

**МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ**

XXV Международная научная конференция



ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

КАЗАНЬ

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43
И88

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Кутаилов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, Р. М. Искаков, И. Б. Кайгородов, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, А. Н. Кошербаева, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Е. В. Матвиенко, Т. В. Матроскина, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, М. С. Федорова, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), Д. Б. Досманбетов (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), Р. М. Искаков (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Кутаилов (Россия), Э. Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), М. С. Федорова, Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)

Исследования молодых ученых : материалы XXV Междунар. науч. конф. И88 (г. Казань, ноябрь 2021 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2021. — iv, 48 с.

ISBN 978-5-6047275-0-8

В сборнике представлены материалы XXV Международной научной конференции «Исследования молодых ученых».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов, а также для широкого круга читателей.

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43

ISBN 978-5-6047275-0-8

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой ученый», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОНОМИКА

Хохлова Г.И., Супрунова А.Р., Шикина В.Р.

Современные тенденции на российском рынке потребительского кредитования 1

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Кусакин А.А.

Видеоигра как объект авторского права 7

ПСИХОЛОГИЯ

Дробышевская Н.Ю.

Понятие самоотношения в современной психологии. 12

ПЕДАГОГИКА

Бельских М.А.

Проблемное обучение как способ развития мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка 16

Кошкин И.В., Немировская В.С.

Понятие «саморазвитие» как психолого-педагогическая проблема 20

Цеханович Д.Б., Овсянников С.В.

Наиболее значимые в высшей профессиональной школе факторы подготовки будущих специалистов 26

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Авдеева Г.С., Худенко Е.А.

Литературная классика: школьная программа и современные читательские практики37

ЭКОНОМИКА

Современные тенденции на российском рынке потребительского кредитования

Хохлова Галина Ивановна, кандидат экономических наук, доцент;

Супрунова Александра Романовна, студент

Иркутский национальный исследовательский технический университет

Шикина Виктория Рустамовна, студент

Машиностроительный колледж Национального исследовательского Иркутского государственного технического университета

Анализ основных тенденций на рынке потребительского кредитования в России позволил выявить динамику показателей, которые характеризуют современную ситуацию в этом сегменте банковского бизнеса. Несмотря на влияние пандемии коронавируса, положительный тренд объемов портфель кредитов, предоставленных населению российскими кредитными организациями, продолжается. В частности, в 2021 году рынок потребительского кредитования в Российской Федерации демонстрирует положительную динамику, но вместе с тем необеспеченность потребительского кредитования является актуальной проблемой банковского кредитования населения на современном этапе.

Ключевые слова: *потребительский кредит, заемщик, коммерческие банки, кредитная карта, POS-кредит.*

Согласно федеральному закону «О потребительском кредите (займе)» от 21.12.2013 № 353-ФЗ, под потребительским кредитом понимают денежные средства, предоставленные кредитором заемщику — физическому лицу на основании договора потребительского кредита в целях, не связанных с осуществлением им предпринимательской деятельности [2].

Общеизвестно, что развитие потребительского кредитования способствует увеличению платежеспособного спроса населения, росту потребления и соот-

ветственно объемов ВВП государства. С одной стороны, привлекательность данного сегмента бизнеса для коммерческих банков также очевидна и обусловлена высокой доходностью и рентабельностью этих операций. С другой стороны, мировой опыт показывает, что рост объемов кредитования по сравнению с темпами роста ВВП может способствовать как экономическому росту, так и накоплению кредитных рисков в связи с увеличением кредитной нагрузки заемщиков.

По оценкам экспертов, в период 2018–2019 годов кредитование населения являлось динамичным сегментом кредитного рынка, а совокупный объем задолженности по потребительским кредитам за этот период увеличился в 1,5 раза, а портфель кредитов, выданных населению, возрос до 9,2 трлн рублей по состоянию на 01.04.2020 года. Такая тенденция была следствием снижения процентных ставок и отсутствием роста доходов населения. Однако на фоне «закредитованности» и ухудшения платежеспособности населения были предприняты меры со стороны Банка России и кредитных организаций по снижению кредитных рисков и ужесточению требований к заемщикам, что позволило сдержать динамику выдач кредитов и снижению объема портфеля за второй квартал 2020 года на 1% [3].

В этот период объем кредитов, предоставленных наличными денежными средствами, в структуре портфеля потребительских кредитов возрос преимущественно за счет ужесточения условий предоставления кредитов по кредитным картам и POS-кредитам. Кроме того, коммерческие банки более лояльно относились к клиентам, обслуживаемых «зарплатных» проектов и клиентам, ранее получавшим кредиты и имевшим хорошую кредитную историю.

Заемщики из числа предприятий малого и среднего бизнеса также пользовались приоритетом в кредитовании, поскольку имели государственную поддержку своего бизнеса [6].

В период пандемии согласно Федеральному закону от 03.04.2020 № 106-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О Центральном банке Российской Федерации (Банке России) и отдельные законодательные акты Российской Федерации в части особенностей изменения условий кредитного договора, договора займа» было установлено право на кредитные каникулы заемщиков, у которых одновременно выполнялись такие условия как размер кредита (не должен превышать максимального размера, установленного Правительством РФ; снижение дохода более, чем на 30% за месяц, предшествующий обращению в банк, по сравнению со среднемесячным доходом за 2019 год; в отношении кредитного договора не действовал льготный период,

установленный в соответствии со ст. 6.1–1 Федерального закона от 21.12.2013 № 353-ФЗ «О потребительском кредите (займе)» [1].

Согласно рейтингу топ-100 российских коммерческих банков на рынке потребительского кредитования за первое полугодие 2021 года, количество выданных кредитов по сравнению с аналогичным периодом 2020 года возросло примерно на 14%, а объем кредитов, выданных заемщикам-физическим лицам, увеличился соответственно на 50,6%. За анализируемый период коммерческие банки-респонденты выдали 2,7 млн потребительских кредитов на общую сумму 1,1 трлн рублей. Банк ВТБ стал лидером по количеству и объему выданных кредитов [5]. Из общего числа выданных кредитов 85,55% приходились на кредиты наличными, 55,93% — на POS-кредиты, 9,95% составили кредитные карты. POS-кредиты предоставляются такими кредитными организациями как «Ренессанс Кредит» и «Кредит Европа Банк» количественные доли которых составляют 83% и 65% соответственно [4].

Большой объем кредитов в первой половине 2021 года был выдан в Центральном, Приволжском и Сибирском федеральных округах, наименьшая доля кредитов приходилась на Северо-Кавказский федеральный округ.

По средней сумме потребительских кредитов лидируют Центральный и Приволжский ФО, а наименьшая средняя сумма кредита приходится на Дальневосточный и Уральский ФО. В целом по состоянию на 1 июля 2021 года средняя сумма потребительских кредитов в России составила 389 800 рублей [5].

При этом Газпромбанк и Банк Открытие вошли в тройку лидеров по объемам выданных кредитов, а Росбанк и Ренессанс Кредит вошли в тройку лидеров по количеству (таблица 1).

Таблица 1. Топ-10 коммерческих банков по объему портфеля потребительских кредитов

Место в рейтинге	Банк	по состоянию на 01.07.2021		по состоянию на 01.01.2021	
		Объем потребительских кредитов, млрд рублей	Доля в розничном кредитном портфеле, %	Портфель потребительских кредитов, млрд рублей	Доля в розничном кредитном портфеле, %
1	ВТБ	1 622,70	43,79	1 464,10	44,78
2	Газпромбанк	243,40	34,02	284,90	43,42
3	Банк Открытие	215,20	40,80	194,10	42,44
4	Райффайзенбанк	186,70	55,68	н/д	н/д

Место в рейтинге	Банк	по состоянию на 01.07.2021		по состоянию на 01.01.2021	
		Объем потребительских кредитов, млрд рублей	Доля в розничном кредитном портфеле, %	Портфель потребительских кредитов, млрд рублей	Доля в розничном кредитном портфеле, %
5	Хоум Кредит Банк	162,50	89,47	н/д	н/д
6	Росбанк	127,30	23,72	122,20	32,84
7	Ренессанс Кредит	109,60	100,00	122,90	98,53
8	УБРиР	63,10	100,00	56,40	293,98
9	РНКБ	35,10	45,36	33,40	49,01
10	Кредит Европа Банк	25,10	37,90	30,20	46,02

Что касается обеспечения, то более 90% кредитов — это беззалоговые кредиты наличными. Основная часть всех предоставленных банками- респондентами потребительских кредитов выдавалась на срок более трех лет без подтверждения дохода. По данным Банка России, начиная с 2019 года отмечается рост средних сумм кредитов, который в основном обусловлен за счет выдачи необеспеченных кредитов для приобретения автомобилей (до 30%), ремонта жилья или покупки недвижимости (до 35% и до 10% соответственно) [7]. В сегменте ипотечного кредитования кредитные риски связаны со значительной долей кредитов, выданных с низким первоначальным взносом тем заемщикам, которые потенциально уязвимы к снижению их реальных доходов. Характеризуя долговую нагрузку населения России, включая потребительское кредитование, ипотеку, кредиты под залог автомобилей, следует отметить, что ее величина находится на низком уровне по сравнению с другими странам, а по необеспеченным кредитам — на среднем уровне.

По величине рынка потребительского кредитования (включая ипотеку) относительно ВВП Россия относится к странам, имеющим более низкий уровень долга (14,3% по состоянию на 1 января 2019 года) [3]. Между тем возникают риски того, что в последние годы рост кредитования среди населения начинает происходить за счет уже высоко «закредитованных» групп заемщиков.

Как следствие, можно отметить, что в настоящее время основными инструментами регулирования таких рисков является макропруденциальная политика Банка России. В частности, уже в 2016 г. Банк России ввел требование об антициклической надбавке к нормативам достаточности капитала коммер-

ческих банков, величина которой служит так называемым контрциклический буфером капитала (countercyclical buffer), применяемый мегарегуляторами в разных странах в соответствии с требованиями Базеля III. При этом такая надбавка устанавливается в процентах к взвешенным по риску активам и формируется из базового капитала кредитной организации, включающего сумму уставного капитала, эмиссионного дохода, нераспределенной прибыли. Кроме того, для минимизации рисков Банк России устанавливает макропруденциальные надбавки к коэффициентам риска по отдельным высокорисковым видам активов, в том числе по необеспеченным потребительским кредитам (займам) в зависимости от значения полной стоимости кредита.

Литература:

1. Федеральный закон от 3 апреля 2020 г. № 106-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О Центральном банке Российской Федерации (Банке России)» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в части особенностей изменения условий кредитного договора, договора займа» // garant.ru URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73742090/>
2. Федеральный закон «О потребительском кредите (займе)» от от 21.12.2013 № 353-ФЗ // Консультант Плюс URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155986/ (дата обращения: 02.11.2021).
3. О развитии макропруденциальной политики Банка России в области розничного кредитования // cbr.ru URL: https://cbr.ru/content/document/file/79964/consultation_paper_190910.pdf (дата обращения: 02.11.2021).
4. Обзор рынка потребительского кредитования по итогам 1-го полугодия 2020 года: «утомленные карантином». — Текст: электронный // raexpert.ru: [сайт]. — URL: https://raexpert.ru/researches/banks/potrebcred_1h2020/ (дата обращения: 02.11.2021).
5. Рейтинг российских банков в сегменте потребительского кредитования по итогам первого полугодия 2021 года // Banki.ru URL: <https://www.banki.ru/news/research/?id=10952907> (дата обращения: 02.11.2021).
6. Поддержка предприятий малого бизнеса производственной сферы: пути развития и повышения эффективности// www.elibrary.ru URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39237895> (дата обращения: 02.11.2021).

7. Ускоренный рост потребительских кредитов в структуре банковского кредитования: причины, риски и меры Банка России // Ассоциация банков России URL: <https://asros.ru/analytics/macro/the-accelerated-growth-of-consumer-loans-in-the-structure-of-bank-lending-causes-risks-and-measures/> (дата обращения: 02.11.2021).

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Видеоигра как объект авторского права

Кусакин Александр Андреевич, студент

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с правовым режимом видеоигр, анализируются различные подходы к определению конечного правообладателя на видеоигру, описываются меры, предназначенные для решения данной проблемы.

Ключевые слова: авторское право, правовой режим, правообладатель, видеоигра.

Гражданский кодекс Российской Федерации в разделе VII затрагивает такие важные общественные отношения, как отношения, связанные с результатами интеллектуальной деятельности. Несомненно, люди испокон веков сочиняли стихи, песни, повести, создавали архитектурные, изобразительные и прочие произведения искусства. Но лишь сравнительно недавно данная сфера жизни общества приобрела правовой характер по причине того, что, опять же, только недавно люди смогли «монетизировать» искусство и сделать его способом заработка. Тогда же и начали возникать первые нормативные акты, регулирующие авторское право, применяемые ко всем жителям той или иной страны, а не только к представителям определенных сословий: *Акт о поощрении учёности путём наделения авторов и покупателей правами на копирование печатных книг на нижеуказанный период времени 1710 г. (Великобритания), Закон о поощрении литературы и таланта 1783 г (США)* и так далее. На данный момент законодательство в сфере авторства достаточно развито, имеет масштабную нормативную базу и широкий опыт правоприменения, но тем не менее, именно сейчас появляются объекты, которые не до конца урегулированы действующими нормами.

Одним из таких объектов является видеоигра, возникшая как массовое явление фактически в наши дни, поскольку всемирное распространение они нашли в конце 80-х годов двадцатого века, а в родной стране — со второй половины 90-х годов того же века. Однако до сих пор в отечественном законе подобного объекта не указано, что порождает достаточно интересные правовые вопросы. Кто является конечным обладателем прав на видеоигру? Как защитить видеоигру от незаконного распространения? И есть ли аналогия в списке объектов авторских прав, защищаемых законом, применительно к видеоигре?

Полный (но не исчерпывающий) перечень объектов авторских прав дает нам статья 1259 Гражданского кодекса РФ: *литературные произведения, драматические и музыкально-драматические произведения, сценарные произведения, хореографические произведения и пантомимы, музыкальные произведения с текстом или без текста, аудиовизуальные произведения, произведения живописи, скульптуры, графики, дизайна, графические рассказы, комиксы и другие произведения изобразительного искусства, произведения декоративно-прикладного и сценографического искусства, произведения архитектуры, градостроительства и садово-паркового искусства, в том числе в виде проектов, чертежей, изображений и макетов, фотографические произведения и произведения, полученные способами, аналогичными фотографии, географические и другие карты, планы, эскизы и пластические произведения, относящиеся к географии и к другим наукам, программы для ЭВМ, а также переработки других произведений либо произведений, состоящих из частей других произведений — коллажи, видеоподборки, ремиксы и так далее.* [1] Здесь мы видим достаточно большой перечень объектов авторских прав, но среди них нет видеоигры. Можно, конечно, говорить о том, что видеоигра — объект сродни программе для ЭВМ, но давайте обратимся к определению понятия «программа для ЭВМ», данное статьей 1261 ГК РФ: *программой для ЭВМ является представленная в объективной форме совокупность данных и команд, предназначенных для функционирования ЭВМ и других компьютерных устройств в целях получения определенного результата, включая подготовительные материалы, полученные в ходе разработки программы для ЭВМ, и порождаемые ею аудиовизуальные отображения.* [1] То есть, с одной стороны, программа для ЭВМ — это совокупность данных, сгруппированных по определенным алгоритмам, позволяющим идентифицировать данную совокупность как программу для ЭВМ, а с другой, ее отображение на соответствующем техническом устройстве в виде какого-то аудиовизуального ряда. При этом данный тип произведений может создаваться одним человеком, то есть аудиовизуальное отображение является

результатом созданного программного кода, а не самостоятельным произведением, чего не скажешь о видеоигре.

Прежде, чем говорить о правовом режиме видеоигр как таковых, необходимо разобрать данное явление на составляющие. Это обусловлено рядом причин: во-первых, видеоигра сама по себе не является целостным творением, представляя из себя совокупность ряда объектов, которые сами могут отдельно друг от друга защищаться законом; во-вторых, в создании видеоигры — в абсолютном большинстве случаев — принимает участие не один человек, а группа людей, также надо помнить, что, как правило, разработки видеоигр спонсирует какая-либо компания, и тогда все права на выпускаемый продукт принадлежат ей, но, тем не менее, ситуации складываются разные, и тогда встает вопрос: как определить конечного правообладателя?

Начнем с того, что определим составляющие видеоигры. Это игровой движок (game engine), то есть совокупность данных, определяющих основное программное обеспечение игры, графические модели пейзажа, игровых предметов, персонажей, которые непосредственно задействованы в сюжете игры, саму фабулу, т. е. литературную основу произведения, музыкальное сопровождение и еще много чего. При этом многое из вышеперечисленного может являться самостоятельным произведением, как, например, персонаж, который, в силу закона, может являться самостоятельным произведением, однако следует учитывать особенности данного объекта, его индивидуальность и узнаваемость, что отмечает Пленум Верховного суда в своем Постановлении от 23.04.2019 № 10 «О применении судами ГК РФ» в пункте 82. *«Не любое действующее лицо произведения является персонажем в смысле пункта 7 статьи 1259 ГК РФ. Истец, обращающийся в суд за защитой прав именно на персонаж как часть произведения, должен обосновать, что такой персонаж существует как самостоятельный результат интеллектуальной деятельности. При этом учитывается, обладает ли конкретное действующее лицо произведения достаточными индивидуализирующими его характеристиками: в частности, определены ли внешний вид действующего лица произведения, характер, отличительные черты (например, движения, голос, мимика, речевые особенности) или другие особенности, в силу которых действующее лицо произведения является узнаваемым даже при его использовании отдельно от всего произведения в целом».* — отметил Верховный суд. [2]

Понятно, что вопрос регулирования режима авторского права каждого отдельного элемента видеоигры может легко и просто быть разрешен, исходя их норм закона, вопрос заключается в том, как действовать при их совокуп-

ности? По общему правилу, при создании произведения по договору авторского заказа необходимо указать режим использования исключительного права на произведение, т. е. кому будет принадлежать исключительное право на использование произведения: заказчику или автору произведения. При этом автор вправе передать право на использование произведения без отчуждения исключительного права — в данном случае автор сам может распоряжаться произведением, созданным им, по своему усмотрению, также стоит помнить про право авторства и право автора на имя являются неотчуждаемыми правами автора произведения, ни одно произведение не может публиковаться, распространяться, продаваться, исполняться либо как –то еще использоваться под именем автора, его псевдонимом либо без указания имени без согласия на то самого автора. [1]

Здесь и находится очередной камень преткновения. Если принимать видеоигру за сложное произведение, состоящее из отдельно охраняемых законом произведений, то возникает проблема легального использования данного продукта, ибо в случае принятия указанной выше концепции мы рискуем столкнуться с проблемой невозможности реализации таких объектов на рынке, поскольку любой из авторов может запретить использование именно своей части произведения в составе сложного.

Судебная практика в России идет по пути причисления компьютерных игр к программам для ЭВМ [3], однако тут необходимо указать на ряд недостатков данного подхода: во-первых, как уже было сказано выше, видеоигра состоит не только из одного программного кода, но еще из литературной основы, графической составляющей и множества иных объектов, даже создатели персонажей могут быть абсолютно разные, во-вторых, видеоигра как сложный объект имеет нескольких различных правообладателей, тогда как программа для ЭВМ зачастую только одного, что дает повод признать подобный подход не совсем уместным. К тому же, теоретики причисляют видеоигру к разряду мультимедийной продукции [4], поскольку это, на их взгляд, описывает наиболее точно видеоигру в качестве объекта авторского права, исходя из положений п.1 ст. 1240 ГК РФ. [1]

Также, как отмечают исследователи, нынешнее законодательство защищает именно организаторов процесса, а не самих авторов, считая заключенный договор о приобретении права использования договором об отчуждении исключительного права [4, с.22], что следует изменить по ряду причин, главная из которых — отсутствие правовой защищенности авторов сложного произведения в ходе использования данного произведения в извлечении прибыли.

Подводя итоги, следует отметить, что на данном этапе развития рынка игровой индустрии в России проблемы с определением конечного правообладателя не встают так остро, как могли бы. И, наверное, поэтому законодатель не торопится вносить соответствующие поправки в действующие нормы. Несмотря на это, необходимо уже сейчас разрабатывать механизмы регулирования подобных общественных отношений, корректировать имеющиеся и перенимать опыт из более развитых в этом отношении стран. Тем не менее, исходя из вышеописанного, мы можем предложить следующие моменты на перспективу: расширение объектов авторских прав путем включения в их состав видеоигр, создания необходимой нормы, регулирующей правовой режим видеоигр, хотя бы первичный, также более справедливого распределения авторского права между организатором сложного объекта и его авторами (если мы все же принимаем видеоигру как сложный объект). Конечно, не факт, что законодатель задумается об этом в ближайшие годы, но решать данные вопросы необходимо уже сейчас, чтобы в будущем создавать рынок игровой индустрии на соответствующих законодательных основаниях.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 № 230-ФЗ (ред. от 30.12.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу 17.01.2021) //Собрание законодательства РФ — 25.12.2006 — № 52 — ст. 5496 — п. 1 ст. 1240, п.п 1–2 ст. 1259, ст. 1261, п. 1 ст. 1265, ст. 1288.
2. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23 апреля 2019 г. N 10 «О применении части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации» // Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации — июль 2019 г. — N 7.
3. Постановление ФАС Московского округа от 30.05.2011 № КГ-А41/4600–11 по делу N А41–36671/10 [Электронный ресурс] — режим доступа. — СПС «Консультант-плюс» (дата обращения: 28.02.2021)
4. Котенко Е. С. Мультимедийный продукт как объект авторских прав: автореферат дисс. канд. юрид. наук. М., 2012. 26 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Понятие самоотношения в современной психологии

Дробышевская Наталья Юрьевна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В настоящее время до сих пор в психологической науке не существует единого подхода и определения для понятия «самоотношение». Изучение работ, посвященных рассмотрению, а также изучение отношения человека к самому себе, говорит о большом количестве терминов, используемых для более глубокого описания его содержания. К данным терминам относятся следующие: общая самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, уверенность в себе, самоуважение, аутосимпатия, самооценка и т.д. Также, в исследованиях самоотношения встречаются как терминологические, так и содержательные различия.

При этом самоотношение признано одним из главных факторов саморазвития и самоосуществления личности. Проблеме связи самоотношения с поведением посвящено много работ и исследований как отечественных, так и зарубежных авторов. Наиболее известные исследователи самоотношения: С. Р. Пантिलеев, В. В. Столин, И. И. Чеснокова И. С. Кон, В. В. Мясищев, Н. И. Сарджвеладзе, Е. Т. Соколова, Р. Бернс, С. Куперсмит, М. Розенберг, Р. Вайли [1].

Например, сам термин «самоотношение» был введен Н. И. Сарджвеладзе.

Самоотношение определяется им как «отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя». Также, Н. И. Сарджвеладзе говорит о том, что самоотношение составляет содержание системы «личность — социальный мир» и является одной из структурных единиц диспозиционального ядра личности» [4]. После этого в психологических исследованиях термин «самоотношение» стал активно использоваться.

Терминологическая неопределенность к самоотношению является серьезной проблемой при изучении различных подходов.

М. Розенберг и С. Куперсмит в рамках социально-структурного биографического подхода понимали самоотношение как самостоятельную, оказывающую влияние на определенные функции самосознания, но обладающую своей специфической природой. У индивидуума, может быть, отношение к самому себе, как положительным, так и отрицательным [2].

По мнению М. Розенберга и С. Куперсмита, если отношение является устойчивым, то такое отношение определяют как самоотношение [2].

С. Р. Пантелеев, после того как проанализировал достаточно большое количество научных зарубежных исследователей, пришел к выводу, что большая часть зарубежных авторов считают, что самоотношение — это одна из форм «общего самоуважения» [3].

Отечественные исследователи видят по-разному понятие самоотношения. По их мнению, самоотношение зависит от исходной общепсихологической теории (оно может пониматься как установка, как смысл своего Я и т. д.). Соответственно разное виденье и понимание этого понятия неизбежно приводит к отличиям в инструментах и принципах его рассмотрения и исследования.

По мнению В. В. Столина самоотношение определяется как непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта, что располагается на поверхности сознания, и выступает результатом и интегратором механизмов личностного самосознания.

При этом, С. Р. Пантелеев определяет самоотношение как эмоционально-оценочную подсистему самосознания личности, выражение смысла «Я» для субъекта [1].

По мнению И. С. Кона, самоотношение — это итоговое измерение «Я», выражающее меру принятия или непринятия индивидом самого себя, производное от совокупности отдельных самооценок.

Н. И. Сарджвеладзе, пишет о трехкомпонентном строении самоотношения [4]. По его мнению, оно содержит в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты.

1. Когнитивный компонент. Данный компонент включает в себя самооценку, ведь в процесс самопознания и самосознания входит не только знать о себе что-то и учитывать себя процессе той или иной деятельности, но при этом оценивать свои как возможности, так и свойства по указанным критериям («хорошо-плохо», «подходит-не подходит» и др.). С помощью, процессов самопознания человек стремится понять не только, кто он, но и что он, не только то, что он сделал, но и что и как он может сделать.

2. Эмоциональный компонент. Данный компонент важен, поскольку здесь, человек несмотря на то, что знает о себе что-то и понимает, он может себя как любить, так и возможно себя презирать по поводу известного о себе. В эмоциональный компонент входят такие понятия как: аутосимпатии, самоуважения, самовосхищения, неудовлетворенностью самим собой и т. д.

3. Конативный компонент. Он выражается в качестве внутренних действий в адрес себя или как готовность к такого рода действиям. В конативный компонент входят следующие действия: манипуляторно — инструментальное и диалогическое отношения к себе, самоуверенность, самопоследовательность, самоприятие (то есть одобрение самого себя, самоутверждение, доверие к себе и самосогласие) и самообвинение, самоснисходительность, самоконтроль, ожидаемое отношение от других и самопредставление другому и т. д. В перечисленных действиях мотивационным импульсом в свой адрес является стремление владеть самим собой, так же умение владеть своим собственным внутренним миром, контролировать его и удерживать его в своих руках [1].

В настоящее время, наиболее актуальной является концепция, предложенная в конце прошлого столетия, отечественными авторами — В. В. Столиным и С. Р. Пантилеевым, основанная на идеях А. Н. Леонтьева о деятельности, сознании и личности и, в первую очередь, на представлении о личностном смысле как одной из основных образующих сознания.

В соответствии с указанной выше концепцией, самоотношение необходимо понимать как «непосредственную представленность в сознании личностного смысла «Я»», то есть «оценку личностью собственных черт по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации». Отношение человека к себе, здесь будет зависеть от того, является ли его «Я» препятствием на пути к его самореализации или же способствует ей. Таким образом, в данном случае самоотношение является целостной личностной системы, которая обеспечивает переживание смысла «Я», определяемого, в конечном итоге, реальными жизненными отношениями субъекта [3].

Оценочный, и эмоциональный компонент, в свою очередь, также являются сложными образованиями и включают в себя несколько модальностей. Так, согласно результатам эмпирического исследования С. Р. Пантилеева, самоуважение (оценочный компонент) представляет собой интеграцию «открытости», «самоуверенности», «саморуководства» и «отраженного самоотношения», аутосимпатия (эмоциональный компонент) — «самоценности», «самопринятия» и «самопривязанности» самоуничижение (как интеграция от-

рицательных полюсов двух компонентов) — «самообвинения» и «внутренней конфликтности» [3].

В заключении хочу сказать, что я разделяю точку зрения С. Р. Пантелеева.

Мне близка и понятна позиция С. Р. Пантелеев о том, что самоотношение выглядит как эмоционально-ценностное отношение в виде динамической структуры, со своей иерархической системой.

Таким образом, самоотношение — это не только сумма взятых элементов измерения, а входит в общую структуру самоотношения.

Литература:

1. Астрецов, Д. А. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии / Д. А. Астрецов. — Текст: электронный // cyberleninka: [сайт]. — URL: /<https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-samootnosheniya-v-psihologii>
2. Кольшко, А. М. Психология самоотношения: учеб. пособие / А. М. Кольшко. — Гродно: ГрГУ, 2014. — 102 с.
3. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 100 с.
4. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Текст] / Психология самосознания: Хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: Бахрах-М, 2013. — 672 с.

ПЕДАГОГИКА

Проблемное обучение как способ развития мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка

Бельских Мария Александровна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Новоусманский лицей» (Воронежская обл.)

Долгое время в школе использовались репродуктивные методы, согласно которым учитель все сам рассказывал и объяснял, а ученики только запоминали и воспроизводили материал.

Традиционный урок формировал пассивную личность. Такой урок не отвечает современным требованиям, и поэтому учителю приходится искать другие пути для того, чтобы воспитать и развить в ребенке активную, решительную личность.

Достичь этой цели мне помогает современная технология проблемного обучения.

Проблема (греч.) — задача, вопрос, требующий изучения, разрешения.

Основная особенность технологии проблемного обучения заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде.

Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. В процессе такой систематической работы на уроке формируются регулятивные, познавательные, коммуникативные действия.

Этапы технологии проблемного обучения:

1. Постановка учебной проблемы; организация проблемной ситуации. Результат этого этапа — затруднение учащихся и постановка проблемного вопроса, который и будет являться целью урока.

2. Поиск решения проблемы:

- через диалог;
- выдвижение гипотез.

3. Проверка гипотез.

4. Формулировка правила, сравнение его с научным образцом в учебнике.

5. Обучение постановке учебных вопросов (проблемных)

6. Проведение контрольных и проверочных работ с включением заданий проблемного характера.

Проблемное обучение можно применять на уроках, создавая проблемную ситуацию на любом его этапе.

Например, урок русского языка в 7 классе по теме. «Правописание НЕ с причастиями» (7 класс). Работаем парами. На доске записаны слова:

негодующий взгляд, незакончившееся собрание;

не работающий, а сломанный компьютер;

поля не засеяны.

Проблемная ситуация «Почему одни причастия пишутся с НЕ слитно, а другие раздельно?

Формулировка темы, цели.

Или урок в 5 классе. Тема «Буквы З//С на конце приставок».

1. Определяем проблему урока.

— Вставьте согласную в приставку:

Бе..вкусный, бе..надежный,

Бе..честный, бе..совестный.

— В каком случае возникла проблема выбора?

— Какую букву З или С нужно писать в приставке?

— Что общего в словах 1-го и 2-го столбика? А в чем различие?

— Попробуйте сформулировать тему нашего урока. (Правописание буквы З/С на конце приставок)

— Цели урока:

1) познакомиться с...

2) научиться...

2. Решаем проблему, открываем новые знания

рассохнуть	разбить
беззаботный	бесшумный
взлететь	вспорхнуть
размах	рассмешить

— Прочитайте слова вслух. Какой звук слышится в приставке? Какие буквы пишутся?

На какие согласные — звонкие или глухие — начинается корень? Что в приставке? Сравните результаты.

3. Сравни и запомни!

Сжечь разжечь здесь здешний

Сдача раздача здание

Сбить считистить здоровье

Стереть сделать здравствуй

— Что вы заметили? Есть догадки о правописании согласных в приставке?

— Аргументируйте ответ. Проверьте информацию в учебнике, которая поможет вам ответить на этот вопрос.

— Сделайте вывод: От чего же зависит правописание З/С на конце приставок?

Дальше используем продуктивные задания: выборочный диктант, самостоятельная работа, творческая работа.

Фрагмент урока в 5-м классе по теме «Знаки препинания при обращении»

Анализ	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Постановка проблемы Побуждение к осознанию противоречия Озвучивание мнений Формулировка проблемы	— Прочитайте предложения на электронной доске. — Что вы заметили? — Сформулируйте тему урока?	Читают предложения: 1. Свет мой, зеркальце, скажи... 2. Колокольчики мои, цветики степные, что глядите на меня, темно-голубые? 3. Люблю я вас, леса поля и горы. 4. А теперь ты сыграй что-нибудь, Котик. — Все предложения содержат обращения. Но в некоторых стоит одна запятая, а в некоторых — две. Тема — «Знаки препинания при обращении»

Фрагмент урока в 6-м классе по теме

«Дефисное и слитное написание сложных прилагательных»

Анализ	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Актуализация знаний	— Начнем с орфографической разминки. Запишите слова, объясните их написание. — Что мы повторили? — Как пишутся сложные существительные?	Записывают слова: <i>языковед, водоросли, северо-запад, птицефабрика, нефтепровод, диван-кровать, летчик-испытатель</i> — Написание сложных существительных. — Слитно и через дефис

Анализ	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Постановка проблемы	— Работа в парах. Запишите на доске слова столбиком. (Диктует сложные прилагательные)	Записывают слова: <i>юго-западный (юго-запад), северо-восточный (северо-восток), нью-йоркский (Нью-Йорк), желто-синий (цвет), горько-солёный (горький и солёный), железнодорожный (железная дорога), вечнозелёный, сельскохозяйственный</i>
Озвучивание мнений	— Что общего у них со словами, записанными ранее? Как это доказать?	— Это сложные слова.
Формулировка проблемы	Какие это части речи? Сравним, как вы записали сложные прилагательные. — Задание было одно, а какой получился результат? Почему? — Чего мы еще не знаем? — Значит, какая будет тема урока?	Имена прилагательные. Учащиеся сравнивают записи и видят, что кто-то поставил дефис, а кто-то написал слова слитно. — Результат получился разный. Мы не знаем, как пишутся сложные прилагательные. Тема — «Дефисное и слитное написание сложных прилагательных»

Проблемное обучение активизирует мыслительную деятельность, без которой школьнику очень сложно учиться, тем более с интересом.

У большинства учащихся формируется положительная мотивация к изучению предметов, познавательный интерес, возрастает эффективность развития интеллектуальных и творческих способностей учеников.

Уроки с использованием проблемных технологий увлекают детей, приносят радость и учителю, и ученику, расширяют кругозор, развивают зоркость, смелку и наблюдательность.

Литература:

1. Гузев В. В. Методы и организационные формы обучения. — М.: Народное образование, 2001.
2. Гульчешская В. Г. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях: практическое пособие / В. Г. Гульчешская. — 2011. — 280 с.
3. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. — М.: Педагогика, 1987. — 200 с.

Понятие «саморазвитие» как психолого-педагогическая проблема

Кошиенко Ирина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Немировская Валентина Сергеевна, студент магистратуры

Московский гуманитарный университет

В статье анализируются современные проблемы системы высшего образования, дается трактовка понятия «саморазвитие», определяются формы саморазвития и раскрываются существующие барьеры саморазвития, которые препятствуют появлению улучшений в любой человеческой сфере.

Ключевые слова: проблемы образования, саморазвитие, самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация.

Главной задачей современной системы образования является воспитание человека, который обладал бы творческой активностью, вариативным мышлением, развитым стремлением к созданию чего-то качественно нового, был бы ориентирован на высшие формы саморазвития. Особенно актуально это в студенческом возрасте, когда происходит формирование профессиональных качеств личности. Само понятие «студент», обозначает молодого человека, стремящегося к своему совершенствованию. Необходимость поиска путей, позволяющих максимально раскрыть сущностные личностные качества студента, учитывая его индивидуальные особенности становится актуальной задачей системы высшего образования. От степени развитости умения студента раскрыть свои способности, ощутить свою значимость в личностном, интеллектуальном, культурном саморазвитии, во многом зависит успех его профессиональной деятельности. Возможность для этого появляется именно в период вузовского обучения, при этом не только для подготовки студента к непосредственно профессиональной деятельности, но и развития его творческих способностей, креативности, продуктивности. Профессионал своего дела, не только умеющий грамотно организовывать свою деятельность по освоенному направлению подготовки, но и стремящийся привносить что-то новое, творчески реагировать на возникающие проблемы и недостатки, творчески решать изобретательные задачи — это результат продуктивной творческой работы в студенческой жизни.

Между тем, традиционная образовательная система переживает кризис, поскольку «заточена» преимущественно на передачу знаний, причем не всегда актуальных и не дает практических навыков. Сегодня для выпускника важнее

не освоить ряд предметов, а научиться искать и обрабатывать информацию, творчески мыслить, общаться и работать в команде, а также предлагать свои идеи.

Изучением проблемы творческой непрерывной работы над самим собой занималось немало ученых. А. В. Большаков, Е. П. Варламова, Л. Н. Куликова, В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, С. Ю. Степанов, М. А. Щукина и др. описывали специфику личностного саморазвития, в том числе и творческой самореализации. А. Ф. Ахмерова, М. Ю. Балдина, М. С. Бережная,

В. А. Дегтерев, О. В. Шорникова и др. рассматривали возможности творческого самосовершенствования в студенческом возрасте. С. Е. Анфисова, А. Ф. Ахмерова, С. Л. Белых, М. С. Бережная и др. предлагали различные формы организации педагогического взаимодействия для творческого саморазвития студента. Тем не менее, данная проблема в педагогической науке является недостаточно разработанной, т. к. имеется мало информации об особенностях творческого саморазвития студентов вуза в контексте психолого-педагогического подхода.

Развитие — это изменение внутреннего мира человека под действием внешних факторов и собственных действий, целенаправленная деятельность по достижению результата. Это сознательная работа, требующая количественных и качественных изменений. Саморазвитие — это развитие, которое происходит благодаря высокой активности самого человека, это постоянный процесс, любое торможение которого может привести к необратимым последствиям, среди которых потеря жизненных ориентиров, апатия, меланхолия, фрустрация, депрессия.

Процесс саморазвития является сложным, неоднозначным и многоплановым. В психолого-педагогической науке отсутствует общепринятое определение понятия саморазвития личности, оно представлено в различных своих качествах и определяется следующим образом: как стратегия жизни (К. А. Абульханова-Славская); как жизненная ориентация [Коржова, 2012]; как жизненная возможность [Варламова, Степанов, 2002]; как форма проживания жизни [Старовойтенко, 2004]; как форма развития [Щукина, 2009]; как потребность (А. Маслоу); как специфическая деятельность [Асеев, Куликова, Низовских, 2017].

В числе первых сделали попытки определения сущности саморазвития исследователи Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков, назвав данным термином главную способность личности являться субъектом своей жизни, «превращая собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [Исаев, Слободчиков, 2013: 147].

Российский психолог Д. А. Леонтьев понимает саморазвитие как деятельность, которая имеет направление на самого себя. В результате нее человек обогащает свои сущностные силы [Леонтьев, 2020: Электронный ресурс]. Исследователь Л. Н. Куликов определяет саморазвитие как процесс, который основан на сознательности и планомерности осуществления, определяемый внутренне, т. к. мотивация и движущие силы складываются внутри личности, а не вне ее [Куликов, 2005].

По мнению доктора психологических наук Н. А. Низовских, саморазвитие представляет собой специфическую деятельность человека, направленную на создание чего-то совершенно нового в своем сознании, отношениях, переживаниях и поведении. Этот процесс осуществляется «в соответствии с жизненными задачами и внутренними побуждениями при помощи специальных психологических средств» [Низовских, 2010:22].

По утверждению исследователя Ю. В. Трофимовой, саморазвитие является осознанным самоизменением [Трофимова, 2010:226]. Свою авторскую позицию выражает Н. А. Пешкова, обобщая исследования ученых, таких как В. И. Андреев, Л. Н. Куликова,

Е. В. Селезнева, И. А. Шаршов и др., делая вывод, что саморазвитие «определяется через самопонимание, самосовершенствование, нравственное усилие по утверждению моральных норм и ценностей, активное преобразование человеком себя» [Пешкова, 2018: 84–85]. Автор обращает внимание на созданные в современной психологии предпосылки для анализа саморазвития как активности человека по самосознанию и самореализации на основе имеющегося личностного потенциала, что проявляется в выборе стратегий и ценностных оснований для изменения себя.

Так, современные исследователи, рассматривающие саморазвитие как процесс, дают идентичные определения этому феномену. Саморазвитие трактуется большинством ученых как самостоятельное формирование, изменение индивидом своей личности, приобретение новых качеств и характеристик. В процессе саморазвития значимым является субъектность индивида, его активность, стремление к изменениям и новым достижениям.

К важным формам саморазвития, которые описывают этот процесс в своей совокупности достаточно полно, относят следующие:

1) самоутверждение — это специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению и подтверждению своих определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности. Потребность самоутверждения у человека формируется в результате возникновения трех мотивов:

быть, как все; быть лучше, чем другие; быть хуже всех. Первые два мотива характеризуют самоутверждение, последний — самоотрицание. Результаты самоутверждения формируют у индивида ощущение своей нужности, полезности, показывают смысл собственной жизнедеятельности. В случае самоотрицания человек утверждает в своей никчемности, ненужности, низости, что порой также может давать свои преимущества;

2) самосовершенствование — это работа над собой, осознанное стремление улучшить свои качества, навыки и умения, которые необходимы для личностного роста и достижения поставленных целей, направленная на разные сферы жизни: нравственную, духовную, материальную, физическую, социальную, профессиональную. Самосовершенствование человека — это некое самовоспитание, стремление к определенному идеалу, который индивидуален для каждой личности. К результатам самосовершенствования относятся прежде всего: удовлетворенность собой, своими достижениями, тем, что ты справляешься со своими собственными требованиями; удовлетворенность жизнью, деятельностью, отношениями с окружающими людьми;

3) самоактуализация является высшей формой саморазвития и включает в себя в определенной степени две предыдущие формы, особенно форму самосовершенствования, имея во многом с ней общие цели и мотивы. Отличие же самоактуализации от предыдущих форм состоит в том, что здесь актуализируются высшие смысловые мотивы поведения и жизни человека.

Самоактуализация — это процесс по раскрытию потенциала человека, развитию его способностей и талантов, становлению его «Я». Потребность в самоактуализации расположена на высшем уровне в пирамиде американского психолога А. Маслоу, она основана на внутренних мотивах человека, заложена в каждом человеке, но в силу условий развития не все люди доходят до этого уровня. Общество влияет на самоактуализацию человека, но не определяет его личностное становление [Олпорт, 2006].

Существуют барьеры саморазвития, которые препятствуют появлению улучшений в любой человеческой сфере. Они делятся на несколько групп:

1) «уход» от саморазвития как вариант пассивной жизненной стратегии (К.Л. Абульханова-Славская, Ю.В. Трофимова) — неспособность разрешить противоречия жизни и перейти в новую область жизни:

- «бегство от свободы» — ситуация выбора, предлагающая избавление от свободы посредством приобретения новой зависимости или рост до полной реализации позитивной свободы, основанной на неповторимости и индивидуальности каждого;

- «выученная беспомощность» — противоположность самостоятельности, проявляющаяся в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, робости, фрустрированности, пассивности;
- «псевдотворчество» и «подавленное творчество» — сохранение способности создавать новое за счет ухудшения адаптивных способностей или попытки подавить творческую активность;
- «уход от ответственности» — неспособность принимать решения и брать на себя ответственность за них;
- «уход от проблемы» — демонстрация отказа от поиска решения проблемы или ее игнорирование;

2) «уход» от саморазвития неразвитостью способностей к самопознанию — формируется в результате недостаточно полных представлений о себе, недостаточной самооценки, что приводит к постановке неадекватных целей и получению неудовлетворительных результатов;

3) наличие системы сложившихся стереотипов и установок (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) — стремление следовать за большинством, отсутствие выбора в формировании своей личности приводят к серии стереотипных реакций, к ориентации на оценку и мнение окружающих людей:

- негативное влияние прошлого опыта, привычек — возможно, на сознательном уровне человек знает, какие необходимо предпринять действия, но все равно остается бездейственным, т. к. его сдерживает неудача в предпринятых ранее попытках;
- нерешительность — это результат страха перед неудачей, боязнь самого худшего результата, сдерживающая от принятия решений;
- «зона комфорта» — это знакомые чувства, ситуации, действия, которые не требуют от человека дополнительных усилий и создают ощущение мнимого благополучия. Человек считает, что сможет справиться со всем, что возникнет на его пути. Выйти за пределы зоны комфорта — значит бросить вызов своим убеждениям и ожиданиям, но сделать шаг в сторону саморазвития;

4) несформированность механизмов саморазвития — возникает в результате недостаточного принятия себя, своих недостатков, что приводит к трате сил на борьбу с отрицательными качествами вместо того, чтобы достигать чего-то нового;

5) несформированность механизма самопрогнозирования личности — идеализация образа «Я», нежелание видеть свои недостатки и предпринимать действия по их исправлению;

б) прокрастинация — это нечем неоправданное откладывание дел, в большинстве случаев особо важных. Это выраженная лень, отсутствие навыков самовоспитания, незнание и неумение находить способы самоформирования личности и ее полноценной самореализации [15].

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы под саморазвитием возможно понимать реализацию человеком своего потенциала. Это стремление стать полноценно функционирующей личностью, жизнь которой наполнена смыслом, поисками, достижениями.

Формами саморазвития являются самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация, которые способствуют выражению и реализации себя в разной степени. Барьерами саморазвития являются «уход» от саморазвития, неразвитость способностей к самопознанию, наличие системы сложившихся стереотипов и установок, прокрастинация и т.д. — они затрудняют процесс саморазвития или делают его невозможным.

Литература:

1. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. — М.: Ин-т психологии РАН, 2002. — 253 с.
2. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 432 с.
3. Коржова Е. Ю. Введение в психологию жизненных ситуаций. — СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2015. — 204 с.
4. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учеб. пособие. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. — 323 с.
5. Маралов В. Г., Низовских Н. А., Шукина М. А. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Шукина. — М.: Юрайт, 2017. — 320 с.
6. Низовских Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: автореф. дис. докт. психол. наук. — М., 2010. — 45 с.
7. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. — М.: Смысл, 2006. — 462 с.
8. Пешкова Н. А. Саморазвитие как процесс сознательного становления позитивной Я-концепции личности // Акмеология. — 2016. — № 1. — С. 84–85.

9. Старовойтенко Е. Б. Психология личности: в парадигме жизненных отношений. — М.: Академический проект, 2004. — 266 с.
10. Леонтьев Д. А. Истоки теорий самоактуализации [Электронный ресурс] // Psychology-OnLine.Net. — Режим доступа: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-964.html> (дата обращения: 25.05.2020).
11. Трофимова Ю. В. Саморазвитие с позиций субъектно-деятельностного подхода // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 4. — С. 223–226.
12. Щукина М. А. Саморазвитие личности: история и современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2009. — № 1. — С. 154–164.

Наиболее значимые в высшей профессиональной школе факторы подготовки будущих специалистов

Цеханович Денис Борисович, преподаватель;
Овсянников Сергей Владимирович, оператор научной роты
Московское высшее общевойсковое командное училище (г. Москва)

В статье рассмотрены некоторые из наиболее актуальных, по мнению авторов, взглядов на проблематику современной подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Предложено вниманию читателя и их взгляды на решение задачи по повышению качества высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, образовательная среда, учебная деятельность, подготовка студентов, образовательный процесс, педагогическая система.

Деятельность человека имеет свою, пожалуй, основную форму в виде учебной, направленной на получение различных знаний, умений и навыков. Множество педагогов-исследователей имеют единый взгляд на то, что именно учебная деятельность человека в различных ее видах и формах, проистекает всю жизнь человека — с его рождения и до преклонных лет.

В значительной мере уместными в этом контексте будут слова известного исследователя, ученого И. И. Ильева, который утверждал: «Во всех формах учения, кроме учебной деятельности, овладение знаниями, умениями и навыками происходит как побочный процесс в составе основной деятельности, на-

правленной на выполнение других не учебных задач, как это имеет место в игровой или в трудовой деятельности. В отличие от указанных форм учения, учебная деятельность специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом» [1, с. 52].

Повышение эффективности труда специалиста всегда отличалось своей актуальностью в необходимости реализации, оно же всегда рассматривалось как особого рода проблематика [2, с. 23].

Тем не менее, подготовленный в современном вузе специалист, для повышения своей востребованности и служебной «яркости» постоянно должен повышать уровень своих профессиональных знаний и умений — конечно же, это процесс естественный и обязательный, однако систематическая адаптация к новым уровням деятельности не протекает мгновенно, она происходит плавно и, в большинстве случаев медленно. Такой «тормозящий» эффект — и есть злободневная проблема современного образования. Вполне очевидно, что перед учебными организациями встала новая промежуточная задача — научить будущего специалиста осваивать информацию самостоятельно, а в некоторых случаях и заниматься самообразованием, а периодически и переучиваться. Решение этой задачи вышеупомянутый «тормозящий» эффект снизит или же ликвидирует его вовсе [2, с. 118].

В таких условиях на учебно-познавательную деятельность обучающегося влияет огромное множество факторов, которые для обеспечения его эффективной в основе своей самостоятельной деятельности необходимо обязательно учитывать.

Авторы согласны с утверждениями многих ученых и исследователей данной проблематики и видит повышение эффективности подготовки студентов в вузе в учете групп неких внутренних и внешних (по отношению к обучающемуся студенту) факторов [3, с. 215], и предлагает свое наполнение групп (см. рис. 1).



Рис. 1. Факторы, оказывающие влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности

В огромном списке факторов, связанных с личностными особенностями студента, влияющих на успешность его обучения в современном университете следует выделить две их группы: особенности, которые у студента уже имелись до прихода в университет (группа исходных особенностей) и особенности, которые формируются у него в ходе обучения в вузе (группа результативных особенностей).

Коллектив авторов считает, что группу исходных личностных особенностей студента следует принять во внимание административного и управленческого персонала университета в первую очередь и непосредственно с поступлением студента в университет. Именно эта группа ляжет в основу формирования последующих — результативных качеств студента, которые, при должном управлении ими, будут в значительной степени способствовать эффективной подготовке специалиста в стенах вуза. Задача административного и управленческого персонала и особенно педагога на данном этапе обучения студента в университете будет заключаться в планомерном и продуктивном управлении этими качествами студента — в их стимулировании.

Исходные и результативные личностные качества в своем развитии, формировании четко определенной временной или же этапной границ не имеют — процесс их развития строго индивидуальный для каждого обучающегося и плавный в рамках обучения студента. Этот процесс порождает еще одну группу качеств студента — переходных (см. рис. 2).

Группа исходных особенностей студента формируется задолго до его прихода в высшую школу. Стимулируя эти качества молодого студента можно и следует добиваться формирования устойчивых, продуктивных качеств студента, направленных на эффективное обучение в вузе с последующей эффективной его профессиональной деятельностью.

Группа результативных особенностей студента в большей степени определит профессиональный и психологический портрет человека, который через пять лет выпустится из вуза. Но, как уже упоминалось ранее — для формирования этих качеств студента необходим «переходный» период (период адаптации студента).

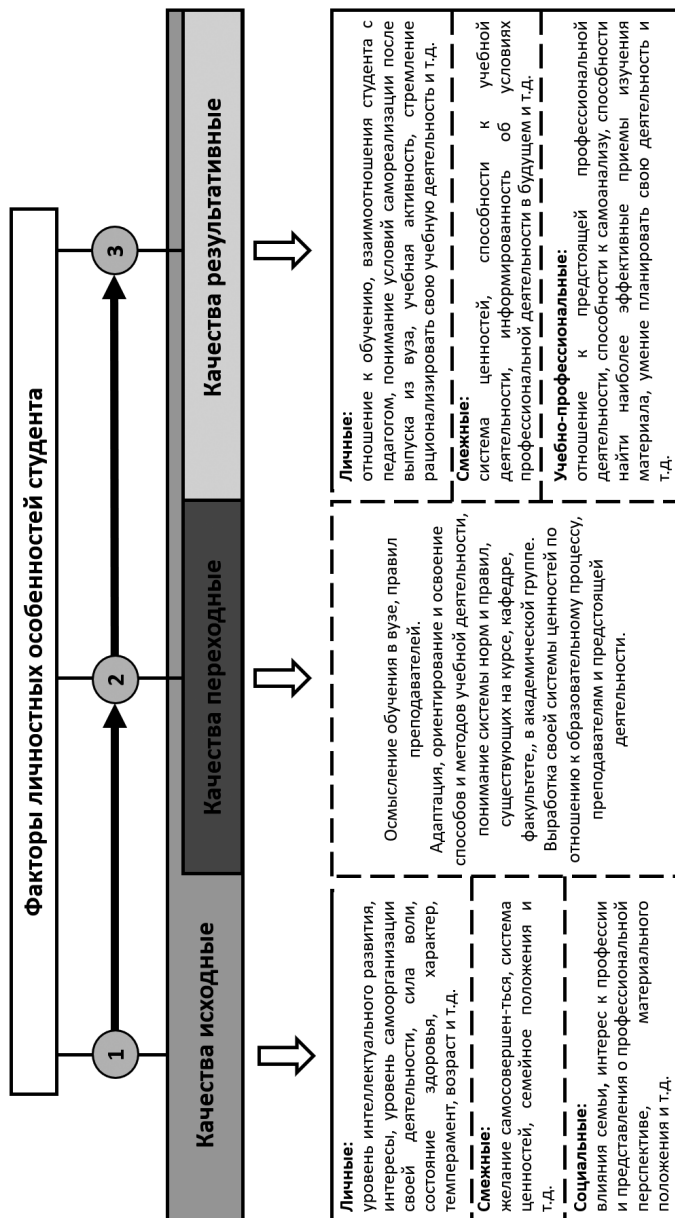


Рис. 2. Группы личностных качеств студента, оказывающих влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности

К переходным качествам следует отнести любые из перечисленных качеств на рис. 1 или же их комплекс, поскольку именно на этапе адаптации студента к предстоящей учебно-познавательной деятельности в вузе вступают в силу все или часть особенностей как исходных, так и уже результативных. В их смежный период — переходный, молодые студенты осваивают место их новой деятельности и свое окружение. Осмысливают новые правила и нормы поведения, требования педагогов, ищут рациональные способы их соблюдения. Естественно, что во вновь сформированных группах студентов начинается борьба за лидерство и сплочение в микрогруппы.

Имеющиеся на сегодняшний день исследования показывают, что подготовка студента к предстоящей профессиональной деятельности будет тем эффективнее, чем больше взаимосвязь между его личностными особенностями и мотивацией на продуктивную учебно-познавательную деятельность. Нередко более предрасположенные к учебе обучающиеся показывают слабую учебную результативность или бросают обучение в вузе вовсе.

С точки зрения педагогической науки, мотивацию следует понимать как аргумент, влияющий на обучающегося по склонению его к пониманию необходимости в самостоятельном активном труде, активном освоении нового материала и информации — знания.

Проблематика действенной мотивации студентов в ходе их обучения в вузе, по мнению автора, недостаточно исследована, как и категорически недостаточно задействуются возможные рычаги повышения мотивации обучающихся. Актуально проблемны и условия формирования необходимых потребностей будущего специалиста в самостоятельном отыскании и получении знаний.

Объем информации, получаемой студентом в вузе, сложно осмыслить при отсутствии действенной мотивации к ее освоению.

Мотивацию, как процесс необходимо рассматривать как внутреннюю и внешнюю.

Так называемая внутренняя мотивация еще обучающегося в вузе специалиста подразумевает какую-либо удовлетворенность от своих трудов. Ее может усилить позитивный отклик на деятельность студента со стороны преподавателя в форме похвалы, одобрения и т. п.

Внешняя же мотивация зависит от отношений человека со средой, в которой он реализует свою деятельность — это может быть желание получить вознаграждение, избежать наказания и пр.

Внешняя мотивация определяется внешними по отношению к университету, и самому обучающемуся тем более, условиями — в основном это социальные

институты и социальный заказ. Однако к категории внешних мотивационных факторов, мы считаем, возможно отнести и деятельность административного и управленческого персонала университета. Внутренняя же мотивация стимулируется в основном педагогом (имеется в виду в процессе обучения студента в вузе), который объединяет все многообразие мотивов и подает студенту их квинтэссенцию (см. рис. 3).



Рис. 3. Виды мотиваций студента, оказывающих влияние на эффективность подготовки студента к профессиональной деятельности

Взаимодействие внешней и внутренней мотивации выражено в следующей реакции — внешняя мотивация в целом способствует увеличению объема выполняемой работы, а внутренняя — ее качества.

Рассматривать группу внешних факторов, оказывающих влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности, следует с фактора «Образовательная среда». Это явление наиболее значимо формирует эффективный образовательный процесс вуза. На сегодняшний день четко и строго сформулированного понимания образовательной среды нет. В научной литературе этот термин рассматривается с различных позиций.

Изучив данную проблематику и проведя анализ предлагаемых некоторыми исследователями моделей образовательных сред вузов, авторы пришли к убе-

ждению в возможности существования модели образовательной среды в следующем виде (см. рис. 4).

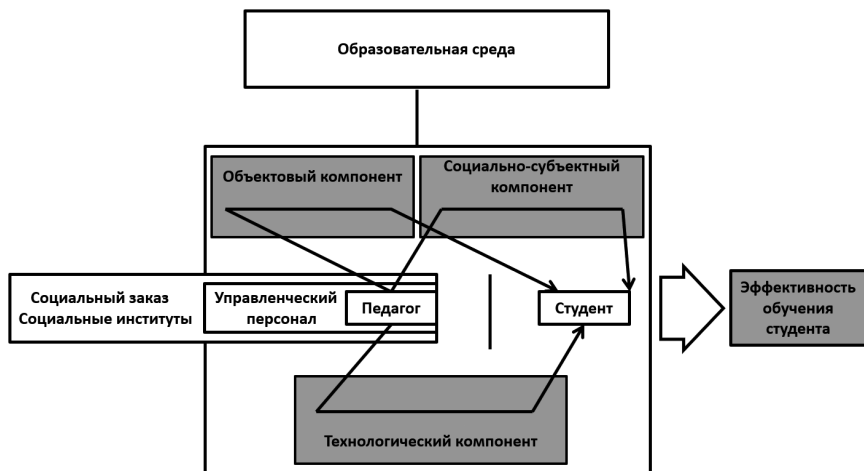


Рис. 4. Компонентный состав обобщенной модели образовательной среды, оказывающей влияние на эффективность подготовки студентов к профессиональной деятельности

Основа такой модели видится в трех ее компонентах:

1. *Объектовый компонент*, учитывающий характеристики архитектуры здания, пространство учебных помещений и обстановку в нем, эстетическую организацию пространства вообще, дизайн, наличие необходимой литературы, учебно-материальное оснащение и прочее.

Главная задача управленческого и административного персонала вуза и, безусловно, преподавателя (в рамках рассмотрения именно этого компонента) — это создание максимально комфортных условий для осуществления образовательного процесса.

2. *Социально-субъектный компонент* — это компонент, характеризующий взаимодействие субъектов образовательной среды, а также их отношение к объектовой составляющей среды.

Таким образом, удовлетворенность потребности во взаимоотношениях между субъектами образовательной среды, выраженная в благоприятном социально-психологическом климате, служит необходимым условием для реализации субъектно-социального компонента образовательной среды вуза.

3. *Технологический компонент* — подразумевает характеристику общения субъектов образовательной среды (прежде всего между педагогом и обучающимся); методическое сопровождение обучения; содержание обучения; методы и формы его реализации; определяет наличие системы инноваций как одну из важнейших составных частей технологического компонента именно современной образовательной среды.

Другими словами, предлагаемая универсальная структура образовательной среды, дает четкие ответы на следующие «компонентные» вопросы:

Объектовый компонент — что необходимо для эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности?

Социально-субъектный компонент — кто нужен для эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности?

Технологический компонент — каким образом необходимо эффективно готовить студентов к профессиональной деятельности?

Следует обратить внимание на некоторую особенность модели обобщенной структуры образовательной среды. Дело в том, что педагог и обучающийся в вузе студент непосредственно (в смысле прямого контакта) не взаимодействуют — взаимодействие происходит только через компоненты образовательной среды. Кроме того, подобная модель предполагает развитие самостоятельности студента в учебно-познавательной деятельности.

Педагогическая деятельность имеет целесообразный характер — это индивидуально-уникальная, творческая деятельность педагога. Направлена она на достижение поставленных целей и решение педагогических задач. Есть уверенность в том, что цель — это системообразующий фактор педагогического процесса и педагогической системы в целом. Именно цель формирует компоненты педагогической системы. Важной педагогической закономерностью здесь следует считать зависимость содержания обучения, его методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом и целей, сформированных под его влиянием, а так же конкретной педагогической системы. Не учёт целевых факторов превращает педагогический процесс и педагогическую систему в целом в хаотичное непродуктивное взаимодействие педагога и студента, что, в свою очередь, приведет к нарушению системности всех процессов и, естественно, систематичности в знаниях. Очевидно, что такое положение не будет способствовать эффективной подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Говоря о главенствующей роли целеполагания в подготовке студентов, следует отметить еще одно условие эффективности подготовки обучающихся —

цель образования в целом, нацеленность педагогической системы в частности и личных целей обучающегося студента должны максимально совпадать. От того насколько точно они будут соответствовать друг другу, настолько выше и будет эффективность подготовки специалиста в университете.

Управление подготовкой студента — отдельный и самостоятельный фактор, оказывающий влияние на эффективность подготовки студента. Его следует считать основным (основополагающим) среди всех факторов. Такое утверждение нами выдвинуто на основании того, что вся система факторов, влияющих на эффективность подготовки студентов — это статичная система, т. е. система «попросту констатирующая» факт влияния чего-либо на что-либо. Сама по себе такая система факторов не предусматривает каких-либо изменений для увеличения или же уменьшения эффективности подготовки студентов. Такой системой необходимо управлять — уменьшать или же увеличивать (манипулировать, организовывать) влияние каждого фактора в отдельности или их комплексом, а также компонентами факторов, добиваясь формирования наиболее оптимальной системы факторов для эффективной подготовки студентов.

В этом контексте следует раскрыть две функции такого управления:

Оценочная — направленная на осуществление диагностики и оценивание эффективности подготовки студента к профессиональной деятельности. В рамках данной функции происходит:

- а) диагностика всех выше рассмотренных факторов на предмет выявления уровня их влияния на эффективность подготовки в конкретных условиях;
- б) прогнозирование величины уровня влияния;
- в) определения возможностей манипулирования этим уровнем влияния;
- г) оценка возможности увеличить или же уменьшить этот уровень.

Коррекционная — направленная на стимулирование отдельных факторов подготовки студента. В рамках этой функции происходит организованное и целенаправленное манипулирование выше рассмотренными факторами для повышения эффективности подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Конечной целью коррекционного функционирования является стимулирование эффективности учебной деятельности студентов, предполагающее повышение или сохранение (если он является оптимальным) уже имеющегося уровня эффективности в зависимости от влияющих внешних и внутренних факторов, которые были рассмотрены выше.

Взаимосвязь этих функций вполне очевидна. Она предусматривает зависимость выбора действий, направленных на повышение уровня эффективности подготовки, от актуального ее уровня. Очевидна и обратная связь — выбор способа, характера и средств диагностики и оценки в значительной степени определяется уровнем текущей эффективности учебной деятельности студентов.

Следует указать на две формы управления подготовкой студентов (см. рис. 5).

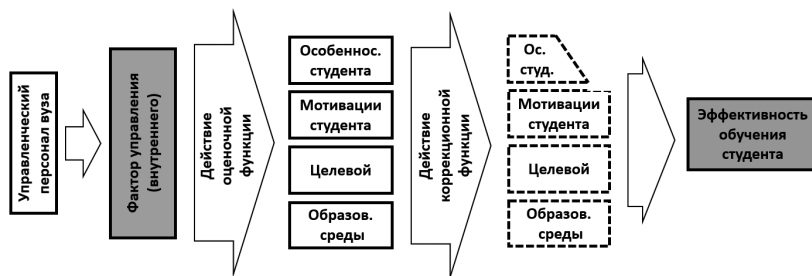


Рис. 5а. Внутренняя форма фактора управления

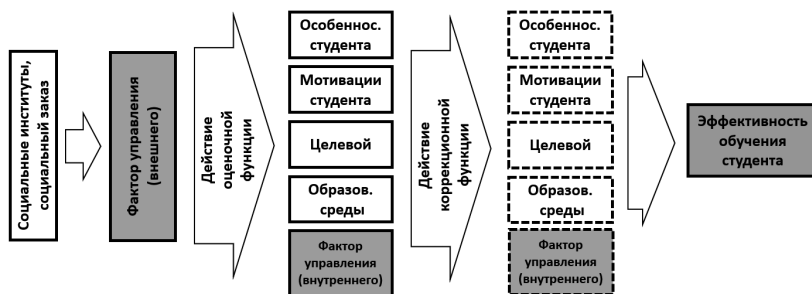


Рис. 5б. Внешняя форма фактора управления

В завершении статьи есть необходимость процитировать слова министра обороны РФ С. К. Шойгу на Всероссийском молодежном образовательном форуме «Территория смыслов». «Есть более страшная часть, она в последнее время или, точнее, десятилетия приобретает или приобрело уже основную опасность для любой страны. Это внутренняя угроза. И все это связано с тем, что постепенно разлагается общество внутри страны», — сказал он на панельной дискуссии форума. В качестве примера министр указал на целый ряд стран. Россия в эти примеры не вошла. Однако вполне очевидно, что без должного внимания

к проблемам образования и обучения молодежи в современных вузах, такая деградация общества может ждать и РФ.

Актуальность внимания к проблемам образования молодежи связана с систематическим повышением требований к выпускаемым специалистам и обусловлена высоким темпом развития технологий, огромным потоком информации. Такие возрастающие требования формируют необходимость немедленного принятия мер по улучшению качества подготовки студентов, а значит обязательного учета актуальных факторов, влияющих на подготовку студентов в университете. Одной же из наиболее значимых проблем обучения в современном университете является эффективная самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента.

Коллектив авторов указывает на то, что ни один из рассмотренных в статье факторов не может быть интерпретирован как самостоятельный. Все зависит от конкретного их сочетания (или же сочетания их отдельных компонентов) в конкретных условиях. Такое комбинирование факторов крайне важно, поскольку каждый из них может несколько модифицировать влияние других. Обращается внимание читателя на том, что такое сочетание факторов должно происходить на фоне обязательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в вузе.

Рассмотренные в статье факторы, а так же их влияние на успешность обучения позволят преподавателям сформировать более прочное взаимодействие и взаимопонимание, что безусловно ляжет в основу решений важных для обеих сторон вопросов повышения эффективности учебной деятельности студента и уровня его профессиональной подготовки.

Литература:

1. Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М.: Уч.-изд. Издательство Московского университета, 1986. — С. 151.
2. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография. — М.: Издательство АСВ, 2004. — С. 224.
3. Арсентьева М. В. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе // Известия ТулГУ. Технические науки. 2012. № 11. Ч. 2. — С. 214–221.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Литературная классика: школьная программа и современные читательские практики

Авдеева Галина Сергеевна, студент магистратуры;

Худенко Елена Анатольевна, доктор филологических наук, профессор

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматриваются проблемы изучения литературной классики в школе, обусловленные развитием современных информационных технологий, трансформацией читательских практик, особенностями российской системы образования. На основании данных современных исследований детского и подросткового чтения формулируется вывод о том, что отсутствие интереса к классической литературе у школьников связано как с конфликтом «формата» классических текстов и доминирующей сегодня модели читательского поведения, так и с невозможностью свободного проявления читательских предпочтений в условиях школьного обучения.

Ключевые слова: изучение литературы в школе, проблемы восприятия классических художественных текстов, современные читательские практики, читательские предпочтения.

Чтение является специфическим видом деятельности, благодаря которому каждый индивид может воспринимать, усваивать и осмысливать культурное и информационное наследие, накопленное человечеством на протяжении всей его истории. Письмо позволяет сохранять и транслировать знания и опыт в знаково-символической форме, в то время как чтение дает личности неограниченные возможности усвоения опыта, зафиксированного в литературных источниках.

Из множества разнообразных по жанру текстов произведения художественной литературы, безусловно, выделяются своей сложностью, глубиной и многоуровневостью содержания. Их восприятие, понимание и интерпретация требуют от читающего субъекта определенных метапредметных компе-

тенций. В тоже время чтение литературной классики выступает необходимым условием формирования речевой культуры личности и её включенности в общемировое и национальное поле культурных кодов. Чтение классических произведений способствует развитию эмоционального и социального интеллекта субъекта, повышая его адаптивные возможности в современном быстро изменяющемся мире.

Однако, как это ни парадоксально в информационную эпоху, современные зарубежные и российские исследования фиксируют падение читательской активности и ухудшение навыков чтения в целом [4], [23]. По данным опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) сегодня читает книги лишь каждый второй россиянин (53%), а самую многочисленную группу респондентов составляют «ленивые читатели», прочитавшие за последние полгода не более пяти книг [9], [18]. Классическую русскую и зарубежную литературу выбирает для чтения лишь каждый пятый читающий житель России. В числе наиболее известных писателей опрошенные указывают, прежде всего, авторов современных детективных и приключенческих романов (Дарья Донцова, Татьяна Устинова, Борис Акунин и др.).

Тенденция снижения интереса к серьезному чтению при явном предпочтении развлекательной литературы ярко прослеживается при анализе опросов молодежи. Исследования Института управления образованием РАО показывают, что учащиеся старших классов за год в среднем прочитывают 10 книг (менее одной в месяц, данные 2017 г.) [10]. Каждый пятый респондент старшего школьного возраста вообще не читает книг сверх школьного списка [5].

Предпочитаемыми литературными жанрами у учеников средней и старшей школы являются фэнтези, фантастика, детективы, триллеры, мелодрамы [2], [13], [21], [28]. Так, самыми популярными авторами среди опрошенных по данным Российского движения школьников в 2020 году стали Джоан Роулинг и Рэй Брэдбери [19]. Набирает популярность и такой современный литературный формат, как комиксы (манга) — показательно, что крупные российские издательства уже обратили на это внимание и начали адаптировать к нему классику. Опросы школьников указывают и на проблемы межпоколенного диалога в рассматриваемой сфере: количество семей, где принято совместное чтение и обсуждение книг и где есть домашняя библиотека, сокращается [28].

Но, если литературная классика настолько значима как культурный феномен и важна для формирования востребованных сегодня личностных качеств, в чем заключается сложность привлечения читательского интереса к ней? Очевидно, что эта проблема связана с целым комплексом факторов.

Одним из них выступает развитие современных электронных средств коммуникации. «Цифровизация» повседневной жизни сегодня приводит к трансформации самых различных областей человеческой деятельности, в том числе, изменяет и читательские практики [11], [23], [28]. Традиционная линейная «медленная» модель чтения сменяется «быстрой» сканирующей, оптимальной для ориентации в условиях постоянной информационной перегрузки [17]. Сканирующее чтение позволяет быстро переключать внимание, выделять разные аспекты текста, оценивать возможную информационную ценность содержания, но не подразумевает его глубокого осмысления — в противовес смысловому чтению [6]. «Быстрое» чтение является типичным для современных детей, живущих в условиях «мозаично-клиповой» культуры постмодерна, для которой характерен акцент на визуальной составляющей и быстрая смена событий и декораций (как в кино, компьютерных играх, рекламе и др.) [12]. Литературные произведения, признанные сегодня классикой, создавались в иную эпоху и ощущаются нынешними подростками как несоответствующие темпу времени, перегруженные излишними описаниями и малособытийные. Это наблюдение согласуется с современным научным осмыслением процесса виртуализации человеческой деятельности. Существенные черты этого процесса — «стремление к экономии времени, его сжатию, к быстрым переходам от одного вида деятельности к другому, от одной пространственной зоны к другой при отсутствии физического перемещения индивидов и социальных групп» [1, с. 8]. Срок жизни современных культурных кодов связан со скоростью обновления гаджетов, и лишь тот, кто поспевает за этим процессом, может быть маркирован как современный человек [8]. Доминирование потребительской культуры освобождает читателя от необходимости расшифровывать смысл текста. СМИ, реклама, мода, телешоу, социальные сети снабжают его готовыми пошаговыми схемами реагирования на любое явление культуры уровне «нравится-не нравится» [8]. Анализируя свою профессиональную практику, учителя отмечают, что сегодняшние школьники воспринимают художественный текст совершенно буквально и не способны дешифровать его на глубинно-смысловом уровне [29]. Фиксируется и отсутствие навыков обращения с объемными текстами, которые читателю приходится структурировать и анализировать самостоятельно, чтобы выделить главное (в отличие от коротких текстов сообщений и постов в интернете, размеченных заголовками, тегами и гиперссылками).

Другими словами, литературная классика требует иного обращения с собой, нежели текстовые сообщения, с которыми школьники сталкиваются в повсе-

дневной жизни. По замечанию Г. М. Качени, «процесс восприятия художественного текста требует не только навыков чтения, владения его языком, это процесс общения с автором, погружения в мир его героев, понимание духовной составляющей атмосферы произведения, поисков и разочарований» [8]. Чтение классического литературного произведения преобразует и самого читающего, поскольку для понимания описанного автором он должен обратиться к собственному опыту, осознать свои переживания, определить отношение к прочитанному. Этот процесс коммуникации с автором и самим собой неизбежно трансформирует «Я» читателя, развивая и усложняя его [15]. Но поверхностное «сканирование» художественного текста не оказывает никакого воздействия на личность читателя. Это означает, что навык медленного, вдумчивого чтения-размышления сегодня необходимо развивать у учащихся целенаправленно, поскольку он уже не формируется естественным образом [22], [24], [25].

Сложность этого заключается в том, что современный юный читатель, как правило, прагматичен («а зачем мне это нужно?»), так что педагогу необходимо аргументировать значимость и практическую ценность данного умения, инициировать субъект-субъектное взаимодействие, что пока еще остается проблемой в российской школе, где ученик выступает, прежде всего, объектом педагогического воздействия.

Снижение интереса к классике определяется не только изменившимся субъективным восприятием времени, но и реальным историческим разрывом между описываемыми в литературных произведениях прошлого реалиями и современной жизнью. Вероятно, по этой причине около 45% учащихся по данным исследований считают классику устаревшей [3].

Чем дальше от современности на временной прямой находится литературный источник, тем большая эрудированность требуется от читателя для его адекватного понимания. Так, например, по результатам исследования Т. М. Лянцевич, семиклассникам в полной мере известно значение не более 30% устаревших слов, встречающихся в программных произведениях, изучаемых в этом классе [16]. Многие исследователи отмечают, что современные школьники нуждаются в подробных историко-культурных комментариях при знакомстве с классическими художественными текстами, но необходимость постоянно обращаться к словарям и другим дополнительным материалам нарушает естественный процесс чтения как «потока» [4], [27]. Устаревшая и потому непонятная лексика приводит к лакунам в восприятии текста, либо к его искаженному пониманию из-за ошибочной подмены значений незнакомых слов другими, по каким-либо причинам кажущимися учащимся правильными.

Показательно, что сами школьники не всегда осознают, что в тексте есть слова, смысл которых им не ясен [7]. Вероятно, это является прямым следствием «сканирующего» чтения, позволяющего воссоздать некий минимальный смысл прочитанного без настоящего погружения в текст. Тем не менее, подобное чтение утомляет вместо того, чтобы приносить радость, оставляет ощущение чуждости, непонятности прочитанного.

Важно отметить также, что произведения русской литературной классики в большинстве случаев изначально были адресованы взрослому читателю, а вовсе не детской и юношеской аудитории. Многие раскрываемые в них проблемы, конфликты, социальные и мировоззренческие вопросы совершенно не понятны и не актуальны для детей 12–17 лет просто в силу отсутствия необходимого жизненного опыта.

На протяжении школьного обучения интерес к чтению и читательские навыки учащихся демонстрируют отрицательную динамику. По данным, приведенным Г.А. Цукерман, российские четвероклассники отличаются высоким уровнем готовности к чтению для обучения, но к 9–10 классу результаты учащихся по исследованиям PISA серьезно снижаются [26].

Большинство школьников вместо чтения произведений из школьного курса литературы смотрят экранизации или знакомятся с их кратким изложением [3]. По замечанию исследовательницы Л.Ф. Борусяк, учащиеся школ зачастую не осмысливают тот факт, что просмотр фильма не эквивалентен знакомству с оригинальным произведением. В силу этого опросы, нацеленные на изучение читательских практик учащихся и выявляющие популярность классических произведений, например, «Обломова» или «Бесприданницы», могут вовсе не отражать реальность, поскольку фиксируют именно зрительские, а не читательские предпочтения. Автор исследования с сожалением отмечает: «Школьная программа по литературе направлена сегодня на поддержание культурной идентичности, сохранение того, что принято называть общим культурным кодом. Это программа, которая, при условии своего усвоения, должна выдавать на выходе из школы людей, для которых классика сакральна, уверенных, что наша культура литературоцентрична, людей, глубоко усвоивших ценности, почерпнутые из великих произведений Пушкина и Гоголя, Толстого и Достоевского. На самом деле мы видим, что большинство выпускников школ значительную часть этих произведений не только не осмыслили, они их не прочитали, и с высокой вероятностью можно утверждать, что так будет и дальше» [4].

В то же время школьные уроки литературы не оправдывают ожиданий тех подростков, которые демонстрируют интерес к чтению. В соответствии с по-

стоянно транслируемыми обществом и школой установками, что литература нравственно воспитывает и развивает личность, учащиеся полагают, что литература «это единственный школьный предмет, где не должно быть готовых ответов на все вопросы, что это уроки, когда надо размышлять, и здесь она отличается даже от истории, где такие единственно правильные ответы есть» [4]. По результатам фокус-групп, проведенных Л. Ф. Борусяк, читающие школьники полагают, что взаимодействие с учителем литературы должно быть субъект-субъектным, а сами уроки — позволять выразить свое мнение и лично раскрыться, но на деле этого не происходит [4].

Принудительный характер чтения «по программе», отмечаемый школьниками в опросах, безусловно, негативно отражается на их читательской мотивации. Если схема «прочитал-сдал-забыл» воспринимается учащимися в отношении других школьных дисциплин как нормативная, то «в случае с литературой требование читать произведения, которые скучны, слишком велики по объему, сложны для понимания, а таких очень много, воспринимаются именно как принуждение и насилие» [3]. Современный российский школьный курс литературы фактически не подразумевает свободы выбора произведений для чтения и не позволяет учащимся проявить свою субъектность и индивидуальность. Между тем справедливо следующее замечание: «Если у ребенка нет желания читать — значит, он не умеет читать. Значит, то «чтение», которому его научили — это имитационное чтение» [14]. Сегодня каждый пятый опрошенный школьник хотел бы изменить список программных произведений за счет сокращения объема русской классики в пользу современной русской и зарубежной литературы [19], однако сложно сказать, когда будут учтены эти пожелания.

Опыт насильственного «прочтения», приводит к тому, что выпускники школ, вопреки постулируемым целям школьного образования, приобретают стойкое чувство отторжения по отношению ко всему «классическому», что «необходимо знать». В итоге большинство взрослых читателей уже никогда не вернутся к данной литературе.

Таким образом, данные современных исследований изучения литературной классики в школе свидетельствуют о том, что школьное литературное образование, с одной стороны, остается для российских школьников единственным «окном» в мир классических литературных произведений, а с другой — вопреки ожиданиям вовсе не способствует появлению интереса к ним [3], [4], [20].

Современные методики преподавания литературы должны учитывать изменения читательских практик и восприятия, предоставлять учащимся право

выбирать предпочтительные форматы представления текстов, а также произведения для изучения. В действительности российские подростки демонстрируют готовность читать, но их читательская мотивация не поддерживается школой.

Настоящие уроки литературы возможны только в атмосфере свободы, которая позволит школьникам проявлять свою субъектность и творческую активность в актуальных для них формах. Открытое выражение своего мнения, отстаивание собственного видения классических сюжетов — это то, без чего школьная классика превращается в мертвый канон и препятствует проявлению интереса к художественной литературе в целом.

Литература:

1. Амбарова, П. А. Динамика социального времени: эволюция социологических представлений П. А. Амбарова // Социологический журнал. — 2014. — № 2. — С. 6–24. — Текст: непосредственный.
2. Березина, А. В. Почему подростки читают фантастику: результаты пилотного исследования А. В. Березина // Изучаем чтение: форматы и практики. Материалы I Научно-практической лаборатории / Российская государственная детская библиотека; сост. Е. А. Колосова. — Москва: 2020. — 88 с. — С. 31–40. — Текст: непосредственный.
3. Борусяк, Л. Ф. Школьная литература: почему ее не любят школьники. По результатам исследования российских школьников и студентов / Л. Ф. Борусяк // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. — 2017. — № 3–4 (125). — С. 187–196. — Текст: непосредственный.
4. Борусяк, Л. Ф. Почему не читают школьники? / Л. Ф. Борусяк — Текст: электронный // Троицкий вариант: [сайт]. — URL: <https://trv-science.ru/2015/11/pochemu-ne-chitayut-shkolniki/> (дата обращения: 05.11.2021).
5. Борусяк, Л. Ф. Почему подростки не читают классику / Л. Ф. Борусяк // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»: [сайт]. — URL: <https://iq.hse.ru/news/203292924.html/> (дата обращения: 05.11.2021).
6. Горнякова, Т. А. Смысловое чтение печатного и цифрового текста как способ формирования функциональной грамотности / Т. А. Горнякова // Вопросы педагогики. — 2021. — № 9–1. — С. 33–38. — Текст: непосредственный.

7. Граник, Г. Г., Концевая, Л. А., Бондаренко, С. М. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — Москва: Педагогика, 1991. — 256с. — Текст: непосредственный.
8. Каченя, Г. М. Чтение как вид деятельности и фактор развития личности: время перемен / Г. М. Каченя // Пятый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, 24–25 октября 2019 г.): материалы форума / науч. ред., сост. В. Я. Аскарова, Ю. В. Гушул. — Челябинск: ЧГИК, 2019. — С. 57–62. — Текст: непосредственный.
9. Книголюб — 2019. Аналитический обзор // — Текст: электронный // ВЦИОМ: [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knigolyub-2019> (дата обращения: 05.11.2021).
10. Колесникова, К. Гаджеты. Net. Родители вторые после интернета / К. Колесникова // Российская газета: [сайт]. — URL: <https://rg.ru/2017/09/28/issledovanie-starsheklassniki-chitaiut-v-srednem-10-knig-v-god.html> (дата обращения: 05.11.2021).
11. Коростелина, В. В. Поколение Z. Новый тип читателя как вызов книжной отрасли / В. В. Коростелина // Изучаем чтение: форматы и практики. Материалы I Научно-практической лаборатории / Российская государственная детская библиотека; сост. е. А. Колосова. — Москва: 2020. — 88 с. — С. 31–40. — Текст: непосредственный.
12. Кудрина, А. С. Новое поколение выбирает чтение / А. С. Кудрина, Н. Г. Мелоян // Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 2 (292). — С. 393–395. — URL: <https://moluch.ru/archive/292/66272/> (дата обращения: 05.11.2021).
13. Лактионов, В. В., Суворова, Ю. В. Литературные предпочтения двух поколений / В. В. Лактионов, Ю. В. Суворова // Наука. Исследования. Практика. Сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. — Санкт-Петербург, 2020. — 252с. — С. 23–26. — Текст: непосредственный.
14. Лобок, А. Умение читать / А. Лобок // Текст: электронный // Педсовет: [сайт]. — URL: <https://pedsovet.org/article/umenie-citat> (дата обращения: 05.11.2021).
15. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. — Москва: Языки русской культуры, 1999. — 464 с.

16. Лянцевич, Т. М., Фирсова А. И. Устаревшая лексика в классических произведениях писателей XIX века: взгляд современного учащегося VII класса / Т. М. Лянцевич, А. И. Фирсова // Русский язык и литература. — 2020. — № 5. — С. 29–36. — Текст: непосредственный.
17. Мелентьева, Ю. П. Цифровое чтение как технология обучения и образования / Ю. П. Мелентьева // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО / под ред. В. А. Лекторского. — Москва: 2017. — Вып. 15. — С. 31–39. — Текст: непосредственный.
18. Портрет современного читателя // Текст: электронный // ВЦИОМ: [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/russkii-pisatel-glazami-chitatelei> (дата обращения: 05.11.2021).
19. Пушкин, Роулинг и Брэдбери: школьники назвали своих любимых писателей // Текст: электронный // Год литературы: [сайт]. — URL: <https://godliteratury.ru/amp/articles/2020/10/31/pushkin-rouling-i-bredberishkolniki-nazvali-svoih-liubimyh-pisatelej> (дата обращения: 05.11.2021).
20. Раппопорт, Р. Читай не хоч. Что мешает ребенку полюбить книги / Р. Раппопорт. — Москва, Individuum. — 2021. — 256с. — Текст: непосредственный.
21. Риф, В. Г., Полева, Е. А. Читательские предпочтения современных пятиклассников (анализ результатов анкетирования) / В. Г. Риф, Е. А. Полева // Филологический класс. — 2017. — № 2 (48). — С. 52–45. — Текст: непосредственный.
22. Сапа, А. В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования А. В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. — 2014. — № 5. — С. 23–42. — Текст: непосредственный.
23. Сиротюк, О. В. Определение роли книги и чтения в современном информационном пространстве / О. В. Сиротюк // Библосфера. — 2017. — № 2. — С. 17–22. — Текст: непосредственный.
24. Соболева, О. В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить / О. В. Соболева // Текст: электронный // Первое сентября: [сайт]. — URL: <https://rus.lsept.ru/article.php?ID=200702305> (дата обращения: 05.11.2021).
25. Соболева, О. В. Обучение пониманию текста: учебная книга — учитель-ученик / О. В. Соболева // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 1. — С. 21–29. — Текст: непосредственный.
26. Цукерман, Г. А. Читательская грамотность российских учащихся / Г. А. Цукерман // Исследования чтения и грамотности в Психологическом

- институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. — Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — 432 с. — С. 412–420. — Текст: непосредственный.
27. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. — Москва: Альпина нон-фикшн, 2021. — 464с. — Текст: непосредственный.
28. Шастина, Е. М., Божкова, Г. Н. и др. Проблемы детского и подросткового чтения в контексте трансформации общества: Россия и Чехия / Е. М. Шастина, Г. Н. Божкова и др. // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 4 (77). — С. 18–20. — Текст: непосредственный.
29. Яшина, Е. Почему школьники не читают, а имитируют читательскую деятельность / Яшина Е. // Текст: электронный // Мел: [сайт]. — URL: <https://mel.fm/blog/yevgeniya-polozova/76985-pochemu-shkolniki-ne-chitayut-a-imitiruyut-chitatelskuyu-deyatelnost> (дата обращения: 05.11.2021).

Научное издание

Исследования молодых ученых

Выпускающий редактор Г.А. Кайнова
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Оформление обложки Е.А. Шишков
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 16.11.2021. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 2,8.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый». 420029,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.