального поощрения, видят перспективу карьерного роста. Стоит отметить, что у лиц с ОВЗ этот показатель после второго опроса значительно вырос, это говорит о стремлении работодателя удовлетворить запросы работника на специальные условия труда и представить меры социальной поддержки.

Средний уровень удовлетворенностью молодых людей трудовой деятельностью почти не изменился после годового промежутка времени и составляет 45,8% и 50% у лиц с ОВЗ; 30,4% и 37,8% у молодых людей в норме. Можно отметить, что работники с инвалидностью не совсем ознакомлены с системой материального и морального поощрения, не интересуются перспективами карьерного роста.

Низкий уровень этого компонента составляет по результатам двух опросов 9,7% и 2,8% у лиц с инвалидностью; 2,9% и 11,1% у работников в норме. Можно констатировать, что молодые люди КГ не удовлетворены, в основном, материальным и моральным поощрением в организации, не совсем понимают перспективами повышения квалификации, разряда, а это говорит о недостаточной ориентации мотивированности на предприятии работников на повышения компетенций и прохождения курсов повышения квалификации.

III. *Когнитивный компонент – степень информированности о мерах социальной поддержки и наличии льгот для молодых работников предприятия*

Таблица 3

Информированность о наличии льгот
для молодых работников предприятия

Уровни информированности	Экспериментальная группа % (ОВЗ и инвалиды)		Контрольная группа % (норма)	
	Первый опрос	Второй опрос	Первый опрос	Второй опрос
Высокий	75	81,2	60	30
Средний	25	18,8	36,7	30
Низкий	0	0	3,3	40

Результаты анкетирования распределились следующим образом: информацией о наличии льгот на предприятии, в большей степени (*высокий уровень*), интересуются выпускники с инвалидностью 75% и 81,2% соответственно; 60% и 30% указывает этот показатель для молодых людей в норме. Можно отметить, что лиц с ОВЗ и инвалидностью привлекают социальные и молодежные программы, которые реализуются на предприятии, и они ищут возможность в них участвовать. Для специалистов в норме этот показатель упал спустя год работы, хотя на начальной этапе, после окончания обучения выпускники интересовались молодежными программами и участвовали в них.

Средний уровень этого компонента почти не изменился по результатам двух опросов и составляет 25% и 18,8% для специалистов-инвалидов; 36,7% и 30% для людей с нормой развития.

Не информированы (*низкий уровень*) о наличии льгот на предприятии 40% работников в норме после года работы и 0% выпускников с инвалидностью. Можно констатировать, что в учреждении либо нет программа поддержки молодых специалистов, либо молодые люди не интересуются ими.

IV. Поведенческий компонент – уровень удовлетворенности существующей системой адаптации молодых работников на предприятии

Таблица 4

Уровень удовлетворенности существующей системой адаптации
молодых работников на предприятии

Уровни удовлетворенности	Экспериментальная группа % (ОВЗ и инвалиды)		Контрольная группа % (норма)	
	Первый опрос	Второй опрос	Первый опрос	Второй опрос
Высокий	66,1	69,6	67,6	45,7
Средний	33,9	30,4	52,4	37,2
Низкий	0	0	5,7	17,1

По результатам анкетного вопроса можно сделать вывод, что в большей степени удовлетворены (*высокий уровень*) системой помощи в адаптации молодых работников на предприятии молодые люди с

инвалидностью 66,1% и 69,6% по двум опросам в годовом интервале. Молодые инвалиды отмечают высокий уровень удовлетворенности в коммуникации с наставником и его помощью в адаптации к требованиям на предприятии, физическим и психологическим нагрузками; молодёжь активно интересуется деятельностью профсоюзной организацией.

Этот показатель упал у КГ с 67,6% после окончания обучения и составил 45,7% спустя год работы. Можно констатировать, что молодые специалистов в норме развития меньше удовлетворены помощью наставника на предприятии.

Средний уровень удовлетворенности этого компонента почти одинаков как в ЭГ после года работы и составил 33,9% и 30,4%; у КГ этот показатель также упал с 52,4% на этапе первого опроса до 37,2% после второго опроса.

Полностью не удовлетворены (*низкий уровень*) системой адаптации в процессе практики оказались выпускники в норме 5,7% и этот параметр увеличился до 17,1% спустя год. Респонденты не нашли общий язык с наставником, руководителем организации, в связи с этим, адаптация на рабочем месте прошла со сложностями и не совсем неудачно, молодой специалист испытывал физические и психологические перегрузки.

Обобщая результаты двух опросов по всем компонентам, нами были предложены итоговые показатели *адаптированности молодых инвалидов на рабочем месте* (таблица 5).

Таблица 5

Показатели адаптированности молодых инвалидов на рабочем месте по итогам опросов

Уровни адаптированности	Экспериментальная группа % (ОВЗ и инвалиды)		Контрольная группа % (норма)	
	Первый опрос	Второй опрос	Первый опрос	Второй опрос
Высокий	55,4	57,7	62,5	47,4
Средний	39,9	41,1	33,4	35,2
Низкий	4,7	1,2	4,1	17,4

Проведя анализ всех заявленных компонентов адаптированности молодых инвалидов на рабочем месте, можно сделать вывод, что адаптация на рабочем месте у молодых людей КГ прошла менее гладко, чем у молодых людей с инвалидностью. *Высокий уровень* по двум опросам составлял 62,5% и 47,4%. Тогда как у молодых людей с инвалидностью процентное содержание этого показателя почти не изменилось 55,4% и 57,7% соответственно. Можно сказать, что специалисты в норме оказались не в столь «тепличных» условиях, к ним на предприятии предъявляется больше требований, все же они стремлением улучшить имеющиеся трудовые компетенции по выбранной специальности, позволяющие полнее реализоваться в профессиональной сфере после окончания учебного заведения.

Средний уровень адаптированности у студентов в норме и инвалидностью практически не изменился на обеих этапах опроса и составила 39,9% и 41,1%; 33,4% и 35,2% соответственно. Отмечается, чтобы добиться более выраженного эффекта адаптации специалистов в организации требуется продуманное сопровождение в трудовом процессе, начиная от

простого внимания к нуждам молодых людей и включения их в обсуждение производственных моментов и дел на предприятии, до продвижения и стимулирования стараний специалистов.

Низкий уровень адаптированности специалистов на рабочем месте более показательным оказался у молодых людей в норме и определяется на уровне 4,1% на этапе первого опроса, 17,4% на этапе второго опроса. Такие результаты могут свидетельствовать о смене сферы деятельности специалистов – либо не нашли себя в профессии, либо не трудоустроились по выбранной специальности.

Таким образом, мероприятия, проводимые в отношении молодых людей с инвалидностью, должны иметь чёткие цели, быть систематическими, гибкими, получать соответствующую информационно-аналитическую поддержку, быть понятными широкой общественности и поддерживаться различными органами государственной власти, региональными молодёжными органами, молодёжными активистами.

Адаптация молодых инвалидов на рабочем месте неразрывно связана со стратегическим планированием, системой мотивации сотрудников и корпоративной культурой. Именно адаптационные мероприятия способствуют снижению тревожности и неуверенности молодых инвалидов в собственных компетенциях и полезности обществу. Что касается организации, то правильно организованная система адаптации персонала способна снизить текучесть кадров.

Анализ проблемы содействия адаптации молодых инвалидов в регионе позволил выявить степень адаптированности молодых людей к трудовой деятельности и удовлетворённостью выбранной специальностью. Результаты анкетного опроса дают возможность сделать вывод, что адаптация на рабочем месте у лиц с ОВЗ прошла более успешно, обнаружено выраженное стремление к полноценной самостоятельной трудовой жизни и расширению спектра приобретаемых компетенций, они удовлетворены выбранной специальностью; участвуют в социальных и молодёжных программах, которые реализуются на предприятии; видят перспективу карьерного роста, адаптация на предприятии прошла более гладко, а отсюда значительно успешнее по сравнению с молодыми специалистами в норме.

Программы адаптации помогут в организации персонального сопровождения выпускников с инвалидностью и ОВЗ при трудоустройстве, закреплении их на рабочем месте; создадут условия, учитывающие индивидуальные потребности; позволят повысить уровень адаптированности молодых инвалидов; будут способствовать совершенствованию системы социально-психологической поддержки молодых людей с инвалидностью и ОВЗ на рабочем месте.

Таким образом, совершенствуя организацию работы с молодыми инвалидами в сфере трудоустройства в регионе, можно сделать следующие выводы:

1. Решение проблемы содействия трудоустройству молодых инвалидов требует системного подхода, вариативность разрабатываемых и реализуемых мероприятий, учет принципов «мягкой» интеграции молодых инвалидов в общество, обеспечение доступности не только профессионального образования, но и получение возможности свободно конкурировать и трудоустраиваться на рынке труда.

2. Требуется квалифицированные специалисты по трудоустройству инвалидов, понимающие специфику работы с данной категорией, организацию условий труда и рабочего места претендента, обладающими знаниями об особенностях и возможностях инвалидента в каждом конкретном случае.

3. Комплексность взаимодействия всех заинтересованных субъектов профессионального трудоустройства и профреабилитации молодого инвалида: Правительства Вологодской области, органов службы занятости населения, РУМЦ СЗФО ЧГУ, центра содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ, Регионального центра профориентации для лиц с инвалидностью и ОВЗ, а также требуется информационная поддержка трудоустройства молодых инвалидов в регионе.

Библиографический список к главе 13

1. Букина И.А. Построение профессиональной траектории развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Вологодской области / И.А. Букина, Т.В. Гудина, О.А. Денисова [и др.] // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. – №6 (111). – С. 229–242. DOI 10.23859/1994-0637-2022-6-111-19. EDN WNBVBX

2. Денисова О.А. Региональный информационно-аналитический портал «ПЕРСПЕКТИВА-ПРО» как инструмент профориентации и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ / О.А. Денисова, О.Л. Леханова // Повышение доступности и качества высшего образования: опыт и передовые практики: коллективная монография. – Череповец, 2022. – С. 119–139. – EDN RHZPCR

3. Денисова О.А. Практика создания атласа востребованных и перспективных профессий и специальностей на региональном рынке труда вологодской области с учетом состояния здоровья обучающихся и соискателей, направлений подготовки образовательных организаций профобразования региона, требований к уровню подготовки, ОКВЭД, сфер профессиональной деятельности / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, О.А. Глухова, Т.В. Захарова // Повышение доступности и качества высшего образования: опыт и передовые практики: коллективная монография / под ред. О.А. Денисова. – Череповец, 2022. – С. 140–166. EDN CPLGGK

4. Кудасева Е.Г. Социальные барьеры трудоустройства инвалидов в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Е.Г. Кудасева. – Саранск, 2009. – 218 с. – EDN MHEPCE

5. Лопаткин И.В. Адаптация молодежи на современном рынке труда: социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / И.В. Лопаткин. – Саратов, 2015. – 177 с. – EDN UBJNHN

6. Фадин Н.И. Совершенствование механизмов содействия занятости инвалидов в России: автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Н.И. Фадин. – М., 2023. – 33 с.

7. Фирсова Ю.А. Формирование и развитие системы социально-экономической безопасности инвалидов: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Ю.А. Фирсова. – Воронеж, 2016. – 210 с. EDN IRLEGA

8. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов: коллективная монография / О.А. Денисова, Т.В. Гудина, О.А. Глухова [и др.]. – Череповец, 2021. – 194 с.

9. Типовая программа сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве / Приложение к Приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 декабря 2018 г. №804н/299/1154 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://base.garant.ru/72139590/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4dd4b4c33/>

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-107951

Зинин Сергей Валерьевич

СОЦИАЛЬНО-ДИСПЕТЧЕРСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ЖЕЛЕЗОДЕФИЦИТНОЙ АНЕМИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ РАННЕГО ОРГАНИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: глава посвящена определению распространенности железодефицитной анемии (ЖДА) у обучающихся с последствиями раннего органического поражения центральной нервной системы. Повышенный интерес к этому заболеванию обусловлен рядом обстоятельств. Во-первых, гипоксия головного мозга при ЖДА влияет на когнитивные способности несовершеннолетних. Во-вторых, это заболевание у детей с интеллектуальными нарушениями провоцирует в 62,5% болезни сердечно-сосудистой системы, в 31,2% нарушения зрения, в 38,7% патологию со стороны мочевыделительной системы. Методы исследования. На предмет наличия или отсутствия железодефицитной анемии, в период с 2015 года по 2023 год, были изучены медицинские документы 653 обучающихся из разных нозологических групп, связанных с когнитивными нарушениями. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: распространенность ЖДА у детей с F80 (расстройством экспрессивной речи) составляет 20%, с F83 (смешанными специфическими расстройствами психологического развития) – 31%, с F70 (умственной отсталости легкой степени) – 52%, с F71 (умственной отсталости умеренной степени) – 33%. Общее количество несовершеннолетних, имеющих в анамнезе железодефицитную анемию, является высоким. В социально-диспетчерской помощи специалистов ПМПК и школьных консилиумов может нуждаться свыше 40% всех учащихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся по адаптированным программам в связи с интеллектуальными и речевыми нарушениями. Результаты исследования могут заинтересовать широкий круг медицинских и педагогических специалистов. Врачам ставится проблемный вопрос о том, почему при умеренной умственной отсталости и более выраженных (существенных) когнитивных нарушениях распространенность ЖДА существенно ниже, по сравнению с умственной отсталостью легкой степени. На конкретных клинических примерах педагогам описываются различные алгоритмы социально-диспетчерской помощи семьям для предупреждения возможных вторичных нарушений у несовершеннолетних.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогическая комиссия, школьный психолого-педагогический консилиум, социально-диспетчерская помощь, обучающиеся с когнитивными нарушениями, железодефицитная анемия.

Abstract: *the chapter is devoted to determining the prevalence of iron deficiency anemia (IDA) in students with the consequences of early organic damage to the central nervous system. The increased interest in this disease is due to a number of circumstances. Firstly, hypoxia of the brain in IDA affects the cognitive abilities of minors. Secondly, this disease in children with intellectual disabilities provokes diseases of the cardiovascular system in 62.5%, visual impairment in 31.2%, and pathology of the urinary system in 38.7%.*

Research methods. For the presence or absence of iron deficiency anemia, in the period from 2015 to 2023, medical documents of 653 students from different nosological groups associated with cognitive impairment were examined. The study made it possible to draw the following conclusions: the prevalence of IDA in children with F80 (expressive speech disorder) is 20%, with F83 (mixed specific disorders of psychological development) – 31%, with F70 (mild mental retardation) – 52%, with F71 (moderate mental retardation) – 33%. The total number of minors with a history of iron deficiency anemia is high. More than 40% of all students and pupils with disabilities (HIA) who study according to adapted programs due to intellectual and speech disorders may need social dispatching assistance from specialists of PMPC and school councils. The results of the study may be of interest to a wide range of medical and pedagogical specialists. Doctors are asked a problematic question about why, with moderate mental retardation and more pronounced (significant) cognitive impairments, the prevalence of IDA is significantly lower compared to mild mental retardation. Using specific clinical examples, teachers are described various algorithms of social dispatching assistance to families to prevent possible secondary violations in minors.

Keywords: *psychological, medical and pedagogical commission, school psychological and pedagogical council, social dispatching assistance, students with cognitive impairments, iron deficiency anemia.*

Введение

С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, С.В. Летуновская, И.Н. Волченкова, О.Г. Косицкая подробно изучали ответные реакции со стороны здоровья у школьников с интеллектуальной недостаточностью на влияние биологических факторов. Специалистами была описана следующая неблагоприятная статистика. После перенесенной железodefицитной анемии (ЖДА) у детей с умственной отсталостью в 62,5% возникает патология сердечно-сосудистой системы, нарушения зрения происходит в 31,2% случаев, хронические заболевания ЛОР-органов впоследствии обнаруживаются у 38,7% школьников, а различным нарушениям со стороны мочевыделительной системы подвержены 10,5% учащихся. Поэтому ученые призывают в своих методических рекомендациях для педагогических специалистов тщательно отслеживать и своевременно инициировать обращения родителей с детьми к кардиологам, окулистам, отоларингологам, нефрологам, педиатрам и другим врачам после того, как обучающиеся перенесли это заболевание [6]. В связи с этим возникает правомерный вопрос о том, какое количество обучающихся потенциально может нуждаться в такой социально-диспетчерской помощи учителей психолого-медико-педагогических комиссий и школьных психолого-педагогических консилиумов?

Поэтому *цель исследования* – определить распространенность железодефицитной анемии у школьников с последствиями раннего органического поражения центральной нервной системы.

Объект исследования – обучающиеся, имеющие в анамнезе признанное врачами раннее органическое поражение ЦНС.

Предмет исследования – железодефицитная анемия.

Учитывая, что одним из серьезнейших проявлений ЖДА является гипоксия головного мозга, приводящая к органическому поражению ЦНС [2, с. 21], определяется следующая *гипотеза исследования* – чем тяжелее когнитивные нарушения у обучающихся, тем выше у них может быть частота встречаемости ЖДА.

Задачи исследования:

1. Изучить медицинские документы детей, прошедших обследование в территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК) муниципального образования «Нижеудинский район».

2. Определить общее количество школьников с железодефицитной анемией.

3. Описать возможные алгоритмы социально-диспетчерской помощи со стороны специалистов ПМПК и школьных консилиумов при сопровождении семей, воспитывающих детей с ЖДА.

Научная новизна работы состоит в определении распространенности ЖДА у таких нозологических групп как F80 (расстройство экспрессивной речи), F83 (смешанные специфические расстройства психологического развития), F70 (умственная отсталость легкая) и F71 (умственная отсталость умеренная).

Практическая значимость работы заключается в привлечении внимания специалистов ПМПК, школьных консилиумов, коррекционных школ к возможной и необходимой профилактике вторичных нарушений у обучающихся с ЖДА.

Методы

Были изучены медицинские документы 653 обучающихся, прошедших комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное обследование в ТПМПК МО «Нижеудинский район» с 2015 по 2023 год.

Процедура исследования.

1. Изучение медицинских документов на предмет наличия или отсутствия железодефицитной анемии только у тех несовершеннолетних, которые имеют в анамнезе раннее органическое поражение центральной нервной системы, а по итогам обследования врача-психиатра им выставлен один из следующих диагнозов: расстройство экспрессивной речи, смешанные специфические расстройства психологического развития, умственная отсталость легкой степени, умственная отсталость умеренной степени.

2. Сбор и оценка полученных результатов.

Результаты

Оценку полученных результатов целесообразно проводить по следующим нозологическим группам, последовательно, по степени выраженности когнитивных нарушений:

– F80 – расстройство экспрессивной речи (когнитивные нарушения выражены минимально, представлены в основном речевыми проблемами;

развитие мышления и памяти обучающихся, чаще всего, носит вариант возрастной нормы или нижней границы нормы);

– F83 – смешанные специфические расстройства психологического развития (когнитивные нарушения выражены, носят мозаичный характер и хорошо поддаются коррекции в ходе специальных психолого-педагогических занятий; мышление продуктивное в области конкретного; обучаемость, как правило, сохранная, но сниженная; дети нуждаются в обучении по адаптированной программе для детей с ЗПР);

– F70 – умственная отсталость легкая (когнитивные нарушения выражены, устойчивы, носят диффузный характер; мышление малопродуктивное, тугоподвижное; обучаемость нарушена; обучение проводится по адаптированной программе для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 9.1);

– F71 – умственная отсталость умеренная (когнитивные нарушения не только носят диффузный характер, но и при некоторых неблагоприятных обстоятельствах могут еще и существенно прогрессировать; мышление уже непродуктивное, вязкое; обучаемость грубо нарушена; в большинстве случаев ученики не усваивают знаковую систему, не могут писать, читать или же их школьные навыки по учебным дисциплинам носят элементарный характер; обучение проводится по адаптированной программе для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 9.2).

Распространенность железодефицитной анемии представлена в следующей таблице.

Таблица

Распространенность железодефицитной анемии у обучающихся с последствиями раннего органического поражения ЦНС

	F80	F83	F70	F71
Общее количество обучающихся	653			
Из них	123	87	347	96
Количество обучающихся с ЖДА (%)	24 (20)	27 (31)	182 (52)	32 (33)
Всего обучающихся с ЖДА (%)	265 (40,6)			

Из таблицы видно, что у обучающихся с минимальными (несущественными) когнитивными нарушениями при расстройстве экспрессивной речи ЖДА встречается в 20% случаев.

При более выраженных когнитивных нарушениях, при которых специалистами ПМПК рекомендуется обучение по адаптированной программе для детей с ЗПР, распространенность ЖДА увеличивается до 31%.

У детей с умственной отсталостью легкой степени общее количество обучающихся с ЖДА существенно возрастает до 52% и практически соответствует общему количеству F80 вместе с F83.

Однако у несовершеннолетних с умственной отсталостью умеренной степени неожиданно отмечается резкое снижение общего количества случаев ЖДА до 33%.

Общее количество обучающихся, которые имеют в анамнезе железодефицитную анемию, составляет 40,6%.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

1. У обучающихся с задержкой речевого или психического развития частота встречаемости ЖДА существенно ниже, чем у детей с умственной отсталостью легкой степени.

2. У детей с умеренной умственной отсталостью железодефицитная анемия встречается реже, чем у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

3. Распространенность ЖДА у обучающихся с последствиями раннего органического поражения ЦНС составляет 40,6%.

Полученные результаты частично подтверждают гипотезу исследования о том, что частота встречаемости ЖДА у детей будет повышаться по мере увеличения у них степени когнитивных нарушений.

Обсуждение

Интеллектуальные нарушения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, по сравнению с другими рассмотренными нозологическими группами, существенно тяжелее. Следовало ожидать, что ЖДА, как сопутствующее заболевание, непосредственно влияющее на когнитивные способности [9], [11], будет встречаться чаще. Однако исследование выявило обратное. Скорее всего, то лечение, которое дети начинают получать с первых дней своего рождения, является профилактическим в развитии у них в будущем железодефицитной анемии.

Действительно, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью имеют тяжелые формы раннего (перинатального) органического поражения ЦНС, большое количество неврологических состояний в анамнезе. В частности, встречается ДЦП, эпилепсия, ишемическое поражение головного мозга, гидроцефалия, пирамидные нарушения, энцефалопатия и многое другое [4; 5; 10]. Поэтому с первых часов жизни дети пребывают под наблюдением неврологов, получают лечение, в частности, ноотропные препараты [1; 7]. Если сравнивать несовершеннолетних из разных нозологических групп между собой по вопросам соматического благополучия, то становится очевидным следующее. Обучающиеся с расстройством экспрессивной речи, со смешанными специфическими расстройствами психологического развития и даже с умственной отсталостью легкой степени тяжести не имеют выраженных заболеваний со стороны ЦНС, из-за которых они нуждались бы в госпитализации с первых часов своей жизни. Лекарства эти дети, чаще всего, начинают получать после того, как проходят коллегиальные заседания психолого-медико-педагогических комиссий, на которых их обследует врач-психиатр и выдает соответствующие рекомендации. Поэтому начало лечения для улучшения качества жизни обучающихся с неврологической симптоматикой (головная боль, головокружение, темпо-ритмические нарушения речи, энурез, навязчивые движения и прочее) может приходиться на возраст как 3, так и 6 лет. Бывают случаи, когда умственная отсталость легкой степени признается у детей при обучении их в старших классах, а по состоянию здоровья со стороны нервной системы у них никогда не было очаговой неврологической симптоматики, никакого лечения, в том числе, ноотропного, они не получали.

Вопрос о том, почему при умственной отсталости умеренной степени количество случаев ЖДА резко уменьшается, остается открытым, требует осмысления и обсуждения уже в среде медицинских специалистов. Социально-диспетчерская работа специалистов ПМПК и школьных консилиумов по этому вопросу остается актуальной, так как 40% всех детей могут

иметь ухудшение самочувствия в связи с ЖДА и вторичные нарушения. Педагогам важно знать следующие ключевые симптомы этого заболевания, которые могут проявляться на уроках и занятиях: повышенная утомляемость, низкий темп деятельности и работоспособности, неспособность к продолжительным волевым усилиям, бледность кожных покровов, обморочные состояния, жалобы на головокружение, шум в ушах [2]. Естественно, что психолого-педагогическими методами воздействия на личность обучающегося не возможно будет улучшить его самочувствие, активность, настроение. Успех будет во многом зависеть от того, как быстро ребенок окажется под наблюдением медицинских специалистов, будет получать соответствующее лечение.

Специалисты школьных консилиумов в современных условиях реализации ФГОС имеют право с письменного и добровольного согласия на проведение анализа медицинских документов ребенка, клиническое интервью, обсуждение с родителями, помощь каких врачей, возможно, ему нужна [3; 6; 8].

На практике приходится встречаться с разными ситуациями, что требует отличающихся алгоритмов работы со стороны образовательных организаций. Рассмотрим несколько клинических случаев и продемонстрируем возможные способы взаимодействия с законными представителями детей на примере работы специалистов ТППК МО «Нижеудинский район» и психолого-педагогического консилиума МКОУ «СОШ №25 г. Нижеудинск».

Случай №1.

Вадим М., 6 лет.

Основной диагноз – F80 (расстройство экспрессивной речи).

Жалобы воспитателей детского садика на то, что мальчик ленивый, не хочет ходить на занятия, плохо учится, быстро все забывает, бывает раздражительным, неусидчивым.

При изучении медицинских документов было выявлено следующее. Ребенок в возрасте 5 лет был прооперирован по поводу паховой грыжи. В амбулаторной карточке оказалась выписка после лечения, в которой присутствует анализ крови. Из анализа следовало, что гемоглобин у мальчика всего 82 единицы. Однако никаких рекомендаций по этому поводу врачом-хирургом не было выдано. В связи с этим, родителям было рекомендовано обратиться на консультацию к врачу педиатру, составлено соответствующее подробное направление с описанием поведения ребенка и нахождением у него в анамнезе низких показателей по гемоглобину. В последствие оказалось, что у Вадима ЖДА второй степени тяжести, он нуждается в продолжительном лечении. На фоне медикаментозной терапии в течение нескольких месяцев удалось нормализовать его поведение, улучшить качество жизни, подготовить к началу успешного школьного обучения.

Случай №2.

Люда Д., 13 лет.

Основной диагноз – F70 (умственная отсталость легкая).

Жалобы учителей на то, что ребенок постоянно бледен, астеничен, в течение одного месяца дважды падала в обморок на занятиях, а на уроках физкультуры жалуется, что у нее сильное сердцебиение.

При изучении медицинских документов выявлено следующее. У девочки уже выставлен диагноз ЖДА I и II степени тяжести, назначено лечение, которое она должна была принимать уже два года. Однако, со слов мамы, она о диагнозе не знает, лечение никогда не проводила. В связи с этим, было рекомендовано с возвратным направлением обратиться на консультацию к врачу-педиатру:

Возвратное направление

(ФИО ребенка, дата рождения)

направляется на консультацию к врачу-педиатру для уточнения рекомендаций в связи с тем, что у ребенка в анамнезе имеется ЖДА. В течение месяца на уроках было два случая обмороков. Ученица плохо чувствует себя на уроках физкультуры, незначительная физическая нагрузка вызывает учащенное сердцебиение.

Консультация врача-педиатра:

ФИО

Дата консультации

В лечении в связи с ЖДА ребенок

(нуждается, не нуждается)

Законные представители посетили педиатра, принесли в школу возвратное направление с указанием, что ребенок нуждается в соответствующем лечении. Решением школьного консилиума с разрешения родителей было организовано посещение ребенка на дому социальным педагогом, где было установлено, что девочка действительно стала получать лечение, лекарства куплены в нужном объеме для выполнения всего назначенного курса. По итогам домашнего визитирования составлен соответствующий акт о надлежащем выполнении законными представителями своих родительских функций. Постепенно самочувствие у ребенка нормализовалось, заканчивала она школу без обмороков, но на фоне постоянной медикаментозной терапии.

Случай 3.

Паша, 11 лет.

Основной диагноз – F70 (умственная отсталость легкая).

Мальчик проживает в деревне, в которой нет фельдшерско-акушерского пункта. В поведении упорядочен. Основные жалобы родителей касаются нарушения моторики, плохого почерка (ломанные, угловые буквы разных размеров), неустойчивого внимания, повышенной тормозимости следов памяти, а также заикания. В процессе клинического интервью также выяснено, что у ребенка часто болит голова, бывают кровотечения из носа, шум в ушах, плохая переносимость транспорта.

При изучении медицинских документов было выявлено, что у школьника отсутствуют свежие на момент психологического обследования анализы крови. Крайний анализ на состояние гемоглобина делался только в условиях родильного дома. В связи с этим, была составлена памятка родителям о правах ребенка на прохождение медицинского обследования и лечения. В частности, было указано, что Паша имеет право на консультации врачей психиатра и невролога, общий анализ крови (гемоглобин). Родители

прислушались к рекомендациям, посетили врачей, сдали анализы. Оказалось, что у мальчика ЖДА легкой степени тяжести. На фоне комплексного лечения врачей невролога и педиатра, самочувствие ребенка улучшилось, показатели крови приведены к возрастной норме, заикание прошло. Качество обучаемости, естественно, не изменилось, выраженных улучшений в моторных навыках не последовало. Решением школьного консилиума ребенок направлен на курсы психомоторного развития и вязания.

Выводы

В ходе проведенного исследования подтверждено, что оказание социально-диспетчерской помощи семьям, воспитывающих детей с ЖДА, остается актуальным. Целенаправленное изучение анализов крови специалистами ПМПК и школьных консилиумов является целесообразным, способствует скорейшему выздоровлению и предупреждению вторичных нарушений не только в психическом развитии, но и соматическом благополучии обучающихся. Такой подход полностью отражает современную государственную политику в сфере образования на практике.

Библиографический список к главе 14

1. Балакирева Е.А. Ноотропил в лечении перинатального поражения нервной системы у детей первого года жизни / Е.А. Балакирева, А.Ф. Неретина // Казанский медицинский журнал. – 2009. – Т. 90. №3. – С. 367–370. EDN JUEXCZ
2. Железодефицитная анемия у детей: учебное пособие / С.А. Гуцуляк; ФГБОУ ВО ИГМУ Минздрава России, кафедра педиатрии. – Иркутск: ИГМУ, 2020. – 55 с.
3. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации. (Утверждены Заместителем Министра просвещения Российской Федерации 14 октября 2019 года и Первым заместителем Министра здравоохранения Российской Федерации 17 октября 2019 года.)
4. Мухин К.Ю. Формирование когнитивных и психических нарушений при эпилепсии: роль различных факторов, связанных с заболеванием и лечением (обзор литературы и описание клинических случаев) / К.Ю. Мухин, О.А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12. №3. – С. 7–33. DOI 10.17650/2073-8803-2017-12-3-7-33. EDN ZTWVRP
5. Немкова С.А. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) / С.А. Немкова, О.И. Маслова, Д.А. Каркашадзе [и др.] // Педиатрическая фармакология. – 2012. – Т. 9. №3. – С. 77–84. EDN PAIMYZ
6. Ответные реакции со стороны здоровья у школьников с интеллектуальной недостаточностью на влияние биологических и социальных факторов: методические рекомендации для педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / авт. и сост. С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, С.В. Летуновская [и др.]. – М.: НМЦ «ДАР», 2007. – 40 с.
7. Пименова Н.Н. Эффективность применения терапии церебральными стимуляторами у детей с перинатальным поражением ЦНС легкой и средней тяжести на амбулаторном этапе / Н.Н. Пименова, Л.И. Мазур, В.А. Жирнов // Здоровье и образование в XXI веке. – 2006. – Т. 8. №12. – С. 596.
8. Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. №ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».
9. Румянцев А.Г. Диагностика и лечение железодефицитной анемии у детей: методическое пособие для врачей / А.Г. Румянцев, Н.А. Коровина, В.М. Чернов [и др.]. – М., 2004. – 45 с.
10. Студеникин В.М. Гидроцефалия у детей: только факты / В.М. Студеникин // Лечащий врач. – 2018. – №3. – С. 66–69.
11. Тарасова И.С. Железодефицитная анемия у детей и подростков / И.С. Тарасова // Вопросы современной педиатрии. – 2011. – Т. 10. №2. – С. 40–48. EDN NWEHBN

ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-107964

Ткаченко Ирина Сергеевна

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация: проблема мотивации обучения является одной из важных в психологии и педагогике. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса. Формирование интереса к учению есть результат всего учебно-воспитательного процесса в школе. Несмотря на совершенствование системы преподавания, использование приемов проблемного, развивающего обучения, накопленный опыт и материалы по формированию мотивов деятельности учения школьников, существует проблема эффективного формирования интересов к учению, особенно у подростков. В главе отражены проблемы мотивации современных школьников и студентов средних профессиональных учреждений. Автором предпринята попытка анализа проблем на основе исследования анкетирования трех подростковых групп. Дан анализ факторам, влияющим на мотивацию через призму особенностей подросткового возраста.

Ключевые слова: мотивация, познавательный интерес, образование, профессиональная деятельность.

Abstract: the issue of learning motivation is one of the most important in psychology and pedagogy. The importance of this issue is determined by the fact that the motivation of learning is a decisive factor in the effectiveness of the educational process. Formation of interest in learning is the result of the whole educational process at school. Despite the improvement of the teaching system, the use of methods of problem and developmental learning, the accumulated experience and materials on the formation of motives for learning activities of schoolchildren, there is a difficulty in the effective formation of interests in learning, especially among adolescents. The chapter reflects the issues of motivation of modern schoolchildren and students of secondary professional institutions. The author has made an attempt to analyze the problems on the basis of the study of questionnaires of three adolescent groups. The factors influencing motivation through the perspective of peculiarities of adolescence are analyzed.

Keywords: motivation, cognitive interest, education, professional activity.

Не так давно основной целью обучения было формирование всесторонне развитой личности. В настоящих реалиях цели образования меняются, и сегодня в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего образования у ученика должны быть сформированы личные, предметные и метапредметные компетенции,

направленные на формирование с помощью системно-деятельностного подхода самостоятельности в приобретении знаний, познавательных интересов и активной жизненной позиции. Реалии таковы, что качество и глубина знаний напрямую зависят от мотивации обучающегося. Учебная мотивация многофакторное явление, на которую влияет и государственная политика в области образования, и специфика учебного заведения, и экологическая обстановка – отношения внутри учебного коллектива и с педагогами, а также содержание, методы и формы обучения.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [6, с. 2].

В настоящее время важным аспектом подготовки к вступлению в активную производственную и общественную деятельность является забота о приобретении учениками новых знаний, умений, навыков. Концентрация внимания на познавательном аспекте развития личности не случайна. Она связана с тем, что механизация и автоматизация производства, усовершенствование технологии труда, усложнение всех сфер производственной деятельности предполагает более высокую квалификацию каждого работника. И поэтому главной задачей обучающихся становится приобретение знаний и освоение будущей профессии. В существующей системе образования дается представление обо всех основных науках, что довольно сильно облегчает жизнь. Именно поэтому различным специалистам нетрудно переключаться с одной области знаний на другую. Однако современный подросток, определившись с будущей профессией, выбирает те предметы, которые ему нужны для поступления в тот или иной вуз, а остальные забрасывает, считает ненужными, даже если он является студентом средне-специального учебного заведения. Процесс изучения всех наук затрудняет жизнь подростку, которому такое обилие знаний может показаться лишним. Кроме того, современные СМИ, таргетированная реклама внушает молодым людям, что они, прежде всего, потребители. т.е. их главная задача – зарабатывать деньги и делать покупки.

Второй причиной формирования собственного отношения подростков к образованию является семья. Сильнейшим фактором, препятствующим развитию мотивации для подростка может быть принятый в семье стиль воспитания: попустительский или авторитарный, где ребенок либо излишне самостоятельный и образование ему не интересно в принципе, либо все вопросы находятся под тотальным контролем родителей. Но в то же время подростковый возраст можно охарактеризовать, как смену социальных связей, и главное место в развитии подростка начинает занимать именно социализация. Общество сверстников преобладает над влиянием семьи. Подростки начинают активно отстаивать свое право на самостоятельность, ассоциируя ее с понятием «взрослость». В этот период подросток думает, что он все знает в этой жизни и учиться чему-либо ему не нужно. Он считает себя человеком, имеющим большой жизненный опыт, и изучившим мир вдоль и поперек. Это мировоззрение

«переходного возраста» также влияет на отношение подростков к образованию [5, с. 224.].

Также следует выделить как одну из причин негативного отношения ребят к образовательному процессу – низкую успеваемость. С другой стороны, ребёнок может хорошо успевать в школе, получать высокие баллы и отличаться прекрасным поведением среди своих одноклассников, но при этом мотивация личностная будет низкая. Если связывать учебную мотивацию и успеваемость, то следует отметить, что обучающиеся школ и средне-специальных учебных заведений, у которых развиты познавательные мотивы учения, имеют хорошую успеваемость. Они сохраняют стойкий интерес к учебе, даже если попадают в неблагоприятные условия. У таких подростков преобладает мотивация достижения успеха, поэтому они более ответственно относятся к учебе.

Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. У них не высокий уровень притязаний, низкая самооценка и преобладает желание избежать неудач. Но на мотивацию влияют не только познавательные, но и социальные мотивы. Кроме того мотивация определяется спецификой образовательного учреждения, организацией образовательного процесса, личностью педагога и экологической обстановки в коллективе обучающихся. Почему у ряда ребят на разных уровнях получения образования школьный ли или средне специальный пропадает желание учиться? У них пропадает интерес к учебной программе, им не интересны знания, которыми обогащает учеников преподаватель. Ребёнок может попасть в плохую компанию, которая сведёт на нет весь интерес к образовательному процессу, плохие отношения со сверстниками в классе или непонимание учителя. Отсутствие культурных мероприятий, конкурсов, капустников, которые развивают творческий потенциал личности ребенка, способствуют разностороннему раскрытию, дают возможность показать себя с другой стороны, также влияют на негативное отношение к школе и впоследствии к образованию в целом.

Стоит отметить, что интерес к учебному предмету напрямую связан с качеством преподавания. Большое значение имеет подача педагогом материала, виды деятельности в процессе обучения – это активизирует интерес обучающихся, усиливает познавательную мотивацию. Позитивное отношение к педагогу способствует формированию интереса и к преподаваемому им предмет [3]. Отношение к педагогу формируется при использовании им того или иного стиля общения. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учения, но задерживает мотивацию «внутреннюю». Демократический стиль педагога, наоборот, способствует внутренней мотивации, а либеральный стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех». В плане общения, отношения с учащимися очень важны:

1) показ достижений и недостатков в развитии личности, проявление доверия к силам и возможностям учащихся, реализация на практике «ситуации успеха»;

2) проявление личного отношения учителя к ученику, классу, высказывание собственного мнения;

3) проявление учителем собственных качеств личности (деловых качеств, кругозора, эрудиции) и побуждение учащихся в подобному;

4) организация дружеских взаимоотношений в коллективе [8, с. 13–16].

Соответственно отсутствие экологической обстановки в коллективе приводит к падению и познавательной мотивации.

Ну и, конечно же, стоит отметить, что в формировании отношения подростков к образованию большую роль играет социум. Ведь не зря современное общество называют «общество потребления». Ребята не имеют цели преобразовывать себя, они просто хотят заработать как можно больше денег, для того чтобы достичь тех или иных материальных благ. И образование им нужно не для того, чтобы стать грамотным и культурным, а для того, чтобы подняться по карьерной лестнице. Все эти тенденции приводят к определенным последствиям, связанным с потерей компетентности.

Таким образом, самой распространенной причиной, почему современные подростки пренебрежительно относятся к образованию, это то, что они не видят смысла в учебе и не стремятся к знаниям, так как просто знания не дают практический эффект. Щукина подчеркивает, что у значительной части школьников познавательный интерес направлен на практическое использование знаний. Познавательный интерес этих школьников часто связан со склонностью к практической и трудовой деятельности, ценности которой для формирования мотивации велики [7].

То есть все мотивы обучения еще в 1972 г. Л.И. Божович подразделил на две большие категории. Одни связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения. Другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладение новыми «skills», другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему социальных отношений [8, с. 13–16].

Для анализа проблем мотивации образования школьников и студентов нами было проведено анкетирование среди 187 учащихся (88 мальчиков, 99 девочек) 5–10 классов и студентов 1 курса СПО г. Хабаровска, которых мы условно разделили на три возрастных группы:

- младшие подростки – 10–12 лет (68 человек);
- средняя подростковая группа – 13–15 лет (83 человека);
- старшая подростковая группа – 16–18 лет (36 человек).

Вопросы анкеты были направлены на выявление отношения обучающихся к образованию в целом, и к отдельным предметам в частности. Анализ причин такого отношения и возможностей изменения сложившейся образовательной ситуации.

Для того, чтобы определить отношения обучающихся к образованию в целом и к отдельным предметам в частности, интервьюированным был задан ряд вопросов

1. Нравится ли Вам учиться? Если нет, то почему?
2. Чем для Вас является процесс получения образования?

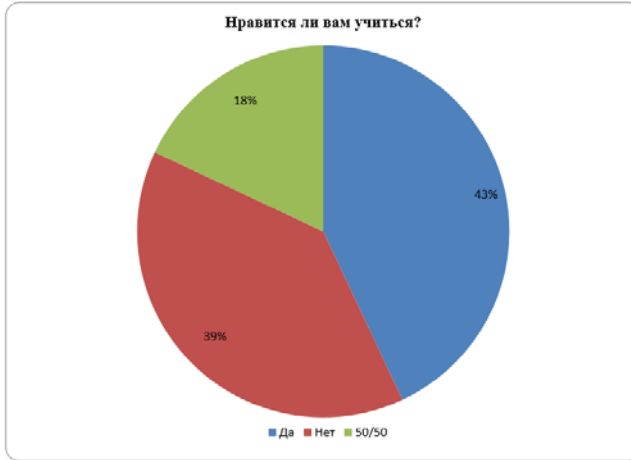


Рис. 1

В рамках анализа полученных результатов выявилось, что обучающихся с положительной мотивацией к обучению оказалось на 4% (9 человек) больше, чем с негативной. Но при этом 18% (34 опрошенных) учеба бывает в тягость. При анализе причин негативного, либо не всегда положительного отношения к обучению выявились следующие причины.

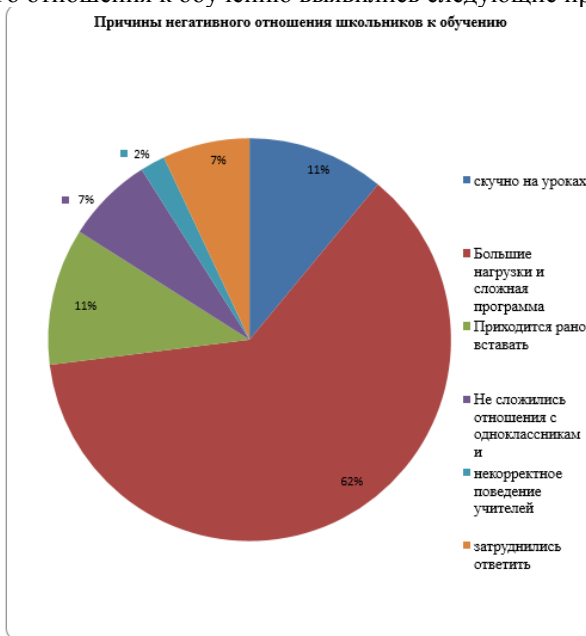


Рис. 2

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основной причиной отсутствия интереса к образовательному процессу, ребята всех возрастных групп определили усложнение школьной программы и в целом увеличение образовательных нагрузок – 62% (66 человек). Все остальные причины примерно равнозначно влияют на формирование отношения ребенка к образованию. Нам представляется, что названные обучающимися причины легко поддаются корректировке.

На вопрос «Чем для Вас является процесс получения образования?» мы получили следующие данные.

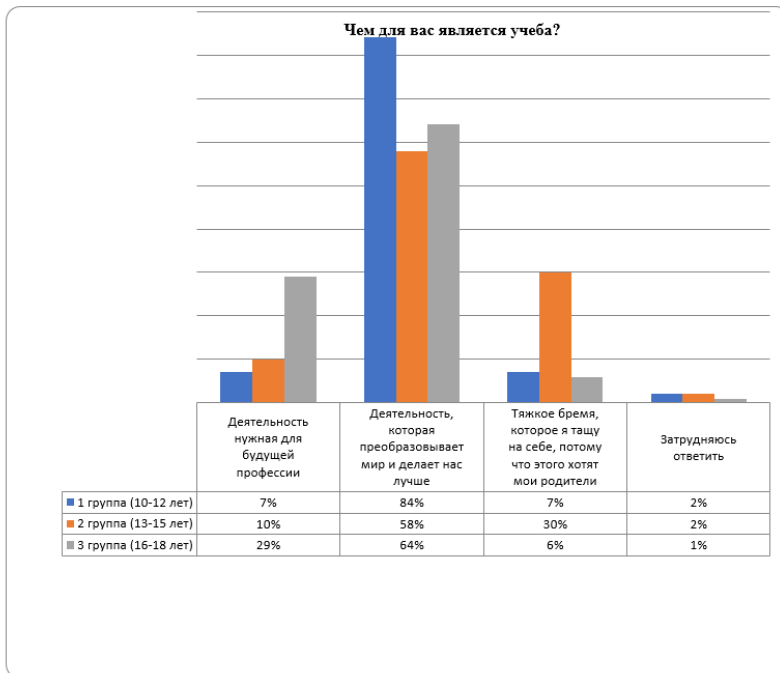


Рис. 3

Таким образом, из диаграммы видно, что для всех возрастных групп подростков учеба преимущественно ассоциируется с деятельностью, которая преобразовывает мир и делает нас лучше. Далее для 2 группы, это преимущественно выпускники 9 классов, второе место по процентам (30%) отводится учебе как тяжкому бремени, которое они тащат, потому что этого хотят их родители и только 10% видит в учебе деятельность нужную для реализации в будущей профессии. В третьей возрастной группе (ребята 10–11 классов и студенты, получающее среднее профессиональное образование) большинство обучающихся (64%) видят в обучении деятельность, которая преобразовывает мир. Данная группа находится на первом месте среди всех возрастных групп обучающихся, кто видит в учебе деятельность нужную в будущей профессии. И это не

случайно, большинство из них ребята, которые уже получают профессию, либо готовятся к этому. Также на 24% сокращается количество старших подростков, которые видят в учебе тяжелое бремя. Скорее всего, такие показатели можно объяснить психологическими особенностями подростков разных возрастных групп. У младших школьников еще велика мотивация к обучению, и их главной деятельностью является учебная, поэтому 84% дают положительный ответ на данный вопрос. Тогда, как во второй возрастной группе, мотивация к обучению несколько снижается, что объясняется сменой главного вида деятельности. Для средней подростковой группы главным видом деятельности становится общение и коммуникация в коллективе, поэтому тут на второе место (30%) выходит негативная оценка учебной деятельности как тяжелого бремени и видно, что большинство еще не определились с будущей профессией, поэтому не связывают изучение отдельных предметов со своим будущим. Третья же группа, на наш взгляд, наиболее сознательно подходит к обучению, поскольку видит связь со своей будущей профессией. Таким образом, в третьей группе положительную оценку образовательной деятельности дают уже 93% обучающихся. Остальные 7% это очевидно, случайные люди [4, с. 175].

Для того, чтобы проанализировать наличие у обучающихся трех возрастных групп связи обучения с будущей профессией, интервьюированные ответили на следующие вопросы.

1. Какие предметы для Вас являются наиболее приоритетными почему?

2. С чем связан повышенный интерес к данным предметам?

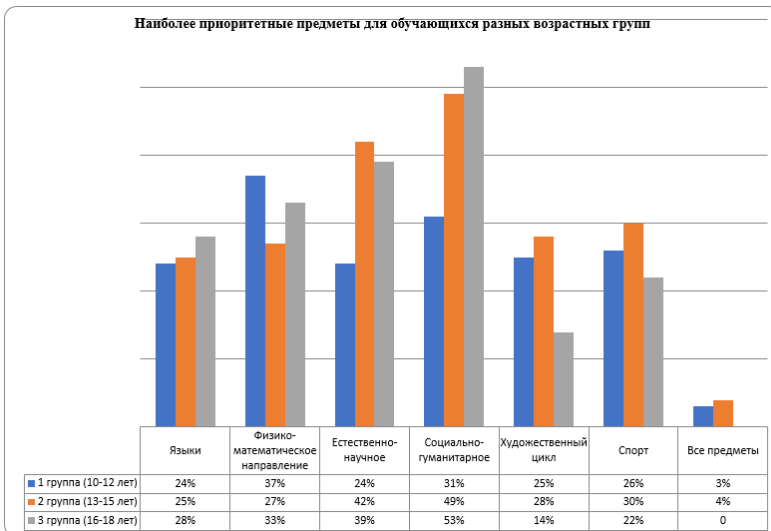


Рис. 4

Таким образом, можно сделать вывод, что для первой возрастной группы наиболее важными являются предметы математического и

социально-гуманитарного цикла. Очевидно, этот факт объясняется тем, что данные предметы являются основными в начальной школе и среди обучающихся 5–6 классов. Все остальные группы предметов находятся у ребят младшей возрастной группы на одном уровне. Удивительно, что не очень высок процент учащихся, которые отдают предпочтение всем предметам – всего 3%.

Во второй возрастной группе на первом месте (47%) стоят предметы естественного и социально-гуманитарного цикла, все остальные также как и среди младших школьников занимают примерно одинаковые позиции. И среди старшеклассников резко возрастает интерес к социально-гуманитарному циклу: 53% обучающихся отдают ему предпочтение. Также интересен тот факт, что среди учащихся третьей возрастной группы вообще отсутствуют ребята, которые считают важными все предметы. Скорее всего, данный факт можно объяснить тем, что в данном возрасте у обучающихся уже идет профессиональная направленность в обучении и они важными считают только те предметы, который нужны для будущей профессии.



Рис. 5

При этом следующая диаграмма показывает, что 53% всех опрошенных в качестве основной причины выделения школьного предмета в ряд приоритетных выделяла интерес при его изучении, и лишь 14% возможность его использования в будущей профессии.

Последний вопрос нашего исследования о отношении подростков к обучению, был посвящен их предложениям о возможностях изменения системы образования, чтобы повысить мотивацию школьников к обучению.



Рис. 6

Таким образом, по графику можно сделать вывод, что ребят не устраивает в обучении. Большинство обучающихся всех групп считают, что облегчение учебной программы (43%), а также упрощение или отмена экзаменов (19%) и использование на уроках современных гаджетов сможет повысить их желание учиться.

Но в целом исследование обучающихся разных возрастных групп показало, что положительное отношение к обучению наблюдается у большего количества обучающихся, хотя разница эта не так велика. Однако, большинство обучающихся всех возрастных групп считают, что много предметов, входящих в программу обучения не пригодятся им в будущем, поэтому не особо проявляют к ним интерес. К основным же причинам, вызывающим пренебрежительное отношение к обучению, ребята выделяют большие нагрузки сложную программу, что находит продолжение в предложениях ребят, направленных на повышение мотивации к обучению.

Для группы учащихся с мотивацией достижения и учебно-познавательной мотивацией ценности учебной деятельности достаточно хорошо

согласованы и рассматриваются как средство реализации долгосрочных целей будущей взрослой жизнью. Для группы учащихся с мотивацией аффилиации, престижа, конкуренции ценности учебной деятельности чаще сопровождаются внутренними конфликтами и вакуумами. У старшеклассников и обучающихся СПО с преобладающей познавательной мотивации ближайшее будущее связано с ценностями свободы и уверенности в себе, самосовершенствования в учебе, преодоление препятствий, с друзьями. Их стремления в отдаленном будущем связаны с саморазвитием, самосовершенствованием, достижением успеха, уверенностью в себе. Учащиеся с конкурентной мотивацией характеризуются большим количеством целей в отдаленном будущем без привязки к конкретному времени их реализации, т.е. у них наблюдается снижение мотивации настоящей школьной жизни. Стремление школьников и студентов СПО с самоутверждающей учебной мотивацией в ближайшем будущем чаще всего направлены на учебную деятельность, но связаны они с желанием получить конкретный результат – высокий балл по экзамену, либо диплом о среднем специальном образовании. Отдаленное будущее в их представлении ассоциировано с преодолением препятствий и статусно-конкретными ценностями: авторитетом, статусом. У них также наблюдается снижение мотивации связанной с настоящим и ближайшим будущим периодом школьной и студенческой жизни [2, с. 127–133].

Таким образом, исходя из реализации нашего исследования можно сделать следующие выводы.

Самыми распространенными причинами пренебрежительного отношения подростков к образованию являются как особенности самого подросткового возраста, так и нежелание учить то, что не пригодится в будущем и сложность образовательных программ. Данные причины были подтверждены в ходе социологического исследования среди учащихся разных возрастных групп.

Для того, чтобы повысить мотивацию к обучению, ребята предложили сделать программу образования легче и интереснее, внедрить в школьное образование использование современных гаджетов и убрать или облегчить экзамены.

Библиографический список к главе 15

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Педагогика, 1972.
2. Варганова И.И. Мотивация и временная перспектива старшеклассников / И.И. Варганова // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 127–133. – DOI 10.11621/npj.2013.0216. – EDN TPVJUZ
3. Емелева О.Е. Развитие школьной мотивации у подростков / О.Е. Емелева // Вестник КГУ. – 2017. – №1. – С. 116–118.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 1999 – 175 с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 672 с. – EDN SKOGVF
6. ФЗ «Об образовании в РФ» №273-ФЗ. – Ст. 2.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.
8. Четвертак С.В. Учебная деятельность школьников: из практики мотивации / С.В. Четвертак // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – №1. – С. 13–16. EDN ORFWER

ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-107752

Пантелеева Наталья Георгиевна

РАННИЙ ВОЗРАСТ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: глава посвящена теме периода раннего возраста как базисной основы всего последующего развития. Автором рассмотрены основные виды деятельности в раннем возрасте. Описана связь действия с предметом в становлении предметной деятельности. В работе затронуты также такие актуальные вопросы, как показатели развития ребенка в предметной деятельности, взаимодействие воспитателя и детей в развивающей образовательной среде, а также задачи трудового воспитания из программы «От рождения до школы».

Ключевые слова: ранний возраст, физическое развитие, психическое развитие, индивидуальные потребности ребенка, личностно-ориентированное взаимодействие, детские виды деятельности.

Abstract: the chapter is devoted to the topic of the early age period as the basis of all subsequent development. The author considers the main types of activities at the early age. The connection of action with the subject in the formation of subject activity is described. The paper also touches on such topical issues as indicators of child development in subject activities, interaction between the educator and children in a developing educational environment, as well as the tasks of labor education from the program "From birth to school"

Keywords: early age, physical development, mental development, individual needs of the child, personality-oriented interaction, children's activities.

Ранний период детства называют «фундаментом» последующих лет развития, потому что впервые годы ребенок овладевает всеми видами деятельности, свойственной человеку. Первые три года жизни являются периодом наиболее быстрого физического и психического развития ребенка, поэтому необходимо уметь видеть «зону ближайшего развития» ребенка (Л.С. Выготский) и обеспечить полноценные психолого-педагогические условия их формирования [2].

Ранний возраст (из словаря) – период жизни ребенка от года до 3-х лет, который характеризуется быстрым темпом физического и психического развития, интенсивным созреванием органов и систем, в особенности нервной системы, совершенствованием их функций в результате взаимодействия с окружающей средой при определенном влиянии условий жизни и воспитания [1]. Ранний возраст по праву признается наиболее значимым периодом для становления и формирования основных сфер личностного развития ребенка: эмоциональности, самостоятельности, активности, самоуверенности, проявления волевых усилий и др. Высокое предназначение раннего детства отразил в своих публикациях Л.Н. Толстой: «...От 5-летнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до 5-летнего страшное расстояние». Трудно переоценить уникальное значение периода раннего детства, поэтому с малышами должны работать

люди, не только любящие свою профессию и детей, но и квалифицированные воспитатели, знающие особенности раннего развития ребенка, без знания возрастных особенностей трудно повлиять на развитие личности. В.А. Сухомлинский утверждал: «Кто не знает ребенка, тот не может быть воспитателем».

Ранний возраст – важный этап для всего последующего развития ребенка, стартовая ступень в развитии психических процессов, как ощущение, восприятие, мышление, память, воображение, речь и др.; в овладении прямохождением и действиями руки. В раннем возрасте характерным является тесная взаимосвязь между физическим и психическим развитием, высокая ориентировочная активность, проявляющаяся в интересе к окружающему миру, потребность во впечатлениях и движениях как условие полноценного развития интеллекта, раннее формирование положительных эмоций на основе установления социальных связей со взрослыми, а в дальнейшем и со сверстниками. Ранний период характерен быстрым темпом развития и не имеет себе подобных, отличается большими возможностями развития, которое реализуется при условии воспитания и обучения. Основными направлениями работы с детьми раннего возраста согласно их возрастным особенностям являются сенсорное воспитание, предметная деятельность и индивидуальный подход к малышам при организации образовательного процесса. Особое внимание уделяется формированию важных качеств личности ребенка как эмоциональность, самостоятельность, активность, инициативность, необходимых для дальнейшей жизнедеятельности. Поэтому основное внимание уделено взаимосвязи всех сторон воспитания, т.е. целостному развитию ребенка, что достигается проведением образовательной деятельности в разных режимных процессах, в играх-занятиях, ситуациях общения; а ведущими средствами являются развивающее общение, развивающая предметно-пространственная среда, развивающие виды деятельности. Важно учитывать возрастные особенности и значимость раннего развития для психического созревания ребенка, создавая необходимые педагогические условия.

Период раннего возраста (1–3 года) в психолого-педагогической литературе рассматривается как базисная основа всего последующего развития – в этом уникальность и самоценность раннего детского возраста. У истоков педагогики раннего возраста стояли такие ученые: Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов, А.В. Запорожец, Л.Н. Павлова, К.Л. Печора и др. [3; 9]. Исследователи определили зависимость развития детей раннего возраста от социально-педагогических условий, реализующих возможности предметной деятельности, как социальной ситуации развития.

Ведущие достижения в раннем возрасте в сферах деятельности, познания и общения личности:

- складывается предметная деятельность, развивается общение со взрослыми, зарождается общение со сверстниками, возникают предпосылки игровой и продуктивной деятельности;

- формируется предметное восприятие как центральная познавательная функция, осваиваются наглядные формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное), зарождается воображение и знаково-символическая функция сознания (обобщенные способы действий,

использование предметов – заместителей, перенос действий в другие ситуации), ребенок переходит к активной речи;

– возникает личное действие и личное желание, складывается предметное отношение к действительности, главным новообразованием выступает гордость за собственные достижения, сознание «Я сам».

Согласно ФГОС и ФОП дошкольного образования образовательная деятельность осуществляется путем сочетания *разных видов деятельности* в соответствии с реализацией задач воспитания, обучения и развития, как система условий реализации индивидуальных потребностей ребенка на основе личностно-ориентированного взаимодействия [12; 13]. Возрастной период раннего детства характеризуется усложнением и разнообразием видов разных деятельностей малышей:

– предметной деятельностью (соотносящиеся и орудийные действия);
– играми-занятиями по познавательному развитию в процессе ознакомления с окружающим миром и природой;

– играми с сюжетно-образными игрушками (игры с куклой, машиной), играми с дидактическими игрушками; играми со строительными материалами;

– наблюдениями и обследованием предметов;

– чтением, рассматриванием картинок, иллюстраций, книг;

– элементами трудовой деятельности (самостоятельный прием пищи, одевание, уборка игрушек);

– музыкальной и физкультурной деятельностями;

– изобразительной деятельностью: лепкой, рисованием, конструированием.

Все эти виды деятельности способствуют полноценному развитию малыша, если их применять в комплексе и в системе. Изменение социальной ситуации развития ребенка связано с тем, что в течение этого периода у ребенка развивается потребность в самостоятельности и независимости, при сохранении практической помощи, внимании и оценке со стороны взрослого. Возникшее противоречие разрешается новой социальной ситуацией развития ребенка на основе сотрудничества и совместной деятельности ребенка и взрослого в овладении общими способами использования предметов. Взрослые не только дают ребенку в руки различные предметы, но показывают способы действия с ним, при руководстве взрослого (воспитатель или родитель) ребенок овладевает культурными способами использования предметов.

Рассмотрим виды деятельности в раннем возрасте. *Предметная деятельность* (действия с предметами) – *ведущий вид деятельности* ребенка раннего возраста (1–3 года), в процессе которого происходит присвоение общественно выработанных способов употребления предметов [14]. Предметная деятельность направлена на манипулирование предметом, вызванная познавательным интересом, и интересом к самим действиям. Изучением предметной деятельности занимались многие психологи: Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович, А.И. Запорожец и др. Предметная деятельность является *ведущей* потому, что именно в ней происходит развитие всех сторон психики и личности ребенка. Переход к предметной деятельности связан с развитием у ребенка нового отношения к миру предметов, предпосылки которого формировались в младенческом возрасте. Предметная деятельность детей является для детей

раннего возраста новообразованием и существенно влияет на социально-коммуникативное, познавательное, физическое развитие детей. Переход к предметным действиям осуществляется на границе младенчества и раннего возраста. Именно в период от шести месяцев до полутора лет предметные действия детей постепенно усложняются: сначала формируются неспецифические манипуляции с предметами, затем ребенок с помощью взрослого осваивает специфические действия с предметами. Одним из условий овладения предметными действиями ребенком является *совместная деятельность взрослого с ребенком*. При этом взрослый выполняет следующие функции:

- демонстрирует ребенку смысл действий с предметом, его общественное назначение;
- обучает ребенка действиям и движениям, показывает ему технические приемы выполнения действия;
- поощряя или порицая действия ребенка, осуществляет контроль за ходом выполнения действий малыша.

Таблица 1

Связь действия с предметом в становлении предметной деятельности

Действия	Характер связи с предметом
Манипулятивные действия	Учитываются только внешние свойства предметов независимо от их назначений – катить все круглое, стучать всем твердым и пр.
Предметные действия 2 год жизни – середина 3 года жизни	Возникает тесная связь действия с предметом – стремление использовать предмет по назначению, каждое известное действие выполняется только с тем предметом, который для этого предназначен
Предметные действия (конец раннего возраста)	Связь действия с предметом становится более свободной, действие «отделяется» от предмета – зная назначение предмета, ребенок может использовать его по-другому; показать, как выполняют действие без предмета или пользуясь неподходящим предметом

Виды предметных действий ребенка раннего возраста (действия с предметом – орудием) в соответствии с общественной функцией и выработанным способом использования.

Таблица 2

Этапы формирования	Отношение к предмету (важны для развития)
Ориентировочные действия, учитывающие особенности предметов	<i>Орудийные действия</i> , в которых один предмет (орудие) употребляется для воздействия на другие предметы
Предметно-специфические действия, направленные на получение определенного результата	<i>Соотносящие действия</i> – приведение двух или нескольких предметов, с которыми ребенок манипулирует или совершает соотносящие действие в определенное пространственное взаимодействие
Предметно-опосредованные действия, направленные на получение определенного результата и осуществляемые орудийными операциями	

Показателями развития ребенка в предметной деятельности являются:

- становление, возникновение и совершенствование личностных качеств ребенка;
- развитие психических процессов;
- зарождение новых видов деятельности в раннем возрасте;
- развитие предметной деятельности (предметные действия становятся обобщенными, смелыми, уверенными, точными, целенаправленными);
- совершенствование ориентированной, исполнительской, контрольной части действия.

Большое значение имеет создание среды, правильная организация развивающей предметной среды способствует целостному развитию ребенка через личностно-социальные его проявления. Развивающим фактором среды становится гибкость варьирования взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослым, проявив самостоятельность в выборе деятельности самим ребенком. Выделим основные компоненты образовательной среды, обеспечивающие эффективность социализации детей раннего возраста в условиях детского сада:

- качество общения взрослого с ребенком от установления контакта до его завершения;
- качество содержания и способов реализации педагогического взаимодействия;
- качество организации развивающей предметно-пространственной среды.

Взаимодействие воспитателя и детей в развивающей образовательной среде. Важной составляющей современной образовательной среды является характер взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, в процессе которого обеспечивается развитие личности. Во ФГОС и ФОП дошкольного образования закреплены основные виды деятельности дошкольника, в том числе и процесс общения и взаимодействия на основе личностно-ориентированного подхода, предполагающий понимание, принятие и признание интересов и потребностей ребенка, построение партнерских отношений, диалога. основополагающие принципы взаимодействия взрослого и ребенка:

- общение взрослого с ребенком должно быть целенаправленным, стимулирующим и личностно-ориентированным, как к субъекту собственного развития;
- стимулы, используемые взрослым и побуждающие ребенка к действию, носят полимодальный характер (совмещать несколько способов познания и общения – вербальный, визуальный, кинетический и др.);
- при общении необходимо учитывать актуальный уровень познавательного развития ребенка, включая задания, находящиеся в зоне его ближайшего развития;
- любые контакты и действия с ребенком сопровождать речевыми комментариями и эмоциональными контактами;
- учитывать индивидуальные возможности, способности и предпочтения ребенка.

Психологические особенности развития ребенка раннего возраста определяют такие требования к взаимодействию с ним [4; 8]:

- взрослому необходимо создавать условия для включения ребенка в деятельность, обеспечивать ситуацию успеха в ней, замечать и отмечать его достижения, поощряя их;

- активно участвовать в предметной деятельности ребенка, показывая разнообразные способы выполнения манипуляций с предметом, воздействия одних предметов на другие, называя их свойства и качества, что постепенно приводит к освоению культурно-исторического содержания, заложенного в предметах;

- проявлять доброжелательное внимание, поощрять вопросы ребенка по поводу предметов и способов их использования;

- терпеливо и гибко себя вести по отношению к малышу, поддерживать его инициативу и самостоятельность; вместе с тем проявлять готовность ненавязчиво прийти ему на помощь;

- процесс взаимодействия с ребенком сопровождать эмоционально-доброжелательным общением, иницируя его активность, самостоятельность и потребность в достижениях;

- поддерживать стремление ребенка к контактам со сверстниками, привлекать внимание к совместным действиям детей;

- обязательно принимать участие в появляющихся в этом возрасте играх ребенка, брать на себя роли и через них управлять игрой, развивать ее, вступать с ребенком в диалог, обучая его новым игровым действиям.

Сенсорное воспитание представляет первую ступень познания, формирует чувственный опыт ребенка, совершенствует психические функции и практическую деятельность ребенка, выступает исходным звеном умственного воспитания. Поэтому основное внимание уделяется не изолированным упражнениям органов чувств, а развитию разнообразных сенсорных способностей в процессе различных видов детской деятельности путем целенаправленного педагогического воздействия. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание через органы чувств (анализаторы), поэтому необходимо обеспечить активную деятельность малышей, совершенствовать их анализаторы – умения слышать, слушать, наблюдать, видеть. В процессе наблюдений, рассматривания происходит также накопление сенсорного опыта ребенка, обогащение ощущений, повышение эмоциональности, активизация впечатлений, связанных с восприятием предметов и явлений окружающего, что вызывает интерес к действительности. Взрослому под силу помочь малышу увидеть красоту и многообразие окружающего мира, выделяя в предметах и явлениях самое характерное и существенное, чтобы у ребенка сформировалось представление о наблюдаемом или рассматриваемом объекте. Для развития сенсорных способностей важно, чтобы дети не только получали сведения о том, для чего предметы употребляются, как называются, но и усиливать восприятие этих предметов. В развитии чувственного познания большое значение имеет *речь*, обобщающее слово взрослого для приобретения ребенком сенсорного опыта, что помогает закрепить в представлении образы предметов (образы-восприятия). Другие формы познания (запоминание, мышление, воображение) строятся на основе образов восприятия, являясь результатом их преобразования. Словесное обозначение

признаков и свойств предметов способствует осмысленному и отчетливому их различению. Введение в активный словарь ребенка названий разных признаков помогает развить способность к сравнению – важной мыслительной операции. Внешние качества и свойства предметов окружающего мира очень разнообразны, а каждый сенсорный эталон имеет свое словесное обозначение: вес, длина, цветовой спектр, геометрические формы и др. Владая этими эталонами, дети соотносят любое воспринятое качество и дают определения, восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер.

Важность сенсорного воспитания ребенка раннего возраста состоит в том, что активное изучение сенсорных свойств объектов окружающего мира – одна из приоритетных задач развития малыша. Малыши знакомятся и с произведениями искусства: музыка, фольклор, иллюстрация, скульптура малых форм; их окружает природа со всеми сенсорными признаками: многоцветьем, запахами, шумами. Совершенствование любой деятельности зависит от уровня сенсорного развития, особенно отчетливо это прослеживается в художественной деятельности, дифференцируется точность и тонкость ощущений. Усвоив тот или иной признак предмета в одном виде деятельности, ребенок переносит его на другие виды деятельности.

Итак, сенсорное развитие ребенка составляет фундамент умственного развития, которое невозможно без полноценно развитого восприятия. С другой стороны, сенсорное воспитание необходимо для успешного обучения ребенка в других видах деятельности: изобразительная деятельность, конструирование, восприятие природы, художественной литературы и т. д. Главное направление сенсорного воспитания – это развитие сенсорной культуры малыша, последовательное и планомерное усвоение культурных способов действия с различными предметами в процессе ознакомления с ними. Это требует разных путей и методов, как в повседневной жизни малыша, так и в совместной деятельности со взрослым: рассматривание картинок, наблюдение за явлениями природы, обследование предметов и др. Например: на прогулке обращать внимание малышшей на яркие явления природы (листопад, идет снег); в изобразительной деятельности использовать разные формы восприятия (зрительное, осязательное, двигательное и др.) при обогащении сенсорного опыта малышшей представлениями о предметах и их свойствах и т. д. В процессе обследования предметов выделять цвет, форму, величину, материал из которого сделан предмет (бумага, дерево, ткань), включать движения руки по предмету – обводить по форме, гладить по поверхности, тем самым учим устанавливать различие и сходство предметов. Итак, ранний возраст детей благоприятное время для сенсорного воспитания – особой познавательной деятельности, происходит накопление представлений об окружающем мире в разных видах детской деятельности.

Игровая деятельность – это особая сфера активности ребенка, направленная не на получение результата, а на сам процесс действия и разные способы его получения. Для развития игровой деятельности необходимо создавать условия, формировать интерес к различным видам игр, развивать игровые умения и культурные формы игры. Развитие малыша в игре зависит от того, насколько богата окружающая среда, т.е. позволяет ли она разнообразно и содержательно исследовать окружающий мир,

манипулируя различными предметами. Руководя играми малышей, необходимо стремиться не только обучать их игровым действиям, но и управлять детскими взаимоотношениями. Для этого используются различные приемы: создание атмосферы доброжелательности, участие воспитателя в игре, внесение разнообразной атрибутики и др., которые заключаются в целенаправленных педагогических воздействиях взрослого, связав обучение с игрой. Сверстник еще не представляет для малыша особого интереса и рассматривается им как еще один предмет. Дети играют «рядом, но не вместе»; друг для друга они нередко становятся источниками отрицательных эмоций. Поэтому воспитатель должен чутко реагировать на малейшие изменения в поведении ребенка, окружить его вниманием.

Итак, игра – один из видов детской деятельности, которая используется взрослыми в целях обучения детей различным действиям, способам и средствам общения. Например: к концу 3 года жизни дети во многих игровых ситуациях свободно владеют различными способами отображения действительности (умывают куклу, расчесывают). Начальный этап игровой деятельности – *ознакомительная игра*; по мотиву, заданному ребенку взрослым и с помощью предмета-игрушки, ребенок совершает действия-манипуляции. Она возникает в раннем детстве и представляет многочисленные повторения общих схем использования предметов в реальном практическом действии в процессе обследования предметов. Постепенно происходит перерастание предметной игры (ознакомительной) в *отобразительную игру* (второй этап становления игровой деятельности), воспроизводящую наблюдения ребенка из окружающей жизни, который отображает отдельные эпизоды. Для нее характерны действия, направленные на выявление специфических свойств предмета и на достижение с его помощью определенного эффекта. В условиях содержательного общения со взрослыми ребенок на практике узнает название и целевое назначение предмета, и новое название переносит в свою игру. То есть ребенок сначала действует с предметом, затем осваивает смысл предмета в игре и называет предметы игровыми названиями. Третий этап становления игровой деятельности малыша становится *сюжетно-отобразительная игра*, характерной чертой которой является самостоятельность ребенка в развернутых игровых действиях, их многократном повторении. Меняется ее содержание: действие ребенка имитируют в основной форме использование предмета по назначению и предметов-заместителей, дополняя игровые действия словом. Большинство детей к трем годам осваивают предметно – игровое действие и применяют предметы-заместители (палочка может быть ложкой, стул – машиной), осваивают условно-игровые действия – «понарошку» делают укол, кормят куклу. Но, чтобы сюжетно – отобразительная игра состоялась, необходимо детям показывать и учить их игровым умениям в совместной деятельности: как покормить куклу или мишку; как уложить спать, покачивая. Подбирая простые сюжеты и элементарные действия, воспитатель побуждает детей к усвоению игровых умений и их переносу в самостоятельную деятельность. Так постепенно зарождаются предпосылки сюжетно-ролевой игры. В раннем возрасте процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности ребенка.

Подвижные игры – игры, в основе которых лежат разнообразные движения, удовлетворяющие потребность растущего организма в активных

движениях. Большая ценность подвижных игр заключается в общей подвижности детей, в одновременной работе различных групп мышц и их укреплении, в более равномерном их развитии. Подвижные игры имеют и большое воспитательное значение, это средство воспитания личностных качеств ребенка, организованного поведения, развития психических процессов, ориентировки в пространстве и т. д. Детей 2–3 лет в подвижных играх привлекает сам процесс действия: им интересно бежать, догонять, бросать, искать; результат этих действий для них не имеет значение. Поэтому для малышей рекомендуются простые игры, построенные на одном действии, которое воспитатель подсказывает: «Вот какие красивые мячи покатались, догоняйте их!» – говорит воспитатель, рассыпая мячи из корзинки. В раннем возрасте игры сопровождаются рифмованным текстом и ритмичными движениями – это игры-потешки, которые проводятся не со всеми детьми, а маленькими подгруппами или отдельными детьми, т. к. каждому ребенку нужна помощь и внимание воспитателя. В этих играх воспитатель не только произносит текст, но и сам выполняет соответствующие движения, а дети подражают ему («Зайка»). Когда дети научатся самостоятельно действовать, можно вводить простые правила по словесному сигналу: «Когда кошка замыкает, бегите мышки к своим стульчикам – норкам». Или «Побежим на носочках, тихо-тихо, чтобы кот не проснулся».

Примерные варианты подвижных игр для детей 2 года жизни

«Перешагни палку»:

- дети, переступая палку, идут к игрушке;
- доползают до палок и идут к игрушке, перешагивая их;
- перешагивают палочку и влезают на горку, спускаются с нее и берут игрушки.

«Спрячем игрушку»:

- дети рассматривают игрушку, воспитатель прячет ее, дети ищут;
- воспитатель прячет два контрастных по цвету предмета, кто находит, относит к цветам – ориентирам;
- воспитатель прячет два разных по размеру мяча, кто находит, катит большой мяч в большие воротаки, маленький – в маленькие.

«Скати с горки»:

- дети скатывают мячи с горки и догоняют их;
- скатывают шары с горки и догоняют;
- скатывают шары или мячи с горки и ползут за ними.

Театрализованная игра. Театр – один из доступных видов искусства, объединяет в себе все виды искусства (слово, музыка, изображение, действие, оформление). Знакомство с театром начинается с театра кукол, как наиболее близкого детям, показывая мини-сценки в театре кукол доступные восприятию малыша, воспитатель через внешние действия и интонации персонажей передает их эмоциональные состояния. В первой младшей группе театрализованная деятельность представляет собой игру с куклой, знакомство с первыми сюжетами, участие в несложных образных импровизациях и инсценировках. Привлекательны для ребенка игры с куклой: кукла обедает, кукла собирается на прогулку, кукла заболела и т. д.; важным представляется сюжетное действие с предметом. Для насыщения ребенка художественными впечатлениями необходимо чаще

показывать игровые сюжеты: инсценировки с участием персонажей настольного театра, театра мягкой игрушки, кукольного театра, театра картинок, на фланелеграфе. Руководство театрализованной игрой заключается в предоставлении малышам большого выбора театральных предметов и кукол, показ образцов сюжетных действий с ними. Сюжеты опираются на фольклорный материал, что позволяет стимулировать эмоциональные проявления детей, т.к. в каждой строчке малых фольклорных форм содержится особое настроение и внешние действия персонажей, требующие от воспитателя умения при помощи движения, интонации, мимики передать сюжет. Образное слово, повторы, занимательные персонажи доступны малышам 2–3 лет и находят отклик в их деятельности и поведении. Особое место в ряду организованных игр принадлежит играм – инсценировкам, совместным играм под литературный текст, что способствует объединению детей, поддержанию их радостного настроения в течение дня. Необходимо пробуждать интерес малышей к театрализованной игре путем первого опыта общения с персонажами-куклами и разными видами театра при взаимодействии со взрослыми.

В раннем возрасте закладываются предпосылки трудовой деятельности детей. Решение задач трудового воспитания осуществляется *со 2 года жизни* и определяется возможностями детей, особенностями развития данной деятельности. Это формирование простых трудовых действий и умений по самообслуживанию: есть ложкой, снимать колготки, смывать мыльную пену с рук под струей воды и т. д. Привлекать детей к выполнению простых и посильных поручений рекомендуется очень рано, уже *с 1,5–2 лет*. В маленьких и доступных ребенку заданиях «Дай мяч», «Посади куклу на стул», «Принеси игрушку» содержатся определенные установки взрослого, которые побуждают ребенка к целенаправленным действиям, формируя умения выполнять просьбы взрослого. На 2-ом и 3-ем годах жизни ребенок овладевает отдельными результативными трудовыми действиями (может снять колготы). Овладение этими действиями приводит к дальнейшему развитию произвольных движений, формированию различных двигательных навыков, пробуждает у ребенка интерес к действиям взрослых, к простым трудовым процессам. Итак, в раннем возрасте формируются весьма существенные предпосылки для дальнейшего развития трудовой деятельности: дети овладевают орудийными операциями. В соответствии с этим в раннем возрасте ставятся такие задачи трудового воспитания:

- формировать у детей результативные, а затем продуктивные ручные и орудийные действия и на этой основе формировать элементарные трудовые действия по самообслуживанию;

- воспитывать интерес к трудовым действиям взрослых.

Задачи трудового воспитания из программы «От рождения до школы» [5], *1 младшая группа* (3-ий год жизни) подразделяются на развитие навыков самообслуживания и приобщение к доступной трудовой деятельности. *Развитие навыков самообслуживания*: способствовать развитию элементарных навыков самообслуживания; поддерживать стремление к самостоятельности при овладении навыками самообслуживания. Учить самостоятельно пить из чашки, правильно держать ложку. Учить одеваться и раздеваться в определенном порядке, при небольшой помощи взрослого снимать одежду, обувь (расстегивать пуговицы спереди, застежки на

липучках); в определенном порядке аккуратно складывать снятую одежду. Приучать к опрятности. *Приобщение к доступной трудовой деятельности:* создавать условия для приобщения к доступной трудовой деятельности, привлекать к выполнению простейших трудовых действий: совместно со взрослым и под его контролем расставлять хлебницы (без хлеба), салфетницы, раскладывать ложки. Приучать поддерживать порядок в игровой комнате, по окончании игр расставлять игровой материал по местам. Поощрять интерес детей к деятельности взрослых. Обращать внимание на то, что и как делает взрослый, как воспитатель ухаживает за растениями (поливает), как дворник подметает двор, убирает снег, как столяр чинит беседку; объяснять, зачем они выполняют те или иные действия. Воспитывать уважительное отношение к труду взрослых.

Содержание труда малышей реализуется в форме трудовых поручений и труда рядом. Большую роль поручения играют в раннем возрасте, т.к. дети не разграничивают игровые и трудовые задачи, не умеют трудиться по собственной инициативе, поэтому взрослые привлекают к труду через разного рода поручения (задания), постепенно приучая их быть полезными коллективу, сверстникам. Вводятся они с первых дней пребывания детей в детском саду и имеют большое значение для развития и воспитания детей (формируется интерес к труду, ответственность за порученное дело и т. д.). Итак, трудовое воспитание маленьких детей начинается с самообслуживания – основной вид труда: умывание, одевание и т. д. Большое воспитательное значение и жизненная необходимость навыков, приобретенных детьми в процессе самообслуживания, выдвигает его как один из важных видов труда в раннем возрасте. Самообслуживание связано с простыми операциями, характеризующиеся монотонностью, но облегчают выполнение действий по умыванию, одеванию и др. Поэтому необходим контроль воспитателя, чтобы бытовые процессы не продолжались слишком долго, т.к. дети устают от однообразных действий. В силу ежедневной повторяемости действий навыки самообслуживания прочно усваиваются детьми и осознаются как обязанности: дети чувствуют себя равноправными членами детского общества, быть полезными. Именно через самообслуживание ребенок впервые устанавливает отношения с окружающими людьми. Обслуживая себя, ребенок проявляет определенные физические и умственные усилия, проявляет самостоятельность, удовлетворяя потребность в деятельности.

В изобразительной деятельности на современном этапе развития детей раннего возраста широко используются нетрадиционные техники рисования: рисование пальчиками и ладошками, поролоновыми губками, оттиск печатками, ватными палочками и др. Именно нетрадиционные техники рисования создают атмосферу непринужденности, раскованности, способствуют проявлению инициативы, самостоятельности и эмоционально-положительному отношению малышей к деятельности и общению [6].

Целенаправленная работа по ознакомлению с искусством начинается с младшего возраста, но это не означает, что в раннем периоде ничего не делается в этом направлении [7]. Работа по сенсорному воспитанию, ознакомлению с окружающим, литературой, музыкой, развитием речи, изобразительной деятельности готовит ребенка к восприятию искусства. На 2-ом году жизни можно организовать первое посещение выставки игрушек, цветов, иллюстраций Ю. Васнецова, Т. Мавриной, Е. Чарушина и др.,

которое устроить в группе. Максимально использовать для развития детей, избегая стереотипов, предметную деятельность и режимные процессы для приобщения к искусству [10; 11]. Проводить работу с малышами без лишней заорганизованности: деятельность любование и формирование эмоционального отклика к предметам, явлениям; разные формы восприятия предметов (зрительное, осязательное, двигательное и др.), рассказы с музыкальными вставками, игры с пением, показ кукольных спектаклей, разыгрывание сценок по сказкам, с игрушками, предметами, под потешки и на основе жизненных ситуаций (постепенно к показу привлекаются дети); пальчиковые игры, игры-забавы, игры-имитации, перевоплощения на основе фольклора, речевые ситуации общения, слушание сказок, пение колыбельных песен, рассматривание иллюстраций, знакомство с народными игрушками и возможность действовать с ними; экскурсии по группе и по участку, обращать внимание на изменения в окружающем, задания на различение цвета, формы и величины; игры-упражнения на формирование ручной умелости, использование различного материала для экспериментирования (бусы для куклы, разная бумага), этюды с включением музыки и слова, развлечения и др.

Целевые ориентиры образования в раннем возрасте (из ФОП ДО) [13]:

– ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

– использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими;

– владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

– владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

– стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

– проявляет интерес к сверстникам, наблюдает за их действиями и подражает им;

– проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

– у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Исследовав некоторые аспекты развития детей раннего возраста, можно сказать, что ранний период развития является основой развития детских видов деятельности.

Библиографический список к главе 16

1. Дошкольное образование. Словарь терминов / сост. Н.В. Микляева [и др.]. – М.: Айрис-пресс, 2005.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. EDN QXNSSV

-
3. Голубева Л.Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Л.Г. Голубева, М.В. Лещенко, К.Л. Печора. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
 4. Занятия с малышами в детском саду: модель воспитания детей раннего возраста / сост. К.И. Белая. – М.: Линка-Пресс, 2002. – 215 с.
 5. Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
 6. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2014.
 7. Комарова Т.С. Народное искусство – детям / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2018.
 8. Найбауэр А.В. Мама – рядом: конспекты игровых сеансов с детьми раннего возраста в центре игровой поддержки развития ребенка / А.В. Найбауэр, О.В. Куракина. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 336 с.
 9. Павлова Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие / Л.Н. Павлова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 145 с. EDN QVDPRH
 10. Пантелеева Н.Г. Социальное партнерство детского сада и родителей / Н.Г. Пантелеева // Психологическая наука и образование. – 2013. – №4. – С. 182–189.
 11. Пантелеева Н.Г. Народная культура в эстетическом развитии дошкольников: учеб.-метод. пособие / Н.Г. Пантелеева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. EDN CQZKPO
 12. ФГОС ДО. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013. №1155.
 13. ФООП дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022. №1028.
 14. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1997. – С. 87–100.

Научное издание

**НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ГОД ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 11.10.2023 г.

Дата выхода издания в свет 18.10.2023 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура
Times. Усл. печ. л. 12,09. Заказ 2440. 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