Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский университет дружбы народов
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Белорусский государственный университет
Республиканский институт высшей школы (Беларусь)
Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
Варминско-Мазурский университет (Ольштын, Польша)
Карлов университет (Прага, Чехия)
Московский городской педагогический университет
Ереванский государственный университет (Армения)
Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата (Казахстан)
Международная академия наук высшей школы
Международная академия наук педагогического образования

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы X Международной научно-практической конференции

В двух частях

Часть 2

Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2017

УДК 378(063)
ББК 74.58
В93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.С. Агапов* (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации);
доктор педагогических наук, профессор *Е.А. Бодина*
(Московский городской педагогический университет)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета *В.В. Барабаш* (РУДН, Москва, Россия) – председатель;
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков*
(РУДН, Москва, Россия) – сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия) – сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии *Г.М. Аванесян* (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения);
член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор *О.В. Гукаленко* (Российская академия образования, Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем развития образования *О.Л. Жук* (Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь);
доктор социологических наук, профессор, декан социологического факультета *Н.Г. Осипова* (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Ю. Прокоп* (Карлов университет, Прага, Чехия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.М. Рангелова*
(Софийский университет «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);
доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, декан педагогического факультета *Н.Х. Розов* (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);
директор Института психологии, социологии, социальных отношений, доктор психологических наук, профессор *Е.С. Романова* (Московский городской педагогический университет, Москва, Россия);
доктор гуманитарных наук *А.-Й. Сегень-Матыевич*
(Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша);
доктор физико-математических наук, профессор *В.С. Сенашенко* (РУДН, Москва, Россия);
доктор социологических наук, профессор *В.П. Шейнов*
(Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь)

В93 **Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы** : материалы X Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2017.
ISBN 978-5-209-07937-8
Ч. 2. – 536 с. : ил.
ISBN 978-5-209-08100-5 (ч. 2)

ISBN 978-5-209-08100-5 (ч. 2)
ISBN 978-5-209-07937-8
© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет дружбы народов, 2017

СЕКЦИЯ 3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.И. Бершедова, Э.Н. Рычихина, Л.П. Набатникова
МГПУ, ИПССО, Москва, Россия

Аннотация. обосновывается необходимость реформирования высшего образования с учетом социально-психологических подходов к подготовке студента как субъекта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные стандарты, личность студента, творчество, самостоятельная работа, взаимодействие.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER SCHOOL

L.I. Bershedova, E.N. Rychikhina, L.P. Nabatnikova

Abstract. The necessity of reforming higher education is substantiated, taking into account socio-psychological approaches to the preparation of a student as a subject of professional activity.

Key words: Higher education, educational standards, the student's personality, creativity, independent work, interaction

Направленность развития современного высшего образования на открытость, мобильность и непрерывность образования, его гуманизацию, дифференциацию, профессионализацию, индивидуализацию и развивающий деятельностный характер определяет идеологию и этические основания реформирования современного образования в России.

Приоритетное выделение в новых стандартах ценностно-нравственного и системообразующего значения образования в социокультурной модернизации российского общества определяется как одна из стратегических линий его перспективного развития, и означает необходимость ориентации современного профессионального процесса обучения на завтрашний день. Установка на опережающее развитие образования находит свое выражение в системе требований к содержанию образовательных программ, условиям их реализации и результатам обучения. Отличительными особенностями федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования являются:

- нацеленность на подготовку культурообразованных, креативно-свободных, инициативных, конкурентоспособных специалистов, критерием профессиональной зрелости которых выступает их устойчивая готовность к саморазвитию, самообразованию, творческой реализации индивидуальных, профессиональных и общественных целей;
- признание студента активным субъектом многообразных форм произвольной активности - познания, деятельности, развития, общения, культуры, жизни, способным к самодетерминации, саморегуляции, целеполаганию, рефлексии;
- усиление практической, прагматической и гуманистической направленности образования. В качестве результата образования рассматривается не усвоение суммы информации, а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые. При таком подходе цели образования описываются в категориях, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала;
- преобразование образовательной среды вуза как среды социокультурной и развивающей, в которой наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного развития личности и группы. Определяющим элементом этой среды вуза выступают уникальные отношения между ее субъектами, направленные на развитие и саморазвитие личности и создают тот особый образ жизни, которому присущи

со-действие, со-деятельность, со-творчество, со-бытие, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество [2].

В свете новых требований в содержании профессиональной подготовки приоритетно-доминирующее значение отводится самостоятельной работе студентов, что предполагает обогащение и расширение ее форм, видов, методов, инициирующих познавательную, творческую, субъектную, личностную активность будущих профессионалов. Ведущим в организации самостоятельной работы становится не столько оптимизация ее отдельных видов, сколько создание условий высокой активности, творческой свободы, креативности, социальной ответственности, ценностной настроенности по отношению к себе и другим людям. Самостоятельная работа представляет собой высшую форму учебно-профессиональной деятельности, ее отличительными особенностями является многообразие форм и видов. По сути, любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной и творческой активности студента связан с самостоятельной работой. Ведущая роль в этой работе отводится студенту, способному инициировать, регулировать, реализовывать разные виды активности с целью эффективного осуществления творческой деятельности, т.е. быть субъектом этой деятельности и осуществляться в ней в качестве субъекта [3].

Практика нашей работы в вузе свидетельствует о достаточно низкой продуктивности самостоятельной работы студентов, что приводит к трудностям обучения в целом и в значительной степени снижает его качество. Это положение, на наш взгляд, связано с недостаточно развитой у студентов субъектной активности, социальной ответственности, способности к самостоятельному принятию решений, постановке и реализации целей.

Особое значение в связи с этим приобретает проблема создания в практике самостоятельной работы студентов условий, в которых актуализируются и развиваются множественные грани интегральной субъектности будущих специалистов. Решающая роль в этом процессе принадлежит преподавателям (а также тьюторам, кураторам, академическим консультантам), которые должны работать не со студентом «вообще», а с конкретной

личностью. Важнейшей характеристикой этих условий является построение между участниками образовательного пространства особого род взаимодействий на основе субъект-субъектных отношений, в рамках которых и учебно-профессиональная деятельность, и общение помимо объективной целесообразности приобретают субъективный, личностный смысл, переживаются как определенный аспект «Я». Такой вид отношений характеризуется, прежде всего, отношениями равноправных субъектов как партнеров по общению. Они основываются на априорном безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Конструирование таких субъект-субъектных отношений во взаимодействии студентов с преподавателями, куратором, тьютором, академическим консультантом, научным руководителем выступает важнейшим условием равноправного сотрудничества и, таким образом, субъектного развития студентов [1].

Построение учебно-профессиональной деятельности студентов по образцу совместной предполагает специфическую форму субъект-объект-субъектного взаимодействия, которое в данном случае рассматривается в качестве необходимой «единицы» психологического анализа совместной деятельности и выступает фактором интенсификации профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе. Сотрудничество и партнерство преподавателей и студентов в условиях такой деятельности базируются на соавторстве, сотворчестве, предполагают высокий уровень активности участников образовательного процесса, разнообразие их отношений, порождаемых процессом достижения общности целей, широким спектром мотивов.

Переход от совместной (интерпсихической) деятельности к деятельности индивидуальной (интрапсихической) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой у студентов формируются разнообразные психологические новообразования, расширяющие границы их интегральной субъектности, развитие которой мы рассматриваем как одно из важнейших условий повышения качества профессиональной подготовки специалистов в образовательной среде вуза.

Литература:

[1]. Бершедова Л.И. Разнообразие современных функций преподавателя высшей школы [Текст] / Л.И.Бершедова, Э.Н.Рычихина // Социология образования. 2015. №2. С. 84-91.

[2]. Романова Е.С. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования [Текст] / Е.С.Романова, Л.И.Бершедова, Л.В.Макшанцева // Системная психология и социология. Том 4. № 1. 2013.

[3]. Романова Е.С. Психологические аспекты активизации самостоятельной работы студентов вуза [Текст] / Е.С.Романова, Л.И.Бершедова, Э.Н.Рычихина, Л.П.Набатникова // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 29 -38.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова
Республиканский институт высшей школы, Минск,
Республика Беларусь

METHODOLOGICAL BASES OF COGNITIVE TOLERANCE OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MODELS OF TRAINING

A.P. Lobanov, N. V. Drozdova
Republican institute of the higher school,
Minsk, Republic of Belarus

Аннотация. в статье представлена циклическая модель типологии образовательных систем, основанная на структурно-интегративной методологии М.А. Холодной. Установлены основания классификации моделей обучения, обоснована их методологическая совместимость и оппозиция.

Ключевые слова: модели обучения, метакогнитивизм, когнитивная толерантность, методологические основания.

Abstract. The cyclic model of a typology of educational systems based on structural and integrative methodology by M. A. Holodna is presented in article. The bases of classification of models of training are established, their methodological compatibility and opposition is proved.

Key words: training models, metakognitivizm, cognitive tolerance, methodological bases.

Под моделями обучения принято понимать план действий педагога при осуществлении образовательного процесса. В отечественной психолого-педагогической науке в качестве синонима понятия модели обучения (или образовательной модели) часто используют термин «система образования», в зарубежной литературе – «модель преподавания». Обращение к названному выше понятию, на наш взгляд, обусловлено низким уровнем технологизации образовательного процесса, отсутствием строгих теоретических оснований и метафоричностью базисных положений.

Ниже мы остановимся на анализе моделей обучения, исходя из теории метакогнитивизма и типологии моделей обучения, предложенной М.А. Холодной, Э.Г. Гельфман и Л.Н. Демидовой [1]. Речь идёт о восьми образовательных (методологических) моделях: свободной, диалогической, личностной, обогащающей, развивающей, структурирующей, активизирующей и формирующей.

Все они расположены на условной линии в зависимости от баланса двух составляющих: «мера свободного выбора – объём управляющих воздействий». Крайние точки конструкта соответствуют свободной (максимум свободы субъективного выбора и минимум управляющего воздействия) и формирующей (минимум свободы субъективного выбора и максимум управляющего воздействия) моделям.

Мы позволили себе переструктурировать линейную схему, основываясь не на дискретности, а системно-динамических представлениях об образовательном процессе. Как оказалось, был применен метод Ф.А. Кекуле (циклическая формула бензола) к анализу образовательных моделей. В результате типология моделей обучения приняла форму восьмигранной фигуры, каждая

грань которой соответствует одной из моделей, и удалось оттенить четыре доминантных (свободная, структурирующая, формирующая и личностная) и соответственно четыре субдоминантных (обогащающая, развивающая, активизирующая и диалогическая) модели обучения [2].

Такая типология имеет не одно, а два основания: свобода (субъективный выбор) или контроль (управляющее воздействие) и экстраверсия (внешнее, социальное) или интроверсия (внутреннее, индивидуальное). Понимание выбора как оппозиции контроля широко представлено в психологии, как и принципиальное противопоставление экстраверсии и интроверсии. Кроме того, наше графическое изображение позволяет обратить внимание на содержательные трансформации модельных триад: диалогическая – СВОБОДНАЯ – обогащающая, обогащающая – СТРУКТУРИРУЮЩАЯ – развивающая, развивающая – ФОРМИРУЮЩАЯ – активизирующая, активизирующая – ЛИЧНОСТНАЯ – диалогическая.

Такая система теоретизирования, с одной стороны, рельефно выпячивает концептуальные основания образовательных моделей, с другой стороны, определяет логические границы их совместимости. Так, структурирующая модель обучения, несомненно, восходит к операциональной теории интеллекта Ж. Пиаже и конструктивизму. По Ж. Пиаже, «интеллектуальность-в-действии, утверждает канадский психолог Ги Лефрансуа, рассматривается как взаимодействие индивидуума с окружающей его средой через процессы функционирования. Это взаимодействие привносит изменения в когнитивные структуры, которые, в свою очередь, отвечают за содержание поведения» [3; 158]. Именно когнитивные структуры позволяют психологам диагностировать стадии интеллектуального развития личности. Когнитивные структуры способны к обогащению и развитию в процессе созревания и обучения. Тем самым, обогащающая и развивающая модели не вызывают когнитивного диссонанса, обладают когнитивной толерантностью, и не провоцируют возникновение когнитивного конфликта, напротив, они позволяют более глубоко осознать роль механизмов структурализации знаний.

Формирующая модель основана на бихевиоральных теориях научения, включая стимул-реактивные события, воздействие повторения, смежности и подкрепления [4]. Её диапазон распространяется на классический бихевиоризм и необихевиоральные концепции, а также на так называемый когнитивный бихевиоризм. Поэтому активизирующая и развивающая модели обучения органично встраиваются в означенную триаду.

Личностная модель (и примыкающие к ней активизирующая и диалогическая модели) является предельно социально-ориентированной конструкцией. Её теоретиками могут быть Э. Дюркгейм и Л.С. Выготский (учение о социальной ситуации развития). В таком контексте общее развитие личности с одинаковым успехом может поощряться социальным окружением и диалогом с носителями другой культуры, другого уровня образования или менталитета. В любом случае личность – понятие социальное и изначально социологическое.

Свободная модель, безусловно, имеет либеральные и гуманистические истоки. Она как доминанта одноимённой триады предопределяет понимание и интерпретацию субдоминантных диалогической и обогащающей моделей обучения. Умышленная гипертрофированность эмоционально-аффективных процессов и спонтанных форм поведения в гуманистической психологии окрашивает диалогическую модель в различные оттенки субъективных мнений и обогащающую модель дополняет принятием (открытостью для) любого нового опыта. Так стирается грань между научным, художественным, обыденным и религиозным познанием. Понятиями и представлениями, исследованием и обследованием, наукой и практикой.

Принципиальным является континуум «активизирующая – ЛИЧНОСТНАЯ – диалогическая» ($Л^+$-модель) и «обогащающая – СТРУКТУРИРУЮЩАЯ – развивающая» ($С^+$-модель). Его полюсы могут быть проинтерпретированы как предельное сосредоточение когнитивных и метакогнитивных процессов. Природосообразным является переход от познания к метапознанию, от образования к самообразованию. Поэтому эффективность образовательного процесса зависит от последовательности обращения к $С^+$-модели, а затем – к $Л^+$-модели. Личностная модель хороша для

индивидуумов, которые уже достигли определённого уровня интеллектуального развития. Обращение к личностной модели обучения лиц, имеющих дефицитарный интеллект, будет иметь скорее развращающий, чем конструктивный, характер.

Конструкт «выбор – воздействие» (и соответственно свободная – формирующая модель) определяет степень свободы, субъектность обучающего и обучающегося. В конце концов, это всего лишь контекст, ситуация, в которой разворачивается активность когнитивного и метакогнитивного уровней человека.

Научная когнитивная психология обучения вынуждена балансировать между наивными представлениями практиков: их крайним волюнтаризмом и педагогическим оптимизмом. Когнитивное развитие может быть, если не почти полностью блокировано наследственностью или окружающей средой [5; 17], то хотя бы ограничено законом «резиновой ленты».

Таким образом, современные модели обучения (и научения) демонстрируют когнитивную толерантность и в то же время сохраняют доминирующие методологические основания определенной парадигмы.

Литература:

[1]. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. СПб.: Питер, 2006. – 384 с.

[2]. Лобанов А.П. Когнитивная психология образования / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.

[3]. Лефрансуа Г. Теории научения. Формирование поведения человека. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 278 с.

[4]. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

[5]. Лоарер Э. Когнитивное обучение: история и методы / Э. Лоарер, М. Юто // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы; под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. С. 17–33.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.А. Шилова
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических факторов направленности личности студентов высшей школы. Особое внимание уделяется психологическим особенностям личности студентов высшей школы, их профессиональному самоопределению, самореализации.

Ключевые слова: направленность личности, студенты высшей школы, психологические особенности, профессиональная направленность.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL

T.A. Shilova
MSPU, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the development orientation of the individual. Special attention is paid to the psychological characteristics of personality of students in higher schools, their professional self-determination, self-realization.

Key words: personal orientation, students of the graduate school, psychological characteristics, and professional orientation.

В настоящее время одной из центральных проблем современной психологии является - направленность личности. Современная модернизация общества невозможна без создания особых условий для формирования личности, способной эффективно действовать в сложных ситуациях. Существует множество проблем психологического плана, связанные с затруднениями личности студентов в адаптации, саморегуляции в условиях образовательной интеграции.

Проблема направленности - одна из центральных в изучении личности, поскольку ее объект - обширная и многообразная

область мотивационно - потребностной сферы личности, проявляющейся в ее интересах, ценностях, избирательности поведения, «внутренней позиции».

Анализ различных подходов к определению «направленность личности» позволяет констатировать, что этот феномен - сложное личностное образование, включающее в себя разнообразные по ценностному содержанию, психорегулирующей силе и эмоционально-волевой обеспеченности чувства, мотивы и потребности.

Также внимание акцентируется на том, что кроме общей направленности личность характеризует еще направленность частная, связанная с конкретной деятельностью личности. В единстве с общей она формируется у человека в соответствии с его способностями, талантом, интересами и склонностями. Выбор и формирование частной направленности, адекватной способностям, таланту, интересам и склонностям личности, определяют жизненный путь.

В психологической литературе коллектив коллективистическое самоопределение формулируется как «принцип общественной жизни и деятельности людей, противоположный индивидуализму. Принцип коллективизма не означает ликвидацию индивидуальности человека. Наоборот, только в коллективе личность может полностью раскрыть свои способности и дарования»; «избирательное отношение индивида к воздействию конкретной социальной общности, при котором он принимает одни из ее влияний и отвергает другие в зависимости от опосредующих факторов: идеалов, целей деятельности, принятых социальных ценностей, норм. Коллективистическое самоопределение является альтернативой как конформному, так и не конформному или негативному поведению».

Важное теоретическое и практическое значение было получено в изучении проблемы соотношения коллективизма и конформизма в структуре направленности личности. Было выявлено, что чем ниже уровень коллективистической направленности, тем выше уровень конформизма. Учащиеся с личной и лично - престижной направленностью в большей степени подвержены конформным реакциям [3, 67].

Проблема развития структурных компонентов личности и, в частности, профессиональной направленности, является в данный момент одной из актуальных проблем психологических исследований. Состояние ее научной разработанности позволяет понять психические процессы формирования и развития устойчивой профессиональной направленности на этапе выбора профессии, при профессиональной подготовке и в профессиональной деятельности, что дает возможность управлять профессиональным становлением специалиста, способствуя его профессиональному самосовершенствованию. Попытки найти способы оптимального использования неисчерпаемых возможностей личности, предполагает модернизацию методов и форм вузовской подготовки, разработку новых психолого-педагогических, технологий, нацеленных на реализацию личностного - развивающего подхода в обучении.

Современный специалист с высшим образованием, по словам В.И. Казаренкова, Т.Б. Казаренковой «обязан успешно ориентироваться в социуме, строить эффективные отношения для успешной реализации творческих потенциалов в профессиональной деятельности» [1; 70].

Таким образом, направленность является важным компонентом структуры личности. Это свойство системное, состоящее из совокупности доминирующих интересов, склонностей, идеалов, потребностей, убеждений, которое влияет на мотивацию деятельности, на психические состояния, на волевую, сферу. Направленность личности формируется на протяжении всей жизни, поэтому множество связанных с данными формированиями личности свойств, черт и характеристик также находятся в состоянии изменения и преобразования.

Формирование направленности личности студента, его интересов, способностей, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания позволяет выявить возможности профессионального самоопределения, студента, его самореализации, в условиях современного обучения в высшей школе.

Литература:

[1]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии//Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2010.-№1. С.69-73

[2]. Комарова О.Н. Интеллектуально-волевой аспект личности студентов // Ломоносов-2002. Тезисы докладов IX Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам. М., 2002. С.73-75.

[3]. Костерева Л.И. Самооценка как значимый фактор личности студентов высшей школы//Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2ч. Москва: РУДН, 2016. С.610-613.

[4]. Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 1. С. 28-37.

[5]. Шилова Т.А., Костерева Л.И. Психологические особенности направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому// Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Психология и педагогика. 2015. №2. С.98-102.

АДДИКТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В.А. Хриптович
Республиканский институт высшей школы,
Минск, Республика Беларусь
(Исследование выполнено при финансовой поддержке ГКН МОН РА в рамках научного проекта № SCS 15T-5A212)

Аннотация. В статье рассмотрены специфические особенности нормативной и аддиктивной социализации в юношеском возрасте. Обозначается роль семьи как одного из определяющих факторов аддиктивной социализации личности.

Ключевые слова: нормативная и аддиктивная социализация, семья как фактор риска.

ADDICTIVE SOCIALIZATION IN ADOLESCENCE

V.A. Hreptovich
Republican Institute of higher school,
Minsk, Republic Of Belarus

Abstract. The article deals with specific features of the regulatory and addictive socialization in adolescence. Represented by the role of the family as one of the determining factors of socialization addictive personality.

Key words: regulatory and addictive socialization, the family as a risk factor.

Под нормативной социализацией понимается процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей посредством усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые черты личности. Мудрик А. В. рассматривает социализацию как развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. По его мнению, процесс социализации может осуществляться как стихийно, под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, так и направленно, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характер развития, на жизненный путь тех или иных возрастных и (или) социально-профессиональных групп населения, определяя обязательный минимум [6].

Критерии нормативной социализации: сформированность системы общения, социальная адаптированность, самоактуализация. Результаты нормативной социализации: социальные потребности, установки, стереотипы, мотивы, социально-ролевые композиции, убеждения, ценностные ориентации, идентичность личности [5].

В условиях стихийного влияния на личность различных жизненных факторов возможны определенные отклонения в поведении человека, одним из которых является аддиктивное

поведение, под которым понимается вид отклоняющегося саморазрушающегося поведения, связанный с состоянием измененного сознания, деформированной формой удовлетворения потребностей через психоактивные вещества (ПАВ).

Аддикты – это личности с устойчивым стремлением к изменению психофизического состояния, со сниженной переносимостью трудностей, им присуще стремление уходить от ответственности в принятии решений. Им свойственна потеря ранее значимой системы ценностей, а также низкая переносимость фрустраций, социальная инфантильность [2].

Традиционно принято говорить о семье как факторе защиты развивающейся личности. Но семья может оказывать и деструктивное влияние на развитие личности, становясь фактором риска социально девиантного поведения и развития личности. Важнейшим механизмом негативного влияния семьи на развитие личности является социализация в семье по аддиктивному типу. Асоциальные ценности, нормы и стереотипы поведения могут усваиваться по механизму научения и подражания, если именно такие ценности и нормы являются доминирующими в данной семье [7]. При этом закрепление аддиктивного развития может идти тремя путями: за счет прямого декларирования аддиктивных ценностей и норм; за счет проявления аддиктивного поведения при непосредственном взаимодействии родителей с ребенком; за счет наблюдения ребенком в реальном поведении родителей аддиктивной направленности, даже если на вербальном уровне ими декларируется приверженность просоциальному поведению и просоциальной шкале ценностей.

В семье подросток усваивает поведенческие паттерны разрешения жизненных ситуаций и определенные ценностные представления. Семья с алкогольными проблемами повышает вероятность декомпенсации поведения у подростков и обусловливает социально-педагогическую запущенность, развитие инфантильных черт личности, невротические расстройства. Но вместе с тем она делает привычным сам стиль семейных отношений, формирующих незрелую личность, прибегающую в сложных ситуациях к суррогату межличностного взаимодействия – алкоголю, наркотику [3].

Исследование Кушнеровой Ю.Ю. показало, что для студентов без признаков алкогольной аддикции чаще характерна достигнутая идентичность. Для студентов, склонных к алкогольной аддикции, характерна предрешенная идентичность или мораторий идентичности. В ситуации предрешения человек выбирает для себя ценности и образцы, заданные референтной группой. Этот статус отличается идеализированным образом будущего, эгоцентрацией, самомнением, стремлением к риску, предрешенным внешней ситуацией выбором. В статусе моратория к алкоголю прибегают из-за недостаточности внутренних ресурсов. Таким образом, употребление алкоголя рассматривается как следование групповым правилам, принятым в значимой социальной среде нормам [4].

Для группы студентов с наличием алкогольной аддикции характерна размытая или диффузная идентичность. Это состояние идентичности отличается размытостью, слабостью собственного Я, отсутствием временного последовательного самоопределения, несформированной системой личностно значимых целей и жизненных смыслов.

Общий уровень социально-психологической адаптации снижается по мере увеличения частоты и количества употребления ПАВ. Гибкость, способность изменять свое поведение в зависимости от условий социальной среды, принятие оптимальных решений в динамических условиях деятельности, адекватная самооценка и положительное самовосприятие, готовность принимать ответственность на себя в ситуации принятия значимых решений наиболее характерны для студентов без признаков аддикции. В меньшей степени эти показатели эффективного адаптационного процесса проявляют студенты, склонные к алкогольной аддикции [4].

Аддиктивное поведение личности является стабильной психологической системой, интегрированной в идентичность, которая меняет мотивационно-потребностную сферу, специфицирует основные компоненты деятельности, смещает волевой потенциал в сторону аддиктивных реализаций и реструктурирует систему ценностных ориентаций личности [8].

Аддиктивная социализация – интериоризация девиантных аддиктивных паттернов. Возникновение аддиктивной

социализации происходит под влиянием ложных представлений об эффектах употребления ПАВ и девиантных мотивов употребления, что приводит к торможению процесса социализации. Индивиды с аддиктивной социализацией направлены не на достижение результата деятельности, а на процесс деятельности с получением от него положительных эмоций. Аддиктивная социализация характеризуется проявлением дезадаптационных механизмов личности: состоянием «динамического рассогласования», ориентацией на состояние, Эго-направленной и демонстративной мотивацией, неконструктивными копинг-механизмами, интрапсихической склонностью к вытеснению и искажению реальности [1]. Аддиктивная социализация предполагает: сформированность установки на употребление ПАВ, наличие в ближайшем социальном окружении атмосферы, не исключающей употребление ПАВ, способов заполнения досуга с помощью ПАВ, несформированность навыков анализа и критической оценки информации о ПАВ; выраженность тактической мотивации (укороченной временной перспективы); черт аддиктивной личности; закрепление механизмов, провоцирующих употребление ПАВ; дефицит просоциальной активности, включения в общественно-полезную деятельность, необходимую для их полноценного развития и предупреждения аддиктивного поведения.

Литература:

[1]. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. – 384 с.

[2]. Антилогова Л.Н. Аддиктивное поведение как показатель нарушенной социализации личности / Л. Н. Антилогова, Д. В. Лазаренко // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63). Т. 3. С. 68–72.

[3]. Емельянцева Т.А. Клинико-психологические особенности подростков с девиантным поведением из семей с алкогольными проблемами и их групповая психотерапия: автореф. дис. ... канд. мед наук : 14.00.18. Минск, 2000. – 20 с.

[4]. Кушнерова Ю.Ю. Формирование Эго-идентичности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе как фактор

профилактики алкогольной аддикции : автореф. дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Кемерово, 2012. – 23 с.

[5]. Лучинкина А.И. Психологические аспекты девиантной интернет-социализации личности / А. И. Лучинкина, Т. В. Юдеева // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С. 1535–1537.

[6]. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2000. – 200с.

[7]. Реан А.А. Семья как фактор социальных девиаций личности // Российский психологический журнал. 2007. Т.4. № 1. С. 25–28.

[8]. Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности : дис. ... док. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2002. – 385 с.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ НА МОДИФИКАЦИЮ СПОСОБНОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ

Г.М. Аванесян, Л.С. Степанян, Э.В. Асриян
ЕГУ, Ереван, Армения

Аннотация. Исследованы особенности модификации восприятия пространства в трансформирующейся коммуникативной среде и, в частности, учебной деятельности. Показано, что в условиях влияния современных информационных технологий на способности построения социального пространства и времени приводят к изобилию доступной информации, которая провоцирует понижение стрессоустойчивости и способствует появлению симптомов “лобного синдрома” у человека.

Ключевые слова: коммуникативная среда, трансформация, восприятие, социальное пространство, учебная деятельность.

THE INFLUENCE OF THE MODERN COMMUNICATIVE ENVIRONMENT ON THE MODIFICATION OF THE ABILITY OF SPATIAL PERCEPTION

H.M. Avanesyan, L.S. Stepanyan, E.V. Asriyan
YSU, Yerevan, Armenia

Abstract. In the article, the features of the modification of the perception of space in a transforming communicative environment and, in particular, educational activity, were studied. Under the influence of modern information technologies, the possibilities of constructing social space and time lead to an abundance of available information, provoking a decrease in stress resistance and the appearance of symptoms of the "frontal syndrome" in humans.

Key words: communicative environment, transformation, perception, social space, educational activity.

Характерной особенностью современного общества является интенсивное развитие информационных технологий (ИТ) и их внедрение во все сферы человеческой деятельности. Современный человек взаимодействует с информационными технологиями на самых разных уровнях своего бытия, начиная с профессиональной деятельности до повседневности, что проявляется в различных модификациях протекания психических процессов. Это все в равной степени относится и к учебной деятельности студента, информационная нагрузка которого неизбежно значительно повышается день ото дня (компьютеризация учебного процесса, on-line коммуникации с преподавателями, электронные библиотеки, исследовательская аппаратура и т.п.). При этом, компьютеризация учебного процесса наряду со значимым положительным влиянием, приводит к дисфункции внутренней и внешней речи, которые и являются своего рода детерминантами развития творческого мышления и сознания.

Проведенный теоретический анализ влияния ИТ на особенности психических и нейрофизиологических процессов, выявил опосредованное влияние ИТ на сознание человека через зрительные и слуховые анализаторы, и как следствие на особенностях протекания такого психического процесса, как

восприятие [2, 4, 5]. Известно, что современная коммуникационная среда характеризуется увеличением визуализации информации, которая с одной стороны упрощает и ускоряет процесс восприятия действительности, но с другой стороны за единицу времени человеческий мозг не в состоянии проанализировать такой поток информации [1, с.32]. Так, в работах Г. Зиммеля показано, что «перенасыщенная среда», коим является современная коммуникативная среда, ведет к развитию таких симптомов, как снижение инициативности, предприимчивости и ответственности, невозможностям принятия решений, интереса к новой информации, применения знаний на практике и т.д. [1, с.38].

В тоже время, с увеличением визуальной информации значимость слова и связанного с ним логического мышления умаляется, и на первый план выходит целостное образное восприятие действительности, связанного с непосредственным воздействием на органы чувств, тем самым активизируя эмоциональный опыт человека. В свою очередь, современная виртуальная речь характеризуется следующими особенностями: краткостью, разорванностью высказываний, отсутствием чётких, структурированных, законченных диалогов или смысловых единиц, а также отсутствием обратной связи, что является детерминантом развития синкретичного и паралогического мышления, проявляющегося в речи современного человека. Подобная картина речевых и визуальных трансформаций приводит к восприятию за единицу времени большого количества информации, однако которая не имеет логических связей, сужению границ сознания, актуализации бессознательного, что и является причиной развития симптомов “лобного синдрома”, а также причиной регрессивных тенденций мыслительной и сознательной деятельности. Подобные изменения сознания человека отражаются на особенностях восприятия на всех ее уровнях.

Согласно современным нейробиологическим исследованиям, восприятие человеком окружающей среды осуществляется не полностью, вследствие ограниченности природы его сознания, т.е. носит избирательный характер: человек воспринимает знакомые ему события и предметы или свойства

предметов. Воспринимая истинную реальность, человек строит те или иные когнитивные модели (картины) мира, искажая, обобщая или исключая то, что не хочет воспринимать, выбирая необходимое из всей доступной информации. С другой стороны, в работах Р. Дилтс отмечается, что нейробиология восприятия носит иерархический характер, где каждый вышестоящий уровень контролирует информацию на нижестоящем уровне [3, с. 85-86]. При этом изменения, происходящие на более высоких уровнях, контролируют восприятие информации на более низком уровне. Обратная тенденция носит незакономерный характер, возможно в зависимости от личностных характеристик.

Согласно Грегори Бейтсон нижний уровень восприятия действительности – это уровень окружения, который определяет возможности и ограничения бытия человека [3]. Учитывая факт того, что границы окружения человека в связи с внедрением ИТ во все сферы человеческого бытия расширились и углубились, то можно сказать, что восприятие действительности на низшем уровне претерпевает такие изменения, которые могут отразиться как на деятельности высоких уровней организации восприятия, вплоть до идентификации личности, так и на особенностях протекания таких психических процессов, как сознание и мышление. В контексте нашего исследования эти данные можно констатировать следующим образом: актуализация архаичекого мышления в связи с превалированием в информационном пространстве визуальных стимулов, а также сужение границ сознания в связи с речевыми трансформациями приводят к определенным изменениям процесса восприятия. С другой стороны возможности построения социального пространства и времени приводит к изобилию доступной человеку информации, провоцируя понижение стрессоустойчивости и появлению симптомов “лобного синдрома” у современного человека. Т.е. можно сказать, что в связи с внедрением ИТ в жизнь современного человека социальное пространство и время могут менять направленность и интенсивность взаимодействий субъектов в этом поле. Однако особенности этих изменений зависят также от личностных характеристик индивидов, включенных в современную информационную среду.

Приведённые факты предполагают проведение специальных исследований выявления факторов, наиболее насыщающих информационною среду деятельности студента с целью их ранжирования по степени значимости в “учебном пространстве”. Это позволит в дальнейшем целенаправленно разработать и применить превентивные средства повышения стрессоустойчивости.

Литература:

[1]. Гафнер В.В. Информационная безопасность. Учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 2010. - 324 с.

[2]. Дельгадо Х. Мозг и сознание. М.: «Мир», 1971. - 264с.

[3]. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. СПб: ЕВРОЗНАК, 2004. - 256 с.

[4]. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2005. - 832 с.

[5]. Синельников В.В. Таинственная сила слова. Формула любви. Как слова воздействуют на нашу жизнь. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. - 255 с.

САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А.С. Белокурова
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессионально-личностного саморазвития студентов педагогических вузов, теоретическому обоснованию понятия «самопроектирование» как средства актуализации процесса саморазвития личности.

Ключевые слова: будущий педагог, профессионально-личностное саморазвитие, самопроектирование личности.

SELF-DESIGN AS A MEANS OF ACTUALIZATION OF PROFESSIONAL-PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

A.S. Belokurova
Moscow City University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the issues of professional-personal self-development of students of pedagogical universities, to the theoretical substantiation of the concept of «self-design» as a means of actualizing the process of self-development of the individual.

Key words: future teacher, professional-personal self-development, self-design.

Актуальной проблемой высшей школы является профессиональная подготовка высококвалифицированных педагогических кадров. Одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего педагогического образования выступает внедрение в образовательный процесс оптимальных гуманистических образовательных моделей, нацеленных на формирование будущего педагога как целостной личности, обладающей совокупностью необходимых компетенций, определяющих возможность профессионально-творческого роста, развития, самообразования, самореализации.

Следует отметить, что переход от фазы оптации к наставничеству, как высшей стадии профессионального становления личности педагога, является сугубо индивидуальной траекторией профессионального саморазвития, временные и качественные характеристики которой, зависят от способностей личности, сформированности профессиональной субъективной позиции, готовности к самообразованию, профессионально-личностному саморазвитию, а также от специально созданных для этого условий. Вместе с тем, выработка автономности в приобретении знаний, определении целей и стратегий личностного развития на начальном этапе обучения студента в вузе практически не представляется возможной. Это связано с отсутствием навыков самостоятельности обучающегося, недостаточной сформированностью мотивации саморазвития,

размытостью представлений о процессе и результате профессиональной подготовки, будущей профессиональной деятельности.

Альтернативным средством актуализации профессионально-личностного саморазвития будущего педагога является самопроектирование (создание личностных проектов саморазвития), которое в условиях многозадачности и неприспособленности студентов к информационно-образовательной среде вуза наиболее эффективно.

Анализ психолого-педагогической литературы в области профессионального саморазвития личности (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, Э.А. Маслоу, А.Я. Розин, Е.Е. Чудина, И.А. Шаршов и др.) и самопроектирования как механизма развития личности (В.С. Безрукова, А.Н. Счастливцев, Ю.С. Тютюнников и др.) подтверждает актуальность и востребованность самопроектирования как действенного средства профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании самопроектирования как средства актуализации профессионально-личностного саморазвития личности студента в условиях педагогического вуза.

Важным в контексте теоретического обоснования использования самопроектирования с целью актуализации профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов является рассмотрение личностно-профессионального развития специалиста, как «процесса развития личности, ориентированного на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемого с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий» [1], готовность к которому должна сформироваться у студента за период обучения в вузе. Безусловную ценность представляют работы И.А. Шаршова, в которых рассматривается понятийно-родовая цепочка понятий «саморазвитие», «творческое саморазвитие личности», «профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе»; проводится параллель между родственными понятиями «профессионально-творческое

саморазвитие студентов в вузе» и «профессионально-личностное саморазвитие будущих специалистов» [4,5].

Теоретический анализ литературы показал, что самопроектирование является предметом исследования психологических, педагогических, управленческих наук и используется в значении «способа», «средства», «механизма», «элемента процесса самосовершенствования личности», «результата» профессионального саморазвития.

Психолог О.В. Зазимко утверждает: «необходимость в самопроектировании, как предвидении себя в будущем, возникает в ситуациях разрыва собственного виденья жизненного пути, при изменении привычных для человека условий, видов деятельности, выборе социальных или личностных ориентировок» [3], что характерно для периода адаптации студента к условиям профессионального обучения и вхождения в профессию. Автор акцентирует внимание на построении индивидуальной траектории жизни, формировании личностной ответственности за нее как первоочередных задачах саморазвития (Там же). В.С. Безрукова истолковывает понятие «самопроектирование как создание образа, к которому стремится будущий специалист и плана его достижения в формах мечты, самообязательств, программ личностного роста» [2].

Необходимым условием начального овладения студентами навыками самостоятельного проектирования является педагогическая поддержка в виде организационной и контрольно-оценочной деятельности по созданию проектов саморазвития личности с учетом целей (желаний), задач, возможных стратегий, методов и приемов реализации плана, факторов способствующих и препятствующих развитию, способов самоанализа, самоконтроля; овладению техниками саморазвития, тайм-менеджмента и пр. Принципиально важным в самопроектировании является выявление талантов и способностей, определение профессионально-личностных качеств будущего педагога, объективный анализ уровня сформированности коммуникативной и информационной компетенций в симбиозе с общими жизненными, личностными и профессиональными целями.

Таким образом, самопроектирование как процесс разработки и реализации стратегий и конкретных программ профессионально-

личностного развития с целью удовлетворения индивидуальных, профессиональных и социальных потребностей личности, является эффективным средством актуализации саморазвития студента на ранних этапах становления как педагога-профессионала в условиях педагогического вуза при специальной педагогической поддержке; и механизмом самосовершенствования специалиста в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

[1]. Акмеология: уч. пособие / под ред. А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина. СПб.: Питер, 2003. – 478 с.

[2]. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

[3]. Зазимко О.В. Самопроектирование личности в образовательном процессе [Электронный ресурс]. Йошкар-Ола, 2014. Режим доступа: http://mosi.ru/en/node/4549

[4]. Исаев И.Ф. Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме / И.Ф.Исаев, И.А. Шаршов [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2009. №2. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-tvorcheskoe-samorazvitie-lichnosti-voshozhdenie-k-akme

[5]. Шаршов И.А. Разработка модели профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе на основе идей полилатерального подхода [Электронный ресурс] // Научные ведомости БелГУ. 2010. №6 (77). Т5. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-modeli-professionalno-tvorcheskogo-samorazvitiya-subektov-obrazovatelnogo-protsessa-v-vuze-na-osnove-idey-polilateralnogo

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Е.Л. Бокуть
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье отражены результаты анализа психологических проблем, с которыми студенты педагогического вуза могли бы обратиться за помощью к психологу. Выделены следующие группы проблем: проблемы, связанные с

эмоционально-волевой сферой студентов, проблемы в межличностных отношениях, проблемы семьи, проблемы личностного развития, экзистенциальные проблемы. Знание проблем студентов помогает преподавателям психологии и педагогики Вуза корректировать содержание изучаемых со студентами учебных предметам.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза, психологические проблемы, рефлексия, преподавание психологии и педагогики.

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

E.L. Bokut
Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

Abstract. This article presents the results of an analysis of psychological problems with which students of a pedagogical university could apply to a psychologist. The following groups of problems are identified: problems related to the emotional-volitional sphere of students, problems in interpersonal relations, family problems, problems of personal development, existential problems. Knowledge of the problems of students helps teachers of psychology and pedagogy of the University to adjust the content of subjects studied with studentsare presented results of pilot study on a problem of psychological health .

Key words: students of a pedagogical university, psychological problems, reflection, teaching psychology and pedagogy.

Современное общество уделяет огромное внимание воспитанию, образованию, подготовки молодёжи к взрослой жизни. Выпускники педагогических вузов, будущие организаторы работы с молодёжью, педагоги, психологи, пойдут работать в систему образования и будут решать общие задачи образования - воспитывать, образовывать, развивать, помогать, поддерживать детей и подростков. Но во время учёбы в вузе студенты сами нуждаются в поддержке и помощи со стороны педагогов, психологов вуза [1], [4].

В работе представлены результаты анализа психологических проблем, с которыми студенты могли бы обратиться к психологу. Объектом исследования были студенты Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, направления подготовки «Психология», «Организация работы с молодёжью», в количестве 64 человек в возрасте от 17 до 22 лет. С точки зрения отечественных и западных психологов данный возраст определяется как «юность». Эриксон определяет данный возраст как ключевой для приобретения чувства идентичности. Перед молодым человеком стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнике, спортсмене, друге и пр. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее. При удачном протекании данного периода развития у юношей и девушек формируется чувство идентичности, при неблагоприятном - спутанная идентичность, с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы.

Исследование было проведено в 2017г. Метод исследования: анкетирование с целью выявления психологических проблем, с которыми студенты могли бы обратиться за помощью к психологу. При обработке результатов был использован метод факторного анализа.

Выводы по результатам исследования:

1.Были выделены следующие группы психологических проблем, с которыми студенты обратились бы к психологу: Проблемы, связанные с эмоционально-волевой сферой личности. Проблемы в межличностных отношениях. Проблемы, связанные с семьёй. Проблемы, связанные с личностным развитием. Экзистенциальные проблемы.

2.Охарактеризуем более подробно группы психологических проблем, перечисленные выше:

Проблемы, связанные с эмоционально-волевой сферой личности – *эмоции* («очень много нервничаю, раздражают мелочи», «как найти в себе силы не замыкаться в себе»); *страхи* («как перебороть свой страх»), *деперссия* («как преодолеть депрессию», «как бороться с внутренним беспокойством», *обиды* («как научиться не обижаться»), *волевой контроль* («как научиться

не срываться, держать себя в руках», «как контролировать эмоции», «как принять решение измениться», «способы самоконтроля»).

Проблемы в межличностных отношениях: *отношения с другими людьми* («как правильно выстраивать отношения», «как устранить конфликт», «как избежать очерендного конфликта»); *отношения и конфликты с противоположным полом* («проблемы с молодым человеком»).

Проблемы, связанные с семьёй: «семейные конфликты», «как помочь родителям», «как понять своих родителей и простить их», «как наладить отношения с родителями», «как устранить долгий конфликт в семье», «как создать семью», «как правильно обращаться с детьми».

Проблемы, связанные с личностным развитием: повышение своей *самооценки* («как научиться любить себя», «как повысить свою самооценку»); развитие *положительных черт Характера* («как избавиться о неуверенности в себе», «как развить коммуникативные способности», «как избавиться от плохих черт характера»).

Экзистенциальные проблемы: поиск *смысла жизни*, *поиск себя*, своего «Я» («что делать с собой и своей жизнью», «в чём смысл жизни», «как пробудить интерес к жизни», «поиск цели в жизни», «стоит ли всегда быть собой», «как взять жизнь в свои руки», «как помочь себе самому», «как пережить трудный возраст»).

3.Проанализировав все вопросы, с которыми студенты обратились бы к психологу можно сделать вывод, что студенты способны выделить и осознать свои проблемы. Такие задания стимулируют развитию рефлексии студентов [3]. Рефлексия – это основа личностного и профессионального роста [2]. Молодые люди понимают роль практического психолога, его помощи в решении собственных проблем.

4.Знание проблем студентов помогает преподавателям психологии и педагогики корректировать содержание изучаемых со студентами учебных предметам [1]. Например, в процессе изучения учебного предмета «Общая психология» в теме «Эмоции и чувства» можно подробно разобрать со студентами вопросы, связанные с возможностью управлять своими эмоциями и

чувствами, в теме «Воля» - глубоко проанализировать со структуру волевого действия, развитие волевых качеств личности. Преподавание психологии и педагогики в педагогическом вузе может способствать решению психологических проблем студентов [5]. Знание психологии и педагогики может помочь студентам самостоятельно справиляться с собственными проблемами.

Литература:

[1]. Бокуть Е.Л. Принципы построения программы психологической подготовки студентов к педагогической профессии//Современные гуманитарные исследования. 2009. № 6. С. 214-217.

[2]. Бокуть Е.Л. Изучение стремления к саморазвитию как профессионально значимого качества будущих психологов образования// Самореализация личности в межкультурном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции. Научный редактор С.И. Кудинов. 2012. С. 132-136.

[3]. Бокуть Е.Л Психодиагностика как условие эффективного сопровождения в вузе// Психология образования: состояние и перспективы. Материалы Второй конференции психологов образования Сибири. Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральный институт развития образования Минобрнауки РФ, Иркутский государственный университет. 2012. С. 40-42.

[4]. Романова Е.С. Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса// Системная психология и социология. 2010 №2 С.28 – 42.

[5]. Шилова Т.А. Адаптация и соморегуляция психических состояний личности судентов-психологов // Адаптация и саморегуляция личности. Материалы IV Международной научно-практической конференции. М., 2011. С.9-14.

СВЯЗЬ МЕЖДУ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ И СТРАТЕГИЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СТРАН КАРИБСКОГО БАССЕЙНА

М.И. Волк, Д.А. Шляхта, Русселл Розанна Кристал
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Данная работа представляет собой эмпирическое исследование связи учебной мотивации и стратегий социально-психологической адаптации студентов стран Карибского бассейна.

Ключевые слова: учебная мотивация; стратегии социально-психологической адаптации; студенты стран Карибского бассейна

RELATION BETWEEN EDUCATIONAL MOTIVATION AND STRATEGIES FOR SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CARIBBEAN STUDENTS

M.I. Volk, D.A. Shlaykhta, Russell Roseanne Krystal
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The present article is about the empiric investigation between educational motivation and social-psychological adaptation of students from Latin America. Having the conclusion that student from the Caribbean have both high educational motivation and social-psychological adaption and that quiet a few number of connection between educational motivation and adaptation was found with the group of the Latin-Americans students.

Key words: educational motivation; strategy; social-psychological adaptation; The Caribbean students

Целью исследования являлось изучение характеристики социально-психологической адаптации и учебной мотивации студентов карибского бассейна и связь между ними.

Объектом исследования выступила социально-психологическая адаптация и мотивация учебной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в том, что высокий уровень мотивации учебной деятельности будет связан с продуктивными стратегиями социально-психологической адаптации.

Студенты, которые приезжают учиться в Россию, часто сталкиваются с новыми подходами в обучении и незнакомым языком. В университете студенты должны приспособиться к этим новым требованиям, поскольку они должны конкурировать с другими, кто уже учился в этой системе образования и является носителем языка.

Проблема учебной мотивации у иностранных студентов достаточно изучена в современной психологии. Однако, исследований мотивации студентов стран Карибского бассейна не много. Многочисленные исследования (Д. Аткинсон) говорят о том, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач - важные типы человеческой мотивации. От них во многом зависит успешность в любой деятельности.

Чтобы определить наличие связи между учебной мотивацией и стратегиями социально-психологической адаптации студентов стран Карибского бассейна, мы использовали метод корреляционного анализа Спирмена.

«Познавательная мотивация» показала позитивную связь с ассертивными действиями (0.284), поиском социальной поддержки (0.327), и асоциальными действиями (0.391), а также обратную связь с осторожными действиями (-0.267). В карибских странах, мы живем в обществе с очень высокой конкуренцией, особенно когда это касается образования. В наших странах очень мало хороших школ, университетов и прочих образовательных ресурсов – а в некоторых странах их вообще нет. Из-за этого существует очень большая конкуренция за то небольшое количество мест в учебных заведениях. Таким образом, в карибских странах, если вы любите учиться и хотите продолжать делать это, вам придется соперничать с тысячами других людей, которые так же как и вы, стремятся получить образование. Они должны соревноваться с другими, быть смелыми, бороться, если хотят получить образование.

«Мотивация достижения» показала позитивную связь с вступлением в социальный контакт (0.412), импульсивными

действиями (0.371), и обратную связь с манипулятивными действиями (-0.302) и агрессивными действиями (-0.401). Лучший способ решить проблемы во время учебы в новой стране - это использовать людей как ресурс, что и делают карибские студенты.

В нашем исследовании обнаружена отрицательная корреляция между **мотивацией самоуважения** и манипулятивными действиями. Мотивация самоуважения – вторая по значимости у карибских студентов. Сама по себе значимость уважения в карибской культуре очень высокая. Студенты понимают, какие действия являются уважительными, а какие – нет. Как правило, асоциальные действия рассматриваются как неуважительные, и как следствие – меньше распространены среди тех, кто стремится к самоуважению.

«Интроецированная мотивация» отрицательно связана с манипулятивными действиями. Интроецированная мотивация – очень слабая мотивация сама по себе, и потому недостаточна для того, чтобы быть успешным в учебе.

Очередная отрицательная связь, которая обнаружена - это **амотивация** и поиск социальной поддержки.

Наша гипотеза подтвердилась: мотивация учебной деятельности у карибских студентов связана с продуктивными стратегиями социально-психологической адаптации.

Литература:

[1]. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы //Современная психология мотивации. Под ред. Д.А. Леонтьева. М., - 2002.

[2]. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, - 1997

[3]. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов. Автореф. дисс. … канд. психол. наук. Курск, - 2008

[4]. Рушина М.А., Орлова А.В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 4. С. 35-40.

[5]. Chen L.H. East-Asian students' choice of Canadian graduate schools. International Journal of Educational Advancement, (7, 271–306). 2007.

[6]. Nowak R. Culture-shock: a study examining the transitional experience of international tertiary students at an Australian university. WA: Bentley. 2000

[7]. Pimpa N.A family affair: the effect of family on Thai students' choices of international education. Higher education, 49 (4), 431. 2005.

[8]. Samuelowicz, K. Learning problems of overseas students: Two sides of a story. Higher Education Research and Development, 6, 121-134. 1987.

[9]. Watson D. Loss of face in Australian classrooms. Teaching in Higher Education, 4(3), 355-363. 1999.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ»

А.М. Тютченко
Институт психологии, социологии и социальных отношений
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье речь идет о толерантности и ее психологической характеристике, компонентах и особенностях формирования, возможностях ее совершенствования на занятиях со студентами, обучающимися по направлению «Организация работы с молодежью» в Московском городском педагогическом университете.

Ключевые слова: толерантность, психологическая характеристика, особенность, формирование, занятия, молодежь.

TOLERANCE: ITS PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND PECULIARITIES OF FORMATION IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS OF THE SPECIALITY «ORGANIZATION OF WORK WITH YOUTH»

A.M. Tyutchenko
Institute of Psychology, Sociology and Social Relations
Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia

Abstract. The article is about tolerance and its psychological characteristics, components and features of the formation, the improvement in the classroom with students studying in the direction «Organization of work with youth» at the Moscow city pedagogical University.

Key words: tolerance, psychological characteristic, peculiarity, formation, lessons, youth.

В современных условиях интерес к толерантности обусловлен потребностями теории и практики, которые развиваются в условиях модернизации и порождают новые явления, способствующие как возрастанию толерантности, так и вызывающие интолерантность.

В словаре иностранных слов толерантность определяется как терпимость, снисходительность к кому-нибудь или чему-либо.

Специалисты отмечают два психологических значения данного понятия. Во-первых, толерантность рассматривается как способность коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера. Во-вторых, понятие толерантность следует рассматривать, как способность противостоять, выдерживать, не замечать неблагоприятные внешние воздействия.

Психологическую характеристику толерантности можно рассмотреть через ее основные компоненты. Когнитивный компонент работает на реализацию информационной и смысловой функции и подразумевает фиксацию в сознании будущего специалиста результата овладения им знаний о толерантности. Перцептивно-аффективный компонент работает на реализацию эмотивной функции и функции понимания и характеризуется особенностями восприятия субъектами друг друга, их взаимного

познания как основы взаимопонимания и изменениями в эмоциональном мире личности. Поведенческий компонент выполняет регулятивную функцию. В содержание поведенческого компонента входит: оценка соответствующей ситуации взаимодействия; выбор и обоснование собственной модели действия на основе толерантности: сотрудничество, отказ от принуждения, помощь, любовь, уступчивость; рефлексия предполагающая сознательное отношение к собственному действию и т.д.

В настоящее время различные аспекты проблемы толерантности рассматривают в своих трудах многие авторы, в частности, Е.С. Романова, Л.И. Бершедова, Л.В. Макшанцева [4]; Л.Ю. Еремина [1]; В.И. Казаренков, Е.М. Рангелова, Т.Б. Казаренкова [2]; С.И. Кудинов, С.С. Кудинов [3]; О.В. Чупракова, А.В. Куликова [5]; Т.А. Шилова и Г.В. Харитонова [6].

С 2015 г. в МГПУ осуществляется подготовка бакалавров по направлению «Организация работы с молодежью». Выпускник по данному направлению как никто другой должен обладать чувством толерантности.

Среди дисциплин, которые могут в значительной мере способствовать развитию толерантности, можно назвать, в частности, такие как «Правоведение», «Педагогика», «Правовые основы работы с молодежью», «Профессиональная этика» и другие.

В педагогической деятельности вузов имеются определенные *возможности для совершенствования толерантности*. Одной из возможностей является наличие нормативно-правовой базы, которой руководствуются и обучающие, и обучающиеся. Другой возможностью можно назвать обучение студентов сотрудничеству, взаимопомощи и т.д., которое в практике воспитательной работы в вузе способствует формированию толерантности.

Важной возможностью для развития толерантности является личный пример преподавателя в этом процессе. Он информирует студентов на занятиях о проблеме толерантности и путях ее решения.

Еще одной возможностью является использование научных психологических данных. В психологической науке внимание

акцентируется на отдельных аспектах, имеющих отношение к толерантности (агрессия, конфликтность, стрессовость).

Можно отметить и такую возможность: толерантная среда основывается на гуманистических, нравственных ценностях и создает условия для развития интерсубъектного процесса образования, и сама является условием гуманистического образования, развивающего и воспитывающего толерантную личность с адекватной самооценкой.

Среди особенностей формирования толерантности можно назвать следующие: трудность формирования толерантности из-за ее сложной структуры; толерантность обозначается в качестве цели воспитания, как в общекультурной, так и в профессиональной сферах; толерантность личности проявляется в формах поведения (открытость, невраждебность, солидарность и т.д.); средством воспитания ее является педагогическая ситуация взаимодействия, включающая многообразие взглядов участников и требующая от них способности к поддержке друг друга, субъект-субъектным отношениям и другие.

В ходе образовательной и воспитательной работы со студентами обращается внимание на проблемы толерантности по отношению друг к другу, к преподавателям, а в последующем в практической деятельности также к молодым людям в различных организациях, где будут работать выпускники.

Таким образом, толерантность имеет свою психологическую характеристику и определенные возможности для ее совершенствования с учетом особенностей формирования. На занятиях со студентами по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» преподаватель может развивать толерантность студентов, нормализуя обстановку в группе и готовя их к успешной практической деятельности.

Литература:

[1]. Еремина Л.Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций //Системная психология и социология. 2011.№ 4.С.61-71.

[2]. Казаренков В.И., Рангелова Е.М., Казаренкова Т.Б. Роль педагога в формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 5-12.

[3]. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия:Психология и педагогика. 2012.№1.С.5-14.

[4]. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26-34.

[5]. Чупракова О.В., Куликова А.В. Социально-психологические особенности формирования толерантности студентов в условиях профессионального обучения // Молодой ученый. 2016. № 16.1. С. 68-71.

[6]. Шилова Т.А., Харитонова Г.В. Мотивация коммуникативной компетентности педагога // Вестник университета: Теоретический и научно-методический журнал Государственного университета управления. 2011. № 14. С. 152-155.

СООТНОШЕНИЕ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ У РОССИЙСКИХ И АРМЯНСКИХ СТУДЕНТОВ

И.А. Новикова, А.Л. Новиков, А.А. Оганнисян
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена специфика соотношения этнических авто- и гетеростереотипов с этнонациональными установками у российских и армянских студентов. Выявлено, что теснее всего с этническими стереотипами связаны нейтральные этнонациональные установки в группе армянских студентов.

Ключевые слова: этнические стереотипы, этнонациональные установки, российские и армянские студенты.

RELATIONS BETWEEN ETHNIC ATTITUDES AND STEREOTYPES IN RUSSIAN AND ARMENIAN STUDENTS

Irina A. Novikova, Alexey L. Novikov, Anna A. Ogannisyan
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the problem of the correlation between ethnic stereotypes and ethno-national attitudes among Russian and Armenian students. The research findings suggest that ethnic stereotypes have more strong correlation with neutral ethno-national attitudes in the Armenian students group.

Key words: ethnic stereotypes, ethno-national attitudes, Russian and Armenian students.

Проблема этнических стереотипов достаточно широко изучается в современной социальной психологии. Многочисленные исследования этнических стереотипов посвящены выявлению и сравнению этнических авто- и гетеростереотипов, присущих различным этническим группам; анализу динамики содержания стереотипов; методам их диагностики; выявлению социальных и личностных детерминант стереотипов и т.п. [1; 2; 5-7; 11 и др.].

О.Е. Хухлаевым с коллегами было предложено понятие «этнонациональные установки», под которыми понимается предрасположенность индивида к оценке проявлений феномена национальности (этничности), или оценочного отношения к феномену национальности [9]. Авторы выделяют «националистические установки» – неприязненное отношение к представителям иных национальностей; «патриотические установки» – ощущение гордости за свою национальную принадлежность и ощущение связи с людьми «своей национальности»; «нейтральные этнонациональные установки» – нейтральное, индифферентное отношение к факту своей национальной принадлежности и установки на «периферийность» вопросов, связанных с национальностью; «негативистские этнонациональные установки» – отрицательное отношение к феномену национальности и национальной принадлежности в

целом [10]. Было выявлено, что этнонациональные установки имеют тесные связи с этническими предубеждениями [8].

В наших предыдущих работах было показано, что как этнические стереотипы, так и этнонациональные установки связаны с индивидуально-личностными факторами «Большой пятерки» [4; 11]. В данной публикации мы рассмотрим специфику соотношения этнических авто- и гетеростереотипов с этнонациональными установками в группах российских и армянских студентов.

В исследовании приняло участие 100 студентов в возрасте 18-24 года, их них – 50 русских (65% – девушки), обучающихся в московских вузах, и 50 армянских студентов (50% – девушки), обучающихся в вузах Еревана и Москвы.

Этнонациональные установки определялись с помощью «Шкалы этнонациональных установок», разработанной О.Е. Хухлаевым, И.М. Кузнецовым и Н.В. Ткаченко [8-10]. Использовался вариант шкалы, содержащий 17 вопросов, которые позволяют диагностировать четыре основных вида этнонациональных установок: националистические, патриотические, нейтральные, негативистские, характеристики которых описаны выше.

Для изучения этнических авто- и гетеростереотипов использовался семантический дифференциал в модификации «Личностный семантический дифференциал» [3]. Данная методика может применяться для исследования этнических стереотипов с помощью разных инструкций для шкалирования. В данном случае все респонденты оценивали по предложенным шкалам «типичного армянина» и «типичного русского». Далее ответы суммировались по стандартным факторам семантического дифференциала: «Оценка», «Сила» и «Активность», что давало возможность оценить степень благоприятности–неблагоприятности этнических авто- и гетеростереотипов для каждой из исследуемых групп.

Для математической обработки результатов применялся ранговый корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 1-2.

Как следует из таблицы 1, выявлена только одна значимая корреляция между выраженностью этнических автостереотипов (в данном случае для русских студентов – это оценки «типичного

русского», для армянских – «типичного армянина») и этнонациональных установок. В группе армянских студентов нейтральные этнонациональные установки отрицательно связаны с фактором «Оценка» личностного дифференциала. Следовательно, к относительно более низким оценкам «типичного армянина» склонны армянские студенты, которые не придают большого значения вопросам национальности и этнической принадлежности.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции выраженности этнонациональных установок и этнических автостереотипов в группах армянских и русских студентов

Этно-национальные установки	**Факторы ЛД**					
	Оценка		**Сила**		**Активность**	
	А	**Р**	**А**	**Р**	**А**	**Р**
Националистич.	0,25	-0,04	0,09	-0,15	-0,12	-0,19
Патриотические	0,03	0,09	0,11	-0,04	0,21	0,08
Нейтральные	**-0,33**	0,09	-0,09	0,13	-0,16	0,17
Негативистские	-0,15	0,07	-0,00	0,00	0,20	0,12

Примечание. Полужирным шрифтом и серым фоном выделены корреляции, значимые на уровне $p \leq 0.05$.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции выраженности этнонациональных установок и этнических гетеростереотипов в группах армянских и русских студентов

Этно-национальные установки	**Факторы ЛД**					
	Оценка		**Сила**		**Активность**	
	А	**Р**	**А**	**Р**	**А**	**Р**
Националистич.	-0,22	**-0,43**	-0,04	-0,22	-0,11	0,07
Патриотические	-0,16	-0,15	-0,06	0,19	0,21	0,02
Нейтральные	**0,43**	0,20	-0,08	0,05	**0,30**	-0,02
Негативистские	-0,07	0,11	-0,18	-0,10	0,11	0,04

Примечание. Полужирным шрифтом и серым фоном выделены корреляции, значимые на уровне $p \leq 0.05$.

Результаты, представленные в табл. 2, свидетельствуют о том, что между этнонациональными установками и этническими гетеростереотипами выявлены немного более тесные связи, чем с

автостереотипами. В группе армянских студентов нейтральные этнонациональные установки положительно связаны с выраженностью факторов «Оценка» и «Активность». Это означает, что армянские студенты, которые не придают большого значения вопросам национальности и этнической принадлежности более благоприятно относятся к «типичному русскому» и более высоко оценивают его экстарвертированность и активность. В группе российских студентов националистические установки отрицательно связаны с фактором «Оценка», что означает, что студенты, менее склонные к националистическим взглядам, более позитивно относятся к «типичному армянину».

Таким образом, были выявлены некоторые соотношения этнических авто- и гетеростереотипов с этнонациональными установками, которые имеют специфику у российских и армянских студентов. В группе армянских студентов теснее всего с этническими стереотипами связана выраженность нейтральных этнонациональных установок. В группе российских студентов с этническими стереотипами отрицательно связаны только националистические установки. Учитывая результаты ранее проведенных исследований [4], мы предполагаем, что соотношения изучаемых параметров могут быть опосредованы индивидуально-личностными факторами «Большой пятерки», что требует дополнительного изучения.

Литература

[1]. *Аллик Ю., Мыттус Р., Реало А., Пуллманн Х., Трифонова А., МакКрэй Р.Р., Мещеряков Б.Г.* Конструирование национального характера: свойства личности, приписываемые типичному русскому // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 2-18.

[2]. *Гриценко В.В., Бражник Ю.В., Орлова А.П.* Авто- и гетеростереотипы как показатели степени выраженности эмоционального компонента этнической идентичности младших школьников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 4. С.67-79.

[3]. Методика личностного дифференциала // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.20-21.

[4]. *Новикова И.А., Оганнисян А.А., Шляхта Д.А.* Соотношение индивидуально-личностных факторов с этническими стереотипами и установками у русских и армянских студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 37 (1). С. 53-64.

[5]. *Новикова И.А., Панчехина Н.Н.* К проблеме соотношения личностных черт и этнических стереотипов студентов многонационального вуза // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С.29-36.

[6]. *Рябова М.А., Серкин В.П.* Семантические оценки этнических стереотипов и образа жизни представителей коренных малочисленных народов Севера // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С.48-58.

[7]. *Стефаненко Т.Г.* Практикум Этнопсихология. М., 2006.

[8]. *Ткаченко Н.В.* Этнонациональные установки и этнические предубеждения: проблема взаимосвязи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 1. С. 149-158

[9]. *Хухлаев О.Е.* Этнонациональные установки современной российской молодежи // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 46-57.

[10]. *Хухлаев О.Е., Бучек А.А., Зинурова Р.И., Радина Н.К., Тудупова Т.Ц., Хакимов Э.Р.* Этнонациональные установки и ценности современной молодежи // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 97-106.

[11]. *Novikova I.A., Novikov A.L.* Ethnic Stereotypes and Personality Traits in Multinational University Students // Journal of Educational and Social Research. 2014. Vol.4. No 2. P. 72-76.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

С.Д. Ненашев, Н.А. Фомина
РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье представлены общие и специфические особенности содержательных составляющих общительности, выявленные у студентов женского и мужского пола.

Общительность исследована в рамках системно-функционального подхода к исследованию свойств личности.

Ключевые слова: общение, общительность, свойство личности, системно-функциональный подход, содержательно-смысловые характеристики.

CONTENT-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF SOCIABILITY FOR BOYS AND GIRLS

S.D. Nenashev, N.A. Fomina
RSU named after S.A. Esenin, Ryazan, Russia

Abstract. The article presents general and specific features of the substantive components of sociability identified in female and male students. Sociability is studied in the framework of the system-functional approach to the study of personality traits.

Key words: communication, sociability, personality property, system-functional approach, content-semantic characteristics.

Общение людей друг с другом – одна из самых важных и таинственных сфер их жизни: радостные и трудные взаимоотношения, переживания и конфликты, разъединенность и соприкосновение душ испокон веков были для людей загадкой и манили своей неизведанностью. Те, кому удается добиться созвучия в процессе общения, чувствуют единение, радуются и обогащают друг друга. Однако многие до конца жизни блуждают в лабиринтах непонимания или одиночества [12]. Общение – это взаимодействие людей или их групп в процессе коммуникации. Причем общением принято считать не только контакты или непосредственный обмен информацией, но и любую совместную деятельность, обмен навыками и накопленным опытом [1].

В процессе общения проявляется и формируется личность и индивидуальность человека. Любой человек стремится к конструктивному общению, создающему отношения, полезные для развития личности и сохранения здоровья. Но многим людям в той или иной степени приходится испытывать трудности в общении [1, 3, 4] в силу влияния различных факторов. На качестве общения человека с окружающими сказывается, например, его

представления о себе и о собеседнике, то, насколько у него развиты навыки общения, желание общаться, как часто он переживает положительные эмоции удовольствия и радости от процесса общения и т.д. Огромное значение для успешного межличностного взаимодействия людей имеет общительность как свойство личности коммуникантов, которая определяет потребность и способность человека к общению, к контактам с другими людьми для установления с ними взаимопонимания, стремление к активности, инициативу в общении, легкость и широту контактов, умение и способность не теряться в ситуациях общения и т.п. [1, 2]. Большую значимость общительности подтверждает то, что в теориях черт личности (Р. Кеттелл), концепциях качеств личности (А.Г. Шмелев, В.Ф. Петренко, Л.Б. Филонов) она относится к числу базовых свойств личности (Н.И. Рейнвальд, А.И. Крупнов, Н.А. Фомина и др.).

В настоящее время активно развивается системно-функциональный подход к исследованию общительности, который дает ориентировочную основу для выяснения ее внутренней природы и организации, [2, 5], указывая на сильные и слабые стороны, и самое главное, на наш взгляд, позволяет определять направления развития, коррекции и гармонизации этого важнейшего коммуникативного свойства и личности в целом. Различными исследователями изучены степень выраженности общительности, ее связи с рядом других личностных качеств и свойств и т.д. (А.Ю. Агапова, Т.А. Арутюнян, А.Г. Алейкин, И.В. Бакова, З.В. Бойко, М.И. Волк, И.С. Исаева, А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, М.А. Рушина, Д.А. Толстова, Н.А. Фомина, И.В. Чивилева и др.).

Нами в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова проведено исследование общительности как системного образования, включающего в себя блоки мотивационно-смысловых и инструментально-динамических характеристик, 205 студентов (119 юношей и 86 девушек) железнодорожного колледжа в возрасте от 16 до 23 лет.

В данной статье представлены половые особенности мотивационно-смыслового блока общительности студентов, в который входят установочно-целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты данного свойства,

каждый из которых характеризуется биполярными, признаками, которые условно разделяются на «гармонические», способствующие проявлению и развитию свойства, и «агармонические», затрудняющие этот процесс. К гармоническим относятся общественные цели, социоцентрические мотивы, осмысленность и предметная продуктивность, а к агармоническим – личные цели, эгоцентрические мотивы, простая осведомленность и адаптивность общительности.

С помощью опросника А.И. Крупнова нами были обнаружены как специфические, так и общие особенности общительности у юношей и девушек.

Общительность *девушек* характеризовалась доминированием социоцентричности (32 балла) над эгоцентричностью (24 балла) и осмысленности (35 баллов) над осведомленностью (23 балла). Это указывало на то, что они хорошо понимают суть данного свойства, которое формируется и развивается в процессе жизни человека, и его большое значение для успешности деятельности в современном обществе, особенно для решения коллективных задач, взаимодействия с людьми, помощи им и т.д.

При этом отсутствие значимых различий между общественно значимыми (28 баллов) и личными (30 баллов) целями позволило заключить, что большинство из них проявляют данное свойство в равной степени и для поисков интересной работы, достижения общественного признания и уважения, обретения хороших и верных друзей, получения знаний и опыта, успешности учебной деятельности, занятий предпринимательством и коммерцией, и для удовлетворения своих желаний и реализации собственных планов, раскрытия и совершенствования себя и своих способностей, устройства семейной жизни, обретения самостоятельности и независимости, достижения материального благополучия, поддержания своего здоровья и т.п.

А одинаковые значения продуктивности общительности в предметной и субъектной сферах (33 балла) свидетельствовали о том, что проявление ими общительного поведения способствовало получению новой производственной и учебной информации, лучшему усвоению учебных предметов, решению деловых и практических вопросов, лучшему пониманию

окружающих, налаживанию межличностных отношений с ними, снятию конфликтов и эмоционального напряжения у других людей, а также приобретению широкого круга друзей и знакомых, развитию новых интересов, формированию жизненной позиции, стремления к самовоспитанию, лучшему устройству личной жизни, более глубокому пониманию особенностей своего поведения, большей результативности в осуществлении своих планов и задуманных дел, разрядке и поднятию настроения и т.д.

У *юношей*, как и у девушек, осмысленность общительности была значительно более выражена, чем осведомленность (33 и 17 баллов соответственно), а гармонические и агармонические переменные внутри целевого и продуктивного компонентов выражены почти одинаково (29 и 31 балл и 32 и 32 балл соответственно). Однако, в отличие от девушек, между характеристиками мотивационного компонента их общительности также отсутствовали значимые различия.

Сравнительный анализ выраженности составляющих различных компонентов общительности у юношей и девушек показал, что у *девушек* по сравнению с юношами более высоки (32 и 26 баллов) социоцентрические мотивы общительного поведения, т.е. большая ориентированность в процессе общения на других людей, нежели на самих себя. Хотя при этом среди них оказалось больше лиц, имеющих смутное представление о сути общительности как свойства личности: простая осведомленность у них 23 балла, а у юношей – 17 баллов.

Все остальные содержательно-смысловые составляющие общительности у студентов обоего пола оказались приблизительно одинаковы. И у одних, и у других в процессе коммуникации достаточно высоко представлены личные цели, связанные с самоактуализацией, самореализацией, самовыражением и саморазвитием, эгоистические желания развлекаться, избежать чувства одиночества, лучше узнать самих себя и т.п. Возможно, это можно объяснить их возрастными особенностями, а также эгоистичностью современного общества.

Это необходимо знать и учитывать педагогам и психологам в процессе работы по формированию личности будущих профессионалов.

Литература:

[1]. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета; М.: Совершенство, 1997. - 166 с.

[2]. Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: монография. М.: РУДН, 2007. -131 с.

[3]. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения: Методическое пособие для педагогов-психологов. - 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1999. - 173 с.

[4]. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения: Хрестоматия. - 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1999. - 207 с.

[5]. Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: автореф. дисс. … д-ра психол. наук. М., 2002. – 53 с.

[6]. Фомина Н.А., Бакова И.В. Общительность как системное свойство личности студентов первого курса и особенности их социально-психологической адаптации к условиям обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – №1. Т. 15. – С. 192 - 199.

[7]. Фомина Н.А., Агапова А.Ю. Общительность и психологические компоненты речевых действий менеджеров и педагогов // Научно-методический журнал «Вестник Тюменского государственного университета». Серия: Философия, педагогика, психология. 2009. № 5. С. 167 - 174.

[8]. Фомина Н.А., Алейкин А.Г. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов-будущих управленцев // Психолого-педагогический поиск. 2011. №3 (22). С. 99 - 105.

[9]. Фомина Н.А., Арутюнян Т.А. Особенности общительности и тревожности подростков *// Вестник* РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С.61 - 67.

[10]. Фомина Н.А., Леева А.Н. Особенности общительности и эмоциональной сферы учителей-логопедов // Российский

научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». № 5 (36). 2013. С.61 - 66.

[11]. Фомина Н.А., Левина Н.М. Соотношение особенностей общительности и стилей межличностного взаимодействия у студентов-дефектологов с выраженным стремлением к общению // Психолого-педагогический поиск. № 2. 2015. С.151 - 159.

[12]. Горянина В.А. Психология общения: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

[13]. Рушина М.А. Особенности структуры общительности китайских студентов, проживающих в Китае // Акмеология. Научно-практический журнал. 2016. № 1 (57). С. 80-83.

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ БИОЛОГИЮ И ПСИХОЛОГИЮ И СТРЕМЯЩИХСЯ К НАУЧНОЙ РАБОТЕ

Д.М. Рамендик
МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Представлены результаты психологического исследования 90 студентов-биологов 30 студентов-психологов старших курсов. По экспертным оценкам преподавателей выявляли по 10 наиболее «сильных» (успешных в научной работе) и «слабых» студентов. Студентов из этих групп сравнивали по большому числу когнитивных и личностных свойств. Предпосылкой успешной научной работы является не развитие отдельных когнитивных, коммуникативных или личностных свойства, а их системное взаимодействие.

Ключевые слова: высшее гуманитарное и естественно-научное образование, способности к научной работе, когнитивные способности, черты личности, система индивидуальных свойств.

ON SOME PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GRADUATE STUDENTS STUDYING BIOLOGY AND PSYCHOLOGY AND SEEKING ACADEMIC WORK.

D.M. Ramendik
MSU Lomonosov, Moscow, Russia

Abstract. Results of a psychological research of 90 students of older years of biological faculty of MSU and 30 students of older years of psychological faculty of HSE are provided. On expert evaluations of teachers revealed on 10 "strongest" (successful in scientific work) and "weak" students. Students from these groups were compared on a large number of cognitive and personal properties. A prerequisite of successful scientific work is not development separate cognitive, communicative or personal properties, and their system interaction.

Key words: the higher arts and natural-science education, capabilities to scientific work, cognitive capabilities, lines of the personality, system of individual properties

Имеется исследования, в которых изучали связь академической успеваемости с психологическими особенностями студентов. Показано, что важен целый комплекс свойств. [5,7]. Нас в данной работе интересует не академическая успеваемость, а склонность к научной работе.

В последние годы были проведены психологические и социологические исследования, по выявлению личностных особенностей людей, необходимых для того, чтобы добиться успеха в бизнесе и менеджменте. [3,7]. Их специально развивают при обучении в профильных ВУЗах. Гораздо менее известны особенности характера человека, которые могли бы указывать на предпосылки для занятий научной деятельностью в естественной или гуманитарной областях.

В нашем исследовании принимали участие 90 студентов-биологов и 30 студентов-психологов выпускных курсов. Они проходили комплексное психологическое обследование, включающее: 10 стандартных опросников свойств личности и мотивации, 2 проективные методики, тесты на интеллект, внимание и различные виды памяти [2,6]. . По экспертным

оценкам преподавателей выявляли по 10 наиболее «сильных» (по их мнению - способных к научной работе) и «слабых» (только бы получить диплом) студентов каждой специальности. Полученные данные подвергались статистической обработке с помощью программы STADIA.

Были получены следующие результаты. Группы «сильных» и «слабых» студентов, а также остальные, не вошедшие в эти группы («средние») статистически не отличались друг от друга ни по одному из психологических факторов, взятых изолированно. Когнитивные свойства находились в пределах статистической нормы.

По личностным и мотивационным тестам было получено по 42 показателя для каждого испытуемого.

При рассмотрении статистически значимых корреляций (по Спирмену $r=0,5\text{-}0,8$; $\rho<0,02$) между индивидуальными показателями опросников (чертами), проявились различия между группами «сильных» и «слабых» студентов.

Корреляции выраженности индивидуальных свойств с особенностями мотивации и организации общения показали, что «слабые» склонны направлять свою энергию прежде всего на удовлетворение собственных потребностей и повышение своего статуса, а «сильные» - на организацию эффективного общения

Особенности организации «прагматического блока» [6]. индивидуальности указывали на то, что для решения деловых и профессиональных задач «сильные» готовы самостоятельно анализировать, прежде всего, свои неудачи, причем, по возможности, не спешно. «Слабые» же стремятся критично проанализировать как можно больше разнообразных идей и мнений, независимо от успешности или не успешности своих действий.

Корреляции между чертами личности указывают не на причинно-следственных связи, а лишь на тенденцию к совместному проявлению тех или иных черт [6]. Они сами по себе не имеют прямого отношения к научной работе и тем более, не могут рассматриваться как причины ее успешности или не успешности, но могут отражать стиль поведения человека, разные стратегии в использовании особенностей своих индивидуальных черт и способностей для решения жизненных и профессиональных

задач. Кроме того, мы анализировали индивидуальные данные испытуемых по трем опросникам (PTS, EPI, OCT), которые выявляли отдельные составляющие темперамента. У 76,7% студентов-биологов и 50% студентов-психологов взаимосвязи между результатами опросников соответствовали тем, которые приводятся в публикациях авторов опросников [2,6]. Мы обозначили эти группы как «совпадающие» (С). Испытуемого относили к группе «не совпадающих» (НС), если какие-либо его показатели не соответствовали известным корреляциям

Иначе говоря, у испытуемых из группы С наблюдалось соответствие между показателями работоспособности, эмоциональности и коммуникабельности. (Коэффициенты корреляции по Спирмену между указанными чертами достигали $r=0,7\text{-}0,8$; $\rho<0,02$). В группе НС имелись расхождения между некоторыми из этих показателей.

Результаты проективных тестов (рисунков) были очень разнообразны, но и в них проявились различия между группами С и НС. У С описания личности, которые можно было сделать по осознанным вербальным ответам и по рисункам, частично отражающим бессознательную сферу, гармонично дополняли друг друга. У НС результаты проективных тестов указывали на бОльшую тревожность и бОльшее количество личностных проблем, чем можно было определить из результатов опросников, т.е. можно предположить, что уровень самоосознания у них был ниже, чем у С. У студентов-биологов группы С и НС по академической успеваемости не различались. Среди 10 студентов, оцененных преподавателями как наиболее сильные, оказалось только 2 из группы НС, остальные принадлежали к группе С. Среди «слабых» соотношение было ровно обратным; 8 – НС, 2 – С. У психологов все иначе. Средний балл успеваемости в группе НС на 1,3 выше, чем в группе С. Почти все отличники и студенты, охарактеризованные как «сильные» относились к группе НС.

Вероятно, обучение и, особенно, научная работа в областях биологии и психологии требует разной организации «психологических орудий» [1]. На отличия в обработке информации указывают и психофизиологические данные [7]

Описанные психологические различия нельзя рассматривать как причины успешной научной работы, но они могут служить

индикаторами, указывающими на большую или меньшую вероятность успешной научной работы данного человека. Для повышения ее эффективности молодым ученым, не только естественникам, но даже психологам, нужно в процессе обучения развитие самопознания и рефлексии, понимания своих психологических возможностей и ограничений.

Литература:

[1]. Выгодский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. собрание сочинений. Том 1. М.: Педагогика, 1982.

[2]. Психологические тесты для профессионалов. М.: «Современная школа», 2008.

[3]. Психология бизнеса. Теория и практика. М.: Юрайт, 2014.

[4]. Рамендик Д.М., Чернышев Б.В., Чернышева Е.Г. Комплексное исследование свойств индивидуальности, входящих в понятие темперамента // Вопросы психологии. 2014. №3. С. 105-117.

[5]. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов // http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html

[6]. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб 2002.

[7]. Эфендиев А.Г., Балабанова Е.С., Галицкий Е.Б. Результаты и проблемы подготовки современного специалиста сквозь призму карьерного роста выпускников-менеджеров // Вопросы образования. 2009. №4. С. 133.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ

Г.Н. Каменева, М.М. Крохина, Ю.Н. Анисимова
РУДН, Москва, Россия
РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
НГПУ, Набережные Челны, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности любознательности у студентов старших и младших курсов. В результате исследования было обнаружено как общее, так и различия в проявлениях любознательности двух групп студентов. Психологические особенности любознательности студентов старшей группы отмечаются в высоких показателях личностно значимых целей, эгоцентричности, осмысленности, предметности, субъектности, стеничности и интернальности; а студентов младшей группы заключаются в высоких показателях личностно значимых целей, социоцентричности, эгоцентричости, осведомленности, предметности и интернальности.

Ключевые слова: любознательность, свойства личности, студенты.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS ARE CURIOUS UNDERGRADUATE

G.N. Kameneva, M.M. Krokhina, Yu.N. Anisimova
RUDN University, Moscow, Russia
RGPU im. A. I. Herzen, Saint-Petersburg, Russia
NSPU, Naberezhnye Chelny, Russia

Abstract. The article considers the psychological peculiarities of the curiosity of the senior and Junior students. The study was discovered how common and differences in the manifestations of curiosity two groups of students. Psychological peculiarities of the curiosity of students of the senior group are observed in high performance, personal goals, self-centeredness, meaningfulness, objectivity, subjectivity, strichetti and internality; and students of the

younger group are the high performance, personal goals, sociocentricity, egocentricity, of awareness, of subjectivity and internality.

Key words: curiosity, personality traits, students.

Любознательность – важное качество для современного человека, в особенности для студента. Любознательность всегда помогает человеку расширять кругозор и становиться более интересным для окружающих. Жизнь любознательного человека всегда более насыщенна, чем жизнь того, кто не стремится познавать новое. Студенты каждый день получают достаточное количество знаний и советов от преподавателя для своего личностного развития. В университетах существует масса возможностей для проявления себя, но не все этим пользуются для самореализации и для самосовершенствования.

В качестве психодиагностического инструментария для выявления особенностей любознательности у студентов в исследовании использовалась методика А.И. Крупнова «Любознательность».

В состав выборки вошли 60 студентов в возрасте от 18 до 25 лет, из них: 30 человек – студенты начальных курсов, 30 человек студенты выпускных курсов. В исследовании участвовали студенты различных ВУЗов РФ.

Рассмотрим результаты количественного анализа переменных любознательности студентов младших и старших курсов.

Характеризуя установочно-целевой компонент любознательности студентов младших и старших курсов в старшей группе, мы можем отметить преобладание в показателях личностно значимых целей (33.23) над общественно значимыми (28.23), то же самое происходит и в младшей группе – (33.53 и 28.93). Таким образом, любознательность студентов и младшей, и старшей группы в большей степени характеризуется направленностью на личностно значимые цели: поддержание своего здоровья, поддержание уважения и успешности среди общества и в своей учебной деятельности.

В структуре мотивационного компонента любознательности студентов старшей группы переменная эгоцентричность (33,26)

преобладает над социоцентричностью (29,83). Так же и у студентов младшей группы (32.80 и 31.83). Следовательно, для любознательности и той, и другой группы студентов характерно стремление проявлять свои возможности и склонности, а также стремление быть самостоятельными и независимыми.

Когнитивный компонент функциональной системы любознательности студентов старшей группы характеризуется преобладанием осмысленности (36.20) над осведомленностью (20,00), как и в младшей группе (30.63 и 22.93). Таким образом, в процессе осуществления любознательного поведения студенты младшей и старшей группы проявляют самостоятельность в приобретении знаний. Им характерно устойчивое влечение к знаниям и постоянная тяга к новой информации.

В составе продуктивного компонента любознательности студентов у старшей группы субъектность (36.03) преобладает над предметностью (34,33). У младшей же группы предметность (31.63) выше, чем субъектность (30.13). Это говорит о том, что старшие студенты способны на лучшее понимание в решении поставленных задач и к получению большего объёма знаний и опыта. Младшие же студенты способны на более успешное изучение учебных предметов и более глубокому изучению своей специальности.

В динамическом компоненте в старшей группе энергичность (28.1) доминирует над аэнергичностью (20.73), в младшей группе так же (28.1 и 22.16). Это означает, что любознательность студентов и той, и другой группы в большей степени характеризуется гармонической энергической направленностью. Студенты часто ощущают потребность в новой информации, часто увлекаются чем-то новым и необычным.

Рассматривая эмоциональный компонент, отмечаем, в старшей группе стеничность (33.7) выражается больше, чем астеничность (22.36). В младшей группе так же – (29.73 и 26.86). Студенты чаще испытывают положительные эмоции при проявлении любознательности, а так же испытывают чувство восторга от получения новой информации.

Для регуляторного компонента характерно преобладание интернальности в старшей (31.56) и в младшей (31.1) группе на экстернальностью в старшей (19.40) и младшей (22.13).

Любознательность и той и другой группы студентов характеризуется стремлением к чему-то новому и неизведанному. Для них важно добывать информацию самим, нежели брать ее у других.

Характеризуя рефлексивно-оценочный компонент, мы видим, что в старшей группе операциональные трудности (20.13) превышают личностные трудности (19.13), а в младшей всё наоборот – личностные трудности (22.46) проявляются больше, чем операциональные (21.7). Это говорит о том, что любознательность старшей группы в большей степени характеризуется тем, что студенты с трудом входят в новую информацию, а затем занимаются с интересом, а так же руководствуются принципом, что лучше знать больше об одном, чем многое обо всём. Любознательность младшей группы характеризуется наличием в большей степени эмоционально личностных трудностей. Эти студенты очень стеснительны, что мешает проявлению любознательности.

Таблица 1

Достоверные различия показателей любознательности у студентов старших и младших курсов

Переменные любознательности	**Среднее значение Старшая группа**	**Среднее значение Младшая группа**	**t-критерий Стьюдента**	**p**
Осмысленность	36.2000	30.6333	-3.101	.003
Субъектность	36.0333	30.1333	-2.720	.009

У студентов старшей группы мы видим, что в процессе обучения в университете происходит увеличение выраженности переменных внутри компонентов любознательного поведения. Они демонстрируют высокую значимость осмысленности и субъектности, таким образом, мы видим, что у студентов старшей группы явно проявляется стремление к чему-то неизведанному и устойчивое стремление к новым знаниям. Они способны к более успешному изучению учебных предметов, а также имеют потенциал к достижению большего успеха в разнообразных видах деятельности. По сравнению со студентами старшей группы, у студентов младшей группы мы видим, что в процессе обучения в

университете происходит угасание, снижение выраженности переменных внутри компонентов любознательного поведения. Они демонстрируют низкую значимость осмысленности и субъектности, в частности – низкую увлеченность и приверженность к чему-либо, отсутствие самостоятельности и стремления к приобретению новых знаний. А также они менее способны к достижению общественного признания и им труднее удается более глубоко освоить свою специальность.

Дисфункциональным нам представляется снижение осмысленности и субъектности у студентов младшей группы по сравнению со студентами старшей. Ориентации студентов младшей группы в меньшей степени связаны с потребностью изведать и познать новое, так как они еще мало включены в процесс учебы и переход к освоению профессии не так близок, как у студентов старшей группы. Обучающиеся более заняты посторонними от учебы делами и мало думают о построении карьеры, нежели старшее поколение. Студенты старшей группы безусловно любознательны к своей будущей профессии, им хочется узнать всё больше и больше, так как их дальнейший успех зависит от их квалификации и стремления к познанию и открытию новых горизонтов.

Изменения психологических особенностей любознательности на разных этапах учебного становления студентов проявляются в том, что на том и другом этапе происходит увеличение гармонической части когнитивного компонента и агармонического продуктивного. Конструктивный вариант развития подразумевает нарастание осмысленности в старшей группе, и ее снижение в младшей. Другая особенность проявляется в том, что происходит увеличение субъектности в старшей группе и ее снижение в младшей. Недостаточный уровень развития любознательности у студентов младших курсов ведет к снижению учебной мотивации и преобладанию у них отрицательных психических состояний – лени, усталости, тревоги, беспокойства, волнения, что негативно сказывается не результатах его деятельности. Данный вывод является наглядным подтверждением тому, что в современных российских ВУЗах необходимы постоянные практические мероприятия, которые

будут вызывать и подогревать постоянных интерес у студентов к своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, проблему психологических особенностей любознательности студентов можно считать актуальной и нуждающейся в дальнейшей проработке. Одним из направлений такой работы в будущем может стать создание и апробация программы формирования навыков конструктивного любознательного поведения студентов, находящихся на различных стадиях обучения в университете.

Литература:

[1]. Анисимова Ю.Н. Особенности самореализации студентов в контексте профессионального обучения // Самореализация личности в современном мире. материалы Всероссийской научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. 2016. С. 108-112.

[2]. Каменева Г.Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 67-70.

[3]. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И.Крупнова: Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И.Крупнова / Отв. ред. Г.Н.Каменева, М.А.Селиверстова; науч. ред. А.И.Крупнов, И.А.Новикова. - М.: РУДН, 2009. - 439 с.

[4]. Крохина М.М. Уверенность и любознательность - важные факторы успеха!//Научное издание «Актуальные проблемы современных гуманитарных наук».2015.-с 173.

[5]. Крупнов А.И. Черта характера как функциональная система // Психология образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. - С.38-40.

[6]. Крупнов А.И., Каменева Г.Н. Развитие познавательной активности учащихся в ходе обучения. Теория и практика воспитательной деятельности. Монография. М.: Прометей МГПУ, 2002. С. 101-105.

[7]. Новикова И.А., Стакина Ю.М. Любознательность как фактор успешности учебной деятельности студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 114-120.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИПОВ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ С ЦЕЛЬЮ ПРОГНОЗА СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ

Г.С. Кожухарь
МГППУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования типов поведения в конфликте как предикторов социальной тревоги и социофобии у взрослых людей. Описаны регрессионные модели типов поведения в конфликте для компонентов социальной тревоги и его общего показателя. Показано, что при избегании социальная тревога будет возрастать, в то время как использование соперничества, сотрудничества, компромисса и приспособления будут снижать уровень социальной тревоги и социофобии.

Ключевые слова: типы поведения в конфликте, социальная тревога, социофобия, взрослые люди

THE CONFLICT-HANDING STYLES FOR THE PURPOSE OF SOCIAL ANXIETY PREDICTION

G. Kozhukhar
MSUPE, Moscow, Russia

Abstract. This article presents the results of an empirical study of the five conflict-handing styles as predictors of social anxiety and social phobia in adults. Regression models for components of social anxiety and its general index were described. Different strategy models were as predictors for different types of social anxiety and social phobia. It was found that model that allows to predict the overall level of social anxiety and social phobia includes 4 conflict strategies out of possible 5, and with a negative sign.

Key words: the conflict-handing styles, social anxiety, social phobia, adults.

Проблема социальной тревоги и социофобии становится все более актуальной в современном обществе, что обусловлено разнообразными социально-психологическими и личностными

факторами. Переживание социальной тревоги напрямую связано с характером взаимодействия людей друг с другом, поэтому целью исследования выступило изучение типов поведения в конфликте и проявления разных видов социальной тревоги у взрослых людей. Основной вопрос исследования заключался в выявлении того, какие типы поведения в конфликте являются предикторами видов социальной фобии и общего уровня ее выраженности у взрослых респондентов.

В исследовании были применены две диагностические методики: 1) опросник социальной тревоги и социофобии (авторы О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев) [2], [3]; 2) тест Томаса – Килмена для определения типа поведения в конфликте (адаптация Н.В Гришиной) [1].

В опросе приняли участие 106 взрослых людей, проходящих переподготовку по разным психологическим программам в одном из обучающих центров Москвы, все с высшим образованием, возраст от 22 до 46 лет (M = 33.29, SD = 5.74), среди них мужчин 30 (28.3%) и женщин 76 (71.7%). Для решения поставленных задач были использованы описательная статистика, процентный и множественный регрессионный анализ (пошаговый метод) (программа SPSS, версия 23).

Основные результаты позволили описать групповой профиль испытуемых по видам социальной тревоги и типам поведения в конфликте, а также модели, содержащие типы поведения в конфликте для каждого типа социальной тревоги и для ее общего показателя.

Отметим, что средний показатель уровня социофобии по выборке в целом оказался равен 29.55 баллов, что находится на границе между промежуточной зоной (социальная смелость – эпизодические проявления социальной тревоги и умеренно повышенной социальной тревогой.

В таблице 1 содержатся данные о распределении испытуемых по уровням выраженности социальной тревоги.

Таблица 1.

Распределение респондентов по уровню выраженности социальной тревоги

Уровни выраженности социальной тревоги и социофобии	**Частота**	**%**
Невыраженная социальная тревога (0 – 15 баллов)	9	8.49
Промежуточная зона (социальная смелость / эпизодические проявления социальной тревоги (16 – 30 баллов)	48	45.28
Умеренно повышенная социальная тревога (31 – 39).	21	19.81
Повышенная социальная тревога (40 – 49 баллов).	21	19.81
Высокая социальная тревога (50 – 59 баллов)	6	5.66
Клиническая социофобия (60 – 87 баллов).	1	0.94
Всего	106	100

Отметим, что ситуативно способны проявлять социальную смелость или испытывать тревогу в ситуации оценивания 45.28% всей выборки. В то же время, 46.23% наших респондентов имели в той или иной степени повышенную социальную тревогу. Соответственно, одинаковый процент участников исследования переживали умеренную и повышенную тревогу (по 19.81%), высокая социофобия была свойственна для 5.66%, и только у одного человека (женщины) была выявлена клиническая социофобия (0.9%).

Групповой профиль компонентов социальной тревоги в качестве наиболее выраженных имеет «Желание преодолеть тревогу» и «тревогу при инициативе», с одинаковой интенсивностью проявляются «Переживание социальной тревоги в ситуации внимания» и «Избегание контакта при взаимодействии», менее всего наши респонденты склонны сдерживать свои эмоции.

Групповой профиль типов поведения в конфликте позволил отметить доминирование компромисса как стратегии, используемой с наибольшей вероятностью, затем располагались, практически с одинаковой частотой, избегание и сотрудничество, с

меньшей вероятностью использовалась уступка (приспособление) и реже всего соперничество (противоборство).

Было обнаружено, что модель, позволяющая прогнозировать общий уровень социальной тревоги и социофобии включает 4 стратегии поведения в конфликте из 5 возможных, причем с отрицательным знаком. Это означает, что если взрослые люди способны в конфликтной ситуации взаимодействия применять соперничество (β=-0.826, ρ=0.000), компромисс (β=-0.586, ρ=0.000), сотрудничество (β=-0.517, ρ=0.000), и приспособление (β=-0.411, ρ=0.000), то их социальная тревога и социофобия снижается. В модель не вошла только одна стратегия – избегание как уход от конфликта.

Для различных видов социальной тревоги и социофобии в качестве предикторов выступили разные модели стратегий. Причем избегание имело прямую взаимосвязь с повышением таких видов тревоги, как «быть в центре внимания», желанием преодолеть тревогу в экспертных ситуациях, сдержанностью в выражении эмоций, а также при проявлении инициативы в ситуациях делового взаимодействия из-за страхов, связанных с негативной оценкой и критикой, возможной потерей контроля, приводящей к неадекватным реакциям.

Мы показали, что чем чаще взрослые люди использовали избегание, тем более интенсивно они переживали социальной тревогу в связи с нахождением в центре внимания.

Чем чаще они применяли в процессе общения компромиссные стратегии и были способны проявлять напористость в форме соперничества, тем реже они испытывали желание снизить тревогу. Также было выявлено, что, чем чаще использовалось избегание в социальном взаимодействии, тем в большей степени проявлялась сдержанность эмоций. Более низко выраженная склонность к избеганию при более частой готовности идти на компромисс являлась предиктором снижения переживания тревоги в ситуациях, связанных с необходимостью проявить инициативу. Причем избегание вносило вклад в данную формулу влияния в 2.71 раза больше, чем компромисс.

Мы показали, что для взрослых людей нашей выборки свойственно при более редком применении соперничества и компромисса, чаще испытывать потребность в избегании

контактов при взаимодействии. Соперничество вносило вклад в данную формулу влияния в 1.5 раза больше, чем компромисс.

Основными ограничениями данной работы явились несбалансированность выборки по признаку пола и использование всего двух методов исследования.

Мы полагаем, что результаты данного исследования помогут, с одной стороны, на основе предпочитаемых типов поведения в конфликте у взрослых людей, осуществлять прогноз проявления разных типов социофобии, с другой стороны, использовать изменение поведения в конфликте с помощью психологического тренинга как способа профилактики и преодоления различных типов социальной тревоги и социофобии

Литература:

[1]. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. М.: Владос, 2003. Т.2. С.69-76.

[2]. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. «Синдром страуса»: избегание или преодоление субъективно опасных ситуаций. (Руководство по самопомощи в совладании с проявлениями тревоги.), 2013. – 213 с.

[3]. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психология социального тревожного расстройства. Глава 8. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2014. С. 204-233.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

О.Н. Комарова
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье отражены результаты исследования по проблеме психологического здоровья. Раскрывается сущность психологического здоровья, уточнены его критерии и показатели, обобщены результаты психодиагностики 312 студентов.

Ключевые слова: психологическое здоровье, самоактуализация, социально-психологическая адаптированность, смысложизненные ориентации, социальная направленность.

THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS

O.N. Komarov
MSPU, Moscow, Russia

Abstract. In article are presented results of pilot study on a problem of psychological health. The essence of psychological health reveals, its criteria and indicators are specified, results of psychodiagnostics of 312 students are generalized.

Key words: psychological health, self-actualization, social and psychological adaptation, life meaning orientations, social orientation.

Термин “психологическое здоровье” ввела в научный лексикон И.В. Дубровина. Психологическое здоровье заключается в том, что человек находит достойное, с субъективной точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире. Психологическое здоровье предполагает интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям.

Мы исследовали психологическое здоровье личности студентов. В исследовании приняли участие 312 человек. Был использован психодиагностический комплекс, включающий в себя Тест самоактуализации личности Э. Шострома, Шкалу социально-психологической адаптированности К. Роджерса, Методику смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, Методику исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова. Кратко остановимся на полученных результатах.

Отметим, что 5% испытуемых имеют низкий уровень самоактуализации личности, что свидетельствует о существенных дефектах личностного развития, о депривации ряда базальных потребностей личности, о склонности личности к невротическим расстройствам, различным формам зависимого поведения и т.п. Оптимального уровня самоактуализации личности по данным нашего исследования достигли 22% студентов. Оставшееся

большинство (73% обследуемых) находятся в группе психической и статистической нормы. Можно говорить о “нормальности” исследованной выборки как в психометрическом, так и в психологическом плане.

Наибольшие значения имеют шкалы сензитивности к себе, самопринятия, принятия собственной агрессии, наименьшие – шкалы ценностных ориентаций, синергии, креативности. Таким образом, испытуемые достаточно хорошо чувствуют самих себя, умеют “прислушиваться” к себе, отдавать себе отчет о своих потребностях, чувствах, способны принимать себя такими, каковы они есть. Они принимают негативные особенности своей личности, в частности, возможность агрессивных реакций на ситуации среды. В то же время, студенты не в полной мере принимают ценности, присущие зрелой личности, не всегда готовы работать вместе с другими, сотрудничать с миром, окружающими, проявлять творческие способности в учебе и работе. 20% обследуемых показали отсутствие у них познавательных потребностей, любознательности, стремления к приобретению знаний об окружающем мире [1].

По результатам диагностики 8% демонстрируют показатели дезадаптированности. Это может быть вызвано различными причинами: адекватной реакцией на неуспех в учебной деятельности, неблагополучие в отношениях со сверстниками, неправильное отношение и негативную установку окружающих, в том числе, преподавателей, по отношению к студенту, но может и свидетельствовать об отклонениях сугубо в сфере субъективных переживаний [3,4].

В свою очередь, 12% опрошенных молодых людей не удовлетворены своим положением в этой жизни и не имеют чётко обозначенных целей. Испытуемые данной группы демонстрируют неверие в свои силы контролировать события собственной жизни, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю.

У 34% все три временных локуса имеют высокие показатели осмысленности. Также данный группа характеризуется высокими баллами по шкале "Локус контроля – Я" и "Локус контроля – Жизнь".

Далее – 5% испытуемых не удовлетворены процессом жизни, не видят жизненных перспектив, у них все в прошлом. Для данного состояния характерны склонность к замкнутости в своем мире, сухости в контактах с окружающим миром, а также пессимистичность, склонность к раздумьям, инертность в принятии решений.

Для 11% испытуемых характерны высокая осмысленность настоящего и низкие показатели осмысленности прошлого и будущего. Данное состояние характеризует человека как гедониста, живущего сегодняшним днем, не имеющего целей и неудовлетворенного прошлым. Показатели локуса внутреннего контроля себя и жизни такие же, как и у предыдущего класса. При этом отмечается эмоциональная неустойчивость, склонность к аффективным реакциям, пренебрежение мнением остальных. Кроме того, отмечается внутренняя замкнутость при внешней открытости, избегание глубоких и эмоционально насыщенных контактов с людьми, т.е. неспособность к субъект-субъектному общению.

У 18% наблюдаются высокие показатели осмысленности прошлого и настоящего и низкая осмысленность будущего. Низкая осмысленность целей в жизни ориентирует систему личностных смыслов на адаптационные формы взаимодействия с объективной реальностью, которые проявляются в завышенной самооценке и высоком уровне притязаний и одновременно в потребности быть причастным к интересам группы, в оптимизме и яркости эмоциональных проявлений при некоторой поверхностности переживаний, в стремлении отрицать существующие проблемы, рационализировать и вытеснять явления, вызывающие тревогу.

Среди наиболее значимых жизненных смыслов можно выделить экзистенциальные, коммуникативные, самореализации. Наименее значимы для студентов альтруистические и когнитивные смыслы. Семейные, статусные и гедонистические смыслы занимают промежуточное положение. Смысл жизни испытуемые видят в отказе от решения широких социальных проблем, в сосредоточении на себе [2]. Осознание в качестве основной проблемы "Я - для себя" вызывает уход от широких социальных смыслов, порождение в качестве главных - смыслов индивидуальных.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило изначально выдвинутые положения о необходимости не только методологической и теоретической разработки проблемы психологии здоровья, но и принципиально новых психолого-педагогических подходов к решению конкретных задач укрепления психического, психологического, социального и духовного здоровья учащихся и студентов.

Литература:

[1]. Комарова О.Н. Интеллектуально-волевой аспект личности студентов // Ломоносов-2002. Тезисы докладов IX Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам. М., 2002. С.73-75.

[2]. Комарова О.Н. Исследование влияния гендерной принадлежности на формирование ценностных ориентаций // “Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования”: Сборник научных трудов по итогам II Международной научно-практической конференции. Самара, 2015. С.201-203.

[3]. Шилова Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении// Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. №4. С.101-106.

[4]. Шилова Т.А. Адаптация и соморегуляция психических состояний личности судентов-психологов // Адаптация и саморегуляция личности. Материалы IV Международной научно-практической конференции. М., 2011. С. 9-14.

[5]. Шилова Т.А., Костерева Л.И. Основные аспекты психологического сопровождения студентов высшей школы с ограниченными возможностями// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 15-17 апреля 2015г / науч. ред. В. И. Казаренков. Москва: РУДН, 2015г. С.572-575.

ОБРАЗЫ РОССИИ И РОДИНЫ ЛАТИНОАМЕРИКАНЦЕВ С РАЗНОЙ ДЛИТЕЛЬНОСТЬЮ ПРОЖИВАНИЯ В РОССИИ

О.В. Маслова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты применения метода свободных ассоциаций для изучения обыденных представлений о России и родной стране у латиноамериканцев, проживающих разное время в России (n=168). Показаны происходящие изменения образов России и Родины и некоторое их сближение со временем.

Ключевые слова: латиноамериканцы, образ России, образ Родины, ассоциативный эксперимент.

IMAGES OF RUSSIA AND THE MOTHERLAND OF LATIN AMERICANS DEPENDING ON THE DURATION OF THEIR STAY IN RUSSIA

O.V. Maslova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article looks at the results of applying the method of the association experiment to learn about Russia and the motherland from the perspective of Latin Americans, who spent different of amount of time in Russia (n=168). The article shows changes to these perspectives (on Russia and their motherland) over time and how they eventually converge.

Key words: Latin Americans, image of Russia, image of a motherland, the association experiment.

Иностранные учащиеся приезжают в Россию из социумов с различными культурами, традициями, системами норм и ценностей. Погружение в новую культуру и адаптация к ней – очень сложный период в жизни, даже для студентов, наиболее благоприятной категории мигрантов, приехавших добровольно, на длительное, но конечное время, и с определенной целью. В процессе неизбежной аккультурации у лиц, длительно

находящихся в новой культуре происходят изменения в культурной идентичности, ценностях, представлениях, мировоззрении.

Целью проведенного нами эмпирического исследования было выявление динамики представлений о России и Родине (о стране происхождения) у латиноамериканцев, живущих в России. Мы предположили, что по мере адаптации происходит изменение и трансформация содержания этих образов.

В качестве инструмента исследования мы выбрали метод свободных ассоциаций к стимулам «Россия» и названию страны происхождения опрашиваемого («Перу», «Эквадор» и др.). Основанием выбора метода послужила его простота, удобство использования, свобода в описаниях.

Нами были опрошены 168 представителей различных стран Латинской Америки (Перу - 49, Эквадор - 34, Колумбия - 26, Панама - 13, Боливия - 8, Бразилия -15, Никарагуа - 6, Гватемала - 4, Коста–Рика - 4, Мексика - 2, Венесуэла - 3, Доминика -2, Санто-Доминго -1, Ямайка -1). Среди них было 88 мужчин и 80 женщин. Каждый испытуемый создал 6 ассоциаций – 3 ответа к стимулу «Россия» и 3 ответа к стимулу – названию родной страны. Всего было получено 504 ассоциации к слову «Россия» и 504 ассоциации к названию своей Родины.

Предположив, что представления о России меняются в зависимости от длительности пребывания в ней, а представления о Родине меняются в зависимости от длительности разлуки с ней, мы разделили наших респондентов на три группы, в зависимости от длительности проживания в России. В первую группу вошли 45 человек, живущие в России менее полугода, в среднем 2 месяца. Во вторую группу вошли 87 человек, находящиеся в России от года до 5 лет, в среднем, 3,5 года. В третью группу вошли 36 человек, живущих в России дольше 5 лет, в среднем, 8 лет.

При обработке и анализе полученных данных мы опирались на схему, предложенную В.П. Серкиным [1]. После анализа семантических полей стимулов «Россия» и «Родина», были вычленены их ассоциативные семантические универсалии – наборы неслучайных ассоциаций, которые можно анализировать только качественно, а также были рассчитаны групповые меры выраженности ассоциаций, представляющие собой

нормированные на основе количества испытуемых оценки встречаемости ассоциаций, позволяющие сравнивать выделенные группы количественно.

Ассоциативная семантическая универсалия к слову «Россия» первой группы включает следующие элементы: *холод, водка, большая, одиночество, страх, правила, мечта, новая жизнь, свобода, друзья*. В представлениях респондентов второй группы, живущих в России значительно более долгое время, Россия по-прежнему ассоциируется с *холодом, водкой, свободой, одиночеством и друзьями,* а также в семантическую универсалию второй группы входят слова: *Красная площадь, культура, учеба, девушки, грусть, расизм.* Россия респондентов третьей группы представлена следующей ассоциативной семантической универсалией: х*олод, водка, девушки, красиво, великая, культура, друзья, Красная площадь, культура, одиночество, расизм*, *труд.*

Как можно заметить, из семантической универсалии не исчезают и являются «сквозными», «ядерными» 4 ассоциации – *холод, водка, одиночество* и *друзья*. Они являются элементами семантической универсалии стимула «Россия» во всех трех группах. Причем групповая мера выраженности *холода* и *одиночества* со временем снижается (соответственно от 0,76 до 0, 46 и от 0,11 до 0,04), а групповая мера выраженности элементов *водка* и *друзья* растет (соответственно от 0, 16 до 0, 25 и от 0,07 до 0, 14).

Таким образом, Россия для недавно приехавших визитеров - большая и очень холодная страна, с новыми правилами, где началась их новая жизнь. Отмечая, что сбылась их мечта и они свободны, студенты отмечают свою отчужденность от нового социума, они остро чувствуют одиночество и страх. В этой ситуации для них очень важны друзья. С годами образ России меняется. Постепенно Россия становится для латиноамериканцев менее холодной, чувство ощущаемого ими здесь одиночества хотя и не исчезает совсем, но становится менее выраженным, все сильнее Россия ассоциируется с друзьями. Однако, с годами Россия воспринимается все более «пьющей» страной. Изменение образа идет и за счет включения в него новых элементов. Абстрактный *страх* ушел, однако появился такой ассоциативный ответ как *расизм* (конкретный страх), появилась *грусть.* Образ

России у латиноамериканцев 2 группы такой: Россия – по-прежнему холодная (но уже не так сильно!), где много пьют и где по-прежнему бывает одиноко (но уже не так сильно) и грустно, но есть девушки и друзья. Россия - это учеба, культура, это Красная площадь.

По сравнению со второй группой, групповая мера выраженности элемента *культура* в третьей группе выросла с 0, 06 до 0, 14, появились новые элементы *великая, красиво* и *труд*. Образ России у латиноамериканцев 3 группы: Россия - великая красивая холодная страна с богатой культурой, где много пьют, где бывает одиноко, опасно (расизм!), но есть друзья, девушки, труд.

Аналогичным образом рассмотрим динамику образа Родины. Ассоциативная семантическая универсалия к стимулу - названию страны происхождения респондентов 1 группы, находящихся вне родной страны относительно короткое время (меньше полугода) включает следующие элементы: *радость, любовь, любимая еда, дом, тепло, друзья.* Все эти 6 ассоциаций вошли в ассоциативные семантические универсалии к стимулу-названию страны происхождения у респондентов 2 и 3 групп и поэтому их можно считать «ядерными» для этого стимула. Наряду с «ядерными» элементами в ассоциативной семантической универсалии к названию родной страны у респондентов 2 группы появились новые элементы: *семья, море, красота, вежливость, труд*. Групповая мера выраженности элемента *семья* является наиболее высокой -0, 36. Респонденты третьей группы также наиболее часто в ответ на называние родной страны дают ответ: *семья*. Также в ассоциативную семантическую универсалию входят ядерные ассоциации*: радость, любовь* (Боливия – моя любовь!), *любимая еда, дом, тепло, друзья*. Однако групповая мера выраженности этих ассоциаций снижается по сравнению с 1 и 2 группами. Так групповая мера выраженности элемента *радость* снижается от 0,5 (в 1 группе) до 0, 24 (в 3 группе), элемента *любовь* - с 0, 29 (1 группа) до 0, 1 (3 группа), *вкусная еда* – с 0,29 (1 группа) до 0,09 (3 группа), *дом* - с 0,21 (1 группа) до 0,06 (3 группа) , *тепло* - с 0, 21 (1 группа) до 0,06 (3 группа) , *друзья* -с 0,14 (1 группа) до 0,06 (3 группа). Добавляются новые ассоциации – *культура, танец, Куско, Мачу-Пикчу.*

Таким образом, Родина для респондентов 1 группы – это радость, любовь, дом, вкусная еда, тепло и друзья. На Родине есть то, чего не хватает в новой стране. Со временем образ родной страны меняется. Родина остается тем местом, где радостно, вкусно, тепло, где есть друзья и дом, но с годами эти стороны становятся менее выраженными, яркими.

Можно предположить, что изменения в образах связаны с произошедшей адаптацией к новой культуре, новой пище, новому климату. В новой стране появились друзья, любовь. Россия стала менее холодной, а родная страна менее теплой. Новая культура стала более понятной и близкой. Таким образом, с увеличением длительности проживания в новой среде происходит изменение образов России и родной страны. При этом происходит их сближение. Конечно, Россия остается холодной, а Латинская Америка теплой и связанной с семьей, но появляются общие элементы в ассоциативных семантических полях и семантических универсалиях (*дружба, культура, красота*). Меняется сам фокус рассмотрения России и Родины – он становится шире.

Литература:

[1]. Серкин В.П. Психосемантика. М.: Юрайт, 2016.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ИГРОВОЙ ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР И ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

О.Б.Михайлова, В. И. Черномырдина
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В содержании статьи рассматриваются особенности игровой виртуальной среды и её влияние на развитие личности. На основе теоретического анализа мотивации игровой компьютерной деятельности определены показатели уровней увлеченности, вовлеченности и игровой зависимости. Авторами статьи представлены основные направления формирования культуры игровой компьютерной деятельности.

Ключевые слова: компьютерные игры, виртуальный мир, вовлеченность в игру, развитие личности.

INVOLVEMENT IN GAMING AND VIRTUAL WORLD PROSPECTS FOR PERSONAL DEVELOPMENT

O.B. Mikhailova, V.I. Chernomyrdina
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. In the content of the article discusses the features of virtual game Wednesday and its influence on the development of the individual, on the basis of theoretical analysis of motivation of the gaming computer activities identified levels of commitment, engagement and igorvoj dependencies. The authors presented the main directions for building a culture of gaming computer activities.

Key words: computer games, virtual world, the game's involvement, personal development.

Виртуальное пространство является неотъемлемой составляющей жизнедеятельности современного человека. Стремительные изменения, происходящие в общественном сознании под влиянием виртуального мира, представляют для современной психологической науки проблемное поле для теоретических и практических исследований. Рост компьютеризации активно преобразует социальную среду, изменяет психический мир человека. Легко представить сколько молодых людей подросткового, старшего школьного возраста, юношества и ранней взрослости увлечено сейчас игровой виртуальной реальностью. Именно поэтому в современной психологической науке интенсивно ведётся полемика о положительном и отрицательном влиянии компьютерных игр на личность играющего.

Непосредственный интерес представляет исследование мотивов погружения человека в компьютерную реальность в разные возрастные периоды развития. По мнению А.А. Лузакова и Н.В. Омельченко увлеченность компьютерными ирами может рассматриваться и как способ бегства от реальности, и как возможностью реализовать в игре потребности, удовлетворение которых проблематично в реальной жизни, и как средство реализации поисковой активности и познавательных мотивов [1].

Последние годы особую популярность приобрели массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРПГ, англ. Massively multiplayer online role-playing game, MMORPG) – компьютерные игры, в которых жанр ролевых игр совмещается с жанром массовых онлайн-игр. Специфика «практики игры» детерминирована некоторыми характерными особенностями, среди которых можно выделить следующие: 1) сюжет игры требует системной периодичности взаимодействия существенного количества игроков; 2) играющие находятся в «инвариантной реальности» виртуального мира, события и процессы в котором однозначным образом не могут быть спрогнозированы, поскольку детерминированы принятыми и реализованными решениями множества участников; 3) игрок "примеряет на себя" относительно целостный образ персонажа игры, который принадлежит к научно-фантастическому, либо фэнтезийному пространству; 4) управляет виртуальным поведением личности постоянно существующий игровой мир, который в большинстве случаев поддерживается создателями игры.

Выделенные особенности, а также постоянная динамика игр, их целенаправленное развитие приводят к возникновению у участников-игроков определенного механизма, который побуждает их с определенной периодичностью обращаться к игре, становиться участником виртуального мира. Современное глобальное информационное пространство – это пространство, которое инспирирует некоторую «привязанность» и важно понять глубину данной привязанности на уровне вовлеченности, увлеченности и зависимости.

С нашей точки зрения, данные понятия необходимо дифференцировать, однако, ряд исследователей использует их в качестве синонимичных, что влечет за собой ошибки в практике диагностики уровня включенности в виртуальный и мир участников игрового процесса.

Увлеченность рассматривается нами как эмоциональное состояние, связанное с MMORPG, приносящее некоторое удовлетворение и характеризуемое повышенным уровнем энергичности, заинтересованности, поглощенности процессами, протекающими в игровом виртуальном пространстве. Увлеченность запускает процесс, в рамках которого субъект

периодически обращается к игре, проявляет заинтересованность к тем событиям, которые в ней происходят.

Противоположным феноменом является зависимость. Применительно к практике MMORPG данное понятие может быть определено как сформированная на протяжении длительного времени и характеризующаяся навязчивостью потребность в периодическом (и более чем частом) совершении ряда действий, способствующих динамике персонажа игры, с которым так или иначе «отождествляет» себя игрок. В данном контексте речь идет о зависимости поведенческой, когда поведение индивида может измениться настолько, что приоритетом для него становится существование в мире виртуальной игры при одновременном дистанцировании от объективной реальности.

Вовлеченность – это промежуточное состояние между увлеченность и зависимостью. Данное состояние характеризуется тем, что субъект на протяжении некоторого времени не обладает способностью к отстранению, постоянно испытывает желание к осуществлению относительного отстраненного взгляда, соответствующей рефлексии имеющих место в игре событий, процессов. Вовлеченность всегда связана с повышенным эмоциональным фоном.

Уровень вовлеченности участников MMORPG, с нашей точки зрения, обусловлен следующими факторами: 1) продолжительность участия индивида в игре; 2) степень «самоотождествления» индивида с тем героем, персонажем, поступками которого он руководит в рамках игры; 3) особенности динамики игры, темпы ее развития. Создатели и правообладатели MMORPG игр постоянно и последовательно ведут деятельность по их развитию и обновлению сюжета. Фактически прогресс игры, изменения, происходящие в ней по сценарию разработчиков, а также особенности поведения персонажей влияют на формировании устойчивой мотивации игрока продолжать свое участие, постоянно действовать в контексте функционирования и развития собственного персонажа.

Можно говорить о том, что уровень вовлеченности участников MMORPG - есть интегральный показатель, который детерминирован как личностными особенностями игрока, так и спецификой его окружения. Вовлеченность, с нашей точки зрения,

является потенциально опасной: с течением времени индивид может незаметно для самого себя перейти ту грань, которая разделяет здоровый интерес и деструктивную зависимость.

Глобальные риски разрастающегося виртуального мира заключается в том, что на смену человеку созидающему, может прийти человек играющий. Играющий человек вполне может сконструировать мифологическую среду не только в виртуальном пространстве. Значительное количество молодых людей увлечены историческими ролевыми реконструкциями и сознательно переносят свою активность в несуществующие исторические эпохи, где происходит искусственная симуляция жизни и деятельности [2; 4].

Таким образом, сформированная мифологическая среда, где имитируется реализация деятельности, не позволяет осуществить рождающиеся в этих пространствах новые идеи. Их способы воплощения так и останутся не реализоваными в реальном мире. Самое опасное для человечества заключается в том, что заигравшись и потерявшись в мифологических мирах, homo spiens (человек разумный) может исчезнуть как вид. Для того, чтобы этого не произошло, важно разрабатывать новые технологии сопровождения становления личностного потенциала, искать новые пути развития деятельностной активности современного человека, в которой инновационные качества находят своё применение в реальном обществе [3]. Однако, мы не сможем изолировать современного человека от виртуальной игровой среды. Следовательно, управление игровым поведением и использование сценария игры для развития и самореализации личности вполне реально и перспективно. Сценарий игры, сюжетные линии и временной диапазон вполне могут носить развивающий эффект.

Важно создать культуру виртуальной игровой деятельности, в которой будет осознана и допустима временная доза компьютерной игры в жизни современного человека. Грамотная организация виртуальной игровой деятельности позволит сформировать новые поколения, которые смогут самостоятельной управлять своим игровым поведением, а сюжет игры и технологии организации взаимодействия позволят развить потенциал человека

играющего для реализации своих созидательных способностей в реальном мире.

Литература:

[1]. Лузаков А.А., Омельченко Н.В. Семантическое пространство компьютерных игр: опыт реконструкции // Научный журнал КубГАУ. 2012. №78(04). С. 1-10.

[2]. Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52-57.

[3]. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.

[4]. Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М. Бабаев
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье излагаются основные положения исследования профессионально важных качеств педагогов дополнительного образования. Даются практические рекомендации.

Ключевые слова: педагоги дополнительного образования, профессионально важные качества.

THE STUDY OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION

T.M. Babaev
RUDN University, Moscow, Russia

Существует острая проблема подготовки кадров, осуществляющих сам процесс организации детского досуга. Их подготовкой занимаются педагогические вузы. Как правило, в программу подготовки педагогов дополнительного образования входит юридический блок, связанный с уголовной ответственностью (что является спецификой дайной деятельности), и педагогический блок, включающий набор игр и мероприятий, проводимых с детьми во внешкольных учреждениях. При этом четких требований к представителям профессии «педагог дополнительного образования» нет. Кадры отбираются чаще всего на основании мнения представителей администрации, занимающихся их наймом.

По сути, та деятельность, которую выполняют педагоги дополнительного образования, является отдельной вариацией профессии педагога ближе всего по характеристикам к профессии «социальный педагог». Соответственно, человек, работающий педагогом дополнительного образования должен обладать рядом профессиональных характеристик и свойств, способствующих обеспечению его эффективности в данной области.

В Государственном образовательном стандарте по специальности “Социальный педагог” предъявляются соответствующие требования к навыкам, без которых невозможна профессиональная деятельность специалиста. Помимо владения системой психолого-педагогических знаний, он должен обладать организаторскими способностями, уметь строить взаимоотношения с коллегами, принимать управленческие решения, обладать культурой мышления, речи, общения, Респонденты-педагоги дополнительного образования, которые заполняли анкеты не имели более высокую мотивацию к работе во внешкольном детском учреждении. Чем старше социальный педагог, тем выше его общая надежность. В целом во внешкольном детском учреждении успешнее работают

представители женского пола, у них выше профессиональная мотивация, эмоциональная стабильность выше, способность мобилизоваться в трудных обстоятельствах, профессиональное мастерство в данной сфере деятельности. Они более устойчивы к воздействию внешних факторов, имеют более высокую степень саморегуляции, дольше способны поддерживать высокую работоспособность.

Способность к быстрой мобилизации является профессиональной характеристикой педагога дополнительного образования. Чем старше респондент, тем вероятнее его направленность на дело, что может объясняться через осознанность выбора деятельности и тем больше он склонен рассматривать свои неудачи с точки зрения собственных ошибок. Чем больше у педагога дополнительного образования развиты коммуникативно-организаторские способности, тем больше вероятность того, что причину своих неудач он будет искать не во внешних факторах, а во внутренних, таких как собственная недоработка, не учет каких-либо обстоятельств, незнание чего-либо и т.п. Чем выше интерналыюсть в области достижений, тем больше вероятность того, что уровень образования (учитывая, что в данном случае группа была достаточно гомогенна и возраст респондентов был близкий) будет выше. Чем больше у респондента выражена интернальноеть в области межличностных отношений, тем выше будет уровень его образования.

Респонденты, считающие не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье и межличностных отношениях, имеют рейтинг ниже. У тех респондентов, которые имели меньше серьезных событий в личной жизни за последние полгода, результаты были выше. Чем более социально-значимой респондент считает работу дополнительного образования, тем меньше его общая надежность, эмоциональная стабильность, устойчивость к воздействию внешних помех, мотивация к выполнению данной работы

Респонденты склонные считать свои отношения результатом действия своих партнеров, при работе проявляются, как люди надежные. Респонденты, которые склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам - руководству, товарищам по работе, везению - невезению и т.д. отличаются в

работе большей эмоциональной стабильностью и способностью управлять собой способны к проектной деятельности на основе системного подхода, подготовлены к работе в поли- и междисциплинарных областях знаний.

При этом у профессии «Педагог дополнительного образования» существует своя специфика, которая заключается в постоянной ответственности за вверенную ему группу детей, на протяжении. Работающие по данной специальности люди часто нс имеют специального педагогического образования. Как правило, это студенты.

На основе анализа литературы, мы заключили, что наиболее важными психологическими качествами педагога дополнительного образования являются: стрессоустойчивость, интернальный локус контроля, эмпатийность, наличие коммуникативных и организаторских способности, высокая степень мотивации к выполнению данной работы.

Для подтверждения данных предположений в период с февраля 2016 г. по октябрь 2016 г. нами было проведено комплексное психологическое исследование слушателей ФПК. Целью исследования было определение психологических особенностей, связанных с успешностью профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Исследование проводилось в несколько этапов, причем на каждом этапе в силу причин организационного характера принимало участие разное количество человек. Испытуемым предлагалось за 3 минуты заполнить бланковые методики в аудиториях по 25-30 человек. Всего в исследовании, так или иначе, приняли участия 303 слушателя.

В исследовании мы сравнили формальные показатели успешности педагогов дополнительного образования, полученные по результатам обучения на ФПК и итогам работы во внешкольных учреждениях, с психологическими характеристиками. Формальные показатели включали в себя дисциплину слушателей на ФПК (количество пропущенных занятий, время опоздания на занятия, пропуск занятий курсов ФПК без уважительной причины и интегральную оценку за анкеты, направленных на закрепление полученного материала), опенку за письменный экзамен на ФПК, экспертную оценку (в

качестве экспертов, в данном случае, выступали преподаватели ФПК, которым предлагалось оценить работу педагога дополнительного образования по нескольким параметрам) и методику «Биографическая анкета». Психологические характеристики были получены по методикам: «Ориентационная анкета», «Профессиональная мотивация учащихся», «Уровень субъективного контроля» и «Коммуникативные и организаторские склонности».

Для получения данной взаимосвязи, мы использовали линейную корреляцию Пирсона. Она определяет степень, с которой значения двух переменных "пропорциональны" друг другу. Важно, что значение коэффициента корреляции не зависит от масштаба измерения. Данные по 47 параметрам были рассчитаны с помощью программы SPSS.

Таким обратом, мы получили 44 положительные корреляции, 38 отрицательных, 12 положительных тенденций и 14 отрицательных.

Приведем наиболее интересные результаты. Респонденты, которые в течение последних 6 месяцев обращались за врачебной помощью, возможно, в меньшей степени способны к быстрой мобилизации в трудных обстоятельствах и уровень их саморегуляции ниже. Респонденты с более высоким уровнем образования реже употребляют алкоголь. Респонденты, получившие более высокую опенку за письменный экзамен не курят или курят с меньшей интенсивностью.

Обобщая результаты эмпирической части исследования, проведенного с использованием математико-статистических процедур (дисперсионного, кластерного и корреляционного анализа) и установили, что существует выраженная взаимосвязь между формальной оценкой деятельности педагога дополнительного образования и его психологическими характеристиками, прежде всего интернальностью, биографическими данными и данными экспертных оценок; наиболее показательной является методика «Биографическая анкета»; нами не установлено взаимосвязи между формальными оценками деятельности педагога дополнительного образования и психологическими характеристика по методикам «КОС» и «Ориентационная анкета».

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась не полностью, так как по данным нашего исследования взаимосвязи показателей успешности работы педагога дополнительного образования с наличием коммуникативных и организаторских склонностей нс установлено, что может быть связано с недостаточной прогностичностью использованной методики, или с неправильностью ее обработки.

На этой основе мы сформулировали некоторые рекомендации. Использовать методику «Биографическая анкета» в несколько измененном варианте и в дальнейшем, оставив в ней только те параметры, по которым были выявлены корреляции и добавив новые, более подробно раскрывающие вопросы, по которым проявились тенденции. В дальнейшем исследовании использовать методику «Уровень субъективного контроля», так как показатели по ней оказались прогностичными. «Сырые» баллы по методике мы рекомендуем переводить в степени для достижения большей наглядности и удобства при анализе. Использовать другие методики для определения коммуникативных и организаторских склонностей и ценностных ориентаций вожатых.

Мы считаем, что данная проблема является актуальной и практически значимой в сфере социальной и педагогической психологии.

ПРОЯВЛЕНИЕ СТИЛЯ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Ю.А. Полещук
БГПУ, Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В работе рассматриваются профессионально важные качества будущих специалистов в сфере государственного управления, изучаются стили реагирования в конфликтных ситуациях, приводятся данные эмпирического исследования.

Ключевые слова: профессионально важные качества, стили реагирования в конфликтных ситуациях.

THE MANIFESTATION OF STYLE OF RESPONSE TO CONFLICT SITUATIONS AMONG THE FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF PUBLIC ADMINISTRATION

Yu.A. Polezhuk
BSPU, Minsk, Republic of Belarus

Abstract. In article professionally important qualities of future experts in the sphere of public administration are considered, styles of reaction in conflict situations are studied, data of an empirical research are provided.

Key words: professionally important qualities, styles of reaction in conflict situations.

Для успешной конкуренции на динамичном рынке труда современному выпускнику вуза необходимо иметь сформированные профессионально важные качества. Они способствуют преодолению межличностных конфликтов в профессиональной среде, позволяют достичь высоких производственных показателей, формируют заинтересованности личности в профессиональном росте.

Для будущих специалистов в сфере государственного управления выделяют следующие качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности: высокий уровень аналитического и понятийного мышления, склонность к исследовательской деятельности, развитую память, высокий уровень концентрации и устойчивости внимания, способность брать на себя ответственность за принятые решения, обоснованная уверенность в себе, стремление к постоянному личностному росту. Необходимо развитие ряда способностей: коммуникативных, организаторских, вербальных, ораторских, а также умение слушать, способность заниматься длительное время кропотливой работой, воспринимать большие объемы информации из разнообразных и альтернативных источников, умение анализировать прогнозировать конкретные ситуации в организации процессов государственного управления, регулировать свои эмоции [3].

Современный специалист государственного управления, включенный в систему разнообразных потенциально конфликтных

коммуникативных связей, демонстрирует свою коммуникативную компетентность через психологическую информированность, практическую подготовленность к общению, оптимальное разрешение конфликтных ситуаций [1,2].

Эмпирическое исследование стилей поведения в конфликтной ситуации у будущих специалистов в сфере государственного управления проводилось в Российском государственном гуманитарном университете и Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка среди 117 респондентов в возрасте от 17 до 19 лет, из них 61 студент РГГУ, 56 – БГПУ. Была использована методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной). Поскольку статистически значимых различий в полученных данных у студентов разных вузов выявлено не было, мы будет описывать всю выборку как единое целое.

В исследуемой выборке доминирующими стратегиями выступают «компромисс», выявленный у 26% опрошенных, а также «уклонение» (23%) и «сотрудничество» (21%). Затем следуют стратегии «приспособление» и «соперничество» (соответственно у 16% и 14% респондентов).

Стратегия компромисса является одной из применимых в системе «человек-человек», поскольку каждая из сторон конфликта готова немного уступить в своих интересах, чтобы удовлетворить их частично. Эту стратегию рационально применять, когда нужно быстро решить конфликтую ситуацию, или, когда другие стратегии оказались не эффективны. Однако следует помнить, что частичная победа – это и частичный проигрыш сторон, эмоциональное напряжение не исчезает и может привести к обострению отношений.

Выраженность стратегии «уклонение» или «избегание», когда действия человека направлены на то, чтобы выйти из конфликта не уступая, но и не настаивая на своем, воздерживаясь от споров, может свидетельствовать о готовности студентов переводить разговор в другое русло, по минимуму вызывать разногласия.

Наиболее оптимальная при решении конфликтных ситуаций является стратегия «сотрудничество». В данной выборке она

выражена у 22% респондентов. Это самый эффективный, но самый редко используемый стиль ввиду трудности его применения. В ходе откровенного обмена мнениями обе стороны находят решение, которое полностью, а не частично, отвечает их интересам. Однако для такого пути необходимо достаточное количество времени. Применение стратегии «сотрудничество» в коммуникации будущих специалистов в сфере государственного управления расширит диапазон их профессиональной компетентности.

Следует учитывать, что применение стилей реагирования в конфликтной ситуации очень вариативно и во много зависит от контекста самой ситуации. Представленные эмпирические данные создают благоприятный прогноз для развития коммуникативной компетентности у студентов данной выборки.

Умение варьировать применением стилей поведения в конфликтных ситуациях будет способствовать грамотной коммуникации будущих специалистов в сфере государственного управления, ориентировать их на конструктивное саморазвитие.

Литература:

[1]. Бойко С.И. Политическая и патриотическая ориентация в высшей школе как условие социально-экономической модернизации // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки: сб. науч. ст. Вып. 12 / под. ред. В. Ф. Беркова. Минск: РИВШ, 2013. С.16-23.

[2]. Бойко С.И., Полещук Ю.А. Профессиональные компетенции и профессиональный опыт в подготовке национальных кадров государственного управления // Zasoby osobiste jako droga do sukcesu: praca zbiorowa pod redakcja naukova Elena Asmakovets, Babiarz Mirosław Z, Koziej Sławomir. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2016. P. 179-183.

[3]. Профессиограммы «Менеджер» и «Управленец» // Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб.: Питер, 2003. С. 199-202, 379-383.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛИЗАЦИЙ ФЛУКТУАЦИЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ПЕРЕЖИВАНИЕМ УСПЕХА И НЕУДАЧИ

О.Ф. Шаблюк
БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются флуктуации мотивации достижения. Проводится анализ экспериментальных данных в отношении инструментализаций успехов и неудач в контексте деятельности достижения.

Ключевые слова: Флуктуации мотивации достижения, удачи и неудачи, инструментализации, избегание неуспеха, юношество.

EXPERIMENTAL STUDY OF INSTRUMENTALISEE FLUCTUATION OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF PERSONALITY CAUSED BY THE EXPERIENCE SUCCESS AND FAILURE

V.F. Shabliuk
BSPU named after M. Tank, Minsk, Belarus

Abstract. The article discusses the fluctuations in achievement motivation. The analysis of the experimental data in respect of instrumentalisee successes and failures in the context of achievements.

Key words: Fluctuation of motivation of achievement, successes and failures, instrumentalization, avoidance of failure, youth.

Одним из проблемных аспектов мотивации деятельности является обусловливание стремления к достижениям. При переживании успехов и неудач, как ее важнейших структур, часто имеет место не эффективная их инструментализация [2], что обусловливает формирование флуктуаций блокирующих свободное стремление к достижению цели, затрудняет поддержание равновесия в личностном функционировании [1].

Нами было предпринято исследование по изучению особенностей флуктуаций мотивации достижения. Базовой выступила гипотеза: в ходе деятельности мотивация достижения претерпевает флуктуации, связанные с переживанием успеха и неуспеха, обусловленные инструментализациями тесно связанными с особенностями личностного развития.

Теоретическими посылками исследования стали представления о флуктуациях мотивации достижения в рамках равновесия в организме (М. Селигман, В.Г. Леонтьев), исследования каузальной атрибуции успехов и неудач (Б. Вайнер, А. Бандура, К. Двек, Э. Скиннер и др.).

Организация и методы исследования. Методом исследования был выбран эксперимент, позволяющий контролировать переменные, могущие влиять на получаемые факты. Испытуемыми выступили учащиеся старших профильных классов средней школы (16-17 лет, 8 юношей и 7 девушек). Были организованы экспериментальный и контрольный срезы (t=40 минут), которые проводились на одной и той же группе испытуемых с периодом в 1 неделю.

В эксперименте использовались данные наших предыдущих исследований (13-15 лет, N=159), результаты которого готовятся к публикации: флуктуации мотивации достижения тесно связаны с переживанием успеха и неуспеха; колебания мотивации достижения связаны с определенными инструментализациями, тесно связанными с индивидуальным личностным развитием.

Организация исследования включала:

1. *Экспериментальный срез* предполагал создание деятельности достижения. Испытуемым было предложены задания на изучение логического мышления (тест интеллекта Р. Амтхауэра). Инструкция предполагала актуализацию мотива достижения. Решение задач проводилось в два этапа (по 10 минут). Каждый этап завершался заполнением таблицы, включавшей вектор флуктуаций, связанный с переживанием успехов / неудач и его когнитивную инструментализацию. В конце всей работы учащиеся отвечали на вопросы анкеты, включавшей закрытые и открытые вопросы.

2. *Контрольный срез* предполагал сложение чисел. В рамках инструкции испытуемым сообщалось, что результат значения не

имеет, иными словами стимулирование мотивации достижения не проводилось. Работа испытуемых проходила в два этапа по 10 минут. По завершению каждого этапа ребята заполняли релевантные экспериментальной части таблицы и итоговую анкету.

Шкалы и показатели. После каждого этапа исследования испытуемым было предложено оценить наличие следующих инструментализаций:

1. Переживание удачи: «…к большей активности», «…к снижению активности», «…узнать, как выполнил задание», «…улучшить качество выполняемых заданий», «…похвалить себя», «…осмыслить свою удачу», «…избежать возможных неудач», «…достигнуть большего успеха».

2. Переживание неудачи: «…к большей активности», «…к снижению активности», «…узнать, как выполнил задание», «…улучшить качество выполняемых заданий», «…порицать себя», «…осмыслить свою неудачу», «избежать неудач в дальнейшем», «…к достижению успеха».

Итоговая анкета включала вопросы на изучение особенностей мотивации достижения и ее динамических аспектов (закрытые вопросы), а также флуктуаций согласно переживанию успеха или не успеха (открытые вопросы, завершение фразы).

Обсуждение результатов. Следует отметить, что при определении мотивации достижения в литературе акцентируются разные ее аспекты: стремление к результату на основании реализации собственных возможностей (Х. Хекхаузен, М.Ш. Магомед-Эминов, С.С. Сагайдак, Т.О. Гордеева), самосовершенствование и компетентность (Д. Макклелланд, К. Двек, Э. Деси и Р. Райан, О.С. Виндекер) и др. Отметим, что наши собственные исследования показали, что мотивация достижения определяет как стремление к цели посредством проявления настойчивости, применения эффективной стратегии.

В данном исследовании 53,33% испытуемых отметили, что они стремились к результату, 53,33% отмечали, что имело место желание качественно выполнять задания, 40% отметили, что хотели реализовать свои способности.

Было установлено, что для испытуемых в случае переживания удачи характерны флуктуации, предполагающие

следующие инструментализации: «…узнать, как выполнил задание» ($\bar{x}$=6,5), «…улучшить качество выполняемых заданий» ($\bar{x}$=6,25), «…избежать возможных неудач» ($\bar{x}$=6,25), «…достигнуть большего успеха» ($\bar{x}$=6,25). В случае переживания неудачи наиболее характерными были флуктуации: «…улучшить качество выполняемых заданий» ($\bar{x}$=6,5), «избежать неудач в дальнейшем» ($\bar{x}$=6,25), «…к достижению успеха» ($\bar{x}$=6). Таким образом, можно отметить, что и удачи, и неудачи стимулируют стремление к успехам, а также заставляют опасаться неуспехов. И успех, и неудача стимулирует улучшение качества, а значит и самосовершенствование. Однако, как ни парадоксально, скорее успех обусловливает стремление понять, как именно выполнено задание, скрупулёзно проанализировать особенности проделанной работы, чем неудача.

Анализ самоотчетов показал, что деятельность, обусловленная ориентацией на достижение (результат, качественное выполнение задания, реализация своих способностей), была сопряжена с большей тревожностью, актуализировала тенденции избегания неудач, акцентировалась на неудачах, блокировала свободную активность. Так, о стремлении к активности, как продолжению деятельности в случае неудачи испытуемые в рамках экспериментального среза не указывали, в рамках контрольного среза об этом заметили 3 испытуемых. Успех экспериментальную группу стимулировал к продолжению деятельности в 6 случая, в контрольной группе в 9 случаях. В случае неудачи в рамках экспериментального среза наблюдался наибольший разброс в флуктуациях, появление значительных аффективных переживаний (акцентирование неудачи, деструкция). В рамках экспериментального среза выявлено большее стремление к избеганию неудач в случае успеха (в контрольной группе подобной тенденции не выявлено).

В ходе эксперимента было подтверждено, что мотивация достижения в своих результативных аспектах, сопровождаясь успехами и неудачами, обусловливается флуктуациями, связанными с инструментализациями, выражающими особенности личностного развития.

Литература:

[1]. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.

[2]. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. – 608 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У СТУДЕНТОВ ИЗ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

М.И. Волк, Д.А. Шляхта, Берриос Кальехас Соня Алехандра
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Данная работа представляет собой эмпирическое исследование психологического благополучия и эмоционального интеллекта у студентов из Латинской Америки. В результате проведенного исследования было выявлено, что у студентов из Латинской Америки средний уровень психологического благополучия при высоком уровне эмоционального интеллекта, и они различаются в трех шкалах эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: психологическое благополучие; эмоциональный интеллект; студент из Латинской Америки.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STUDENTS FROM LATIN AMERICA.

M.I. Volk, D.A. Shlaykhta, Berrios Callejas Sonia Alejandra
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The present article is about the empirical investigation of psychological well-being and emotional intelligence in the students from Latin America. Having the conclusion that, the levels of well-being in Latin Americans students are regulars and their emotional intelligence is high, and they differ in three scales of Emotional Intelligence.

Key words: psychological well-being; emotional intelligence; students from Latin America.

Понятие «психологическое благополучие» задается в свою очередь двумя терминами: «психологическое» и «благополучие». Благополучие – состояние человека или объективная ситуация, когда у человека есть все то, что благоприятно характеризует его жизнь в глазах окружающих, его близких и его самого. «Благополучие» - «получение человеком благ». К благам, которые получил человек, могут быть отнесены самые разные вещи и обстоятельства, блага самого широкого круга: здоровье его и его близких, имущественное благосостояние, хорошие отношения со значимыми людьми и даже хорошая погода в месте его проживания. Как об этом пишет Э. Диенер, «исследование психологического благополучия должно учитывать не только непосредственно измеряемый уровень благополучия, но и принимать во внимание внутреннюю, индивидуальную систему координат» [Пуговкина, 2014].

Психологи измеряют два критерия психологического благополучия: необходимость поиска удовольствия и избегания боли - гедоническое благополучие, и необходимость к самореализации и осмысления жизни - эвдемоническое благополучие [Созонтов,2006].

Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Публикация в 1995 г. книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» принесла популярность взгляду на эмоции как область интеллекта. [Сергиенко, 2009].

Согласно Гоулману, эмоциональный интеллект состоит из 5 компонентов: 1. Самопознание - способность идентифицировать свои эмоции, свою мотивацию при принятии решений, узнавать свои слабые и сильные стороны, определять свои цели и жизненные ценности. 2. Саморегуляция - способность контролировать свои эмоции, сдерживать импульсы. 3. Социальные навыки - способность выстраивать отношения с людьми, манипулировать людьми, подталкивать их в желаемом направлении. 4. Эмпатия - способность учитывать чувства других людей при принятии решений, а также способность сопереживать

другим людям. 5. Мотивация - способность стремиться к достижению цели ради факта ее достижения. [Гоулман., 2016].

Цель нашего исследования - изучение психологического благополучия и эмоционального интеллекта у студентов из Латинской Америки.

В нашем исследовании использовались следующие методики: «Шкала психологического благополучия Рифф», согласно этой версии, концепт психологического благополучия состоит из таких параметров, как «позитивные отношения», «автономность», «управление средой», «личностный рост», «цель в жизни» и «самопринятие», и «Тест эмоционального интеллекта Люсина», который позволяет измерить различные параметры эмоционального интеллекта. Испытуемые – 60 студентов из Латинской Америки, 34 девушек и 26 юношей, в возрасте от 17 до 31 лет.

В процессе проведения исследования, во-первых, был определен уровень шкал психологического благополучия и эмоционального интеллекта у девушек и у юношей, и описаны их особенности. По каждой из измеряемых шкал психологического благополучия, девушки и юноши из Латинской Америки показали средний уровень. Девушки и юноши успешно реализуют собственную индивидуальность; являются субъектами, творцами собственной жизни через включение в профессиональную деятельность; успешно выполняют социальные роли. В измерении эмоционального интеллекта, уровень по шкалам «понимание своих эмоций», «межличностный эмоциональный интеллект» и «управление эмоциями», у девушек, высокий, а у юношей, средний. Уровни понимания чужих эмоций, управления своими эмоциями, контроль экспрессии и внутриличностный эмоциональный интеллект и у девушек и у юношей - средние. В шкале понимания эмоций, девушки показали очень высокий уровень, в то время как юноши показали лишь средний. В шкале «управление чужими эмоциями», у девушек средний уровень, и у юношей, низкий. В целом, общий уровень эмоционального интеллекта у девушек из Латинской Америки – очень высокий, при этом у юношей он средний. Таким образом, у юношей больше трудностей в управлении эмоциями других людей, они не могут управлять их поведением, а девушкам лучше удается распознавать

эмоции, т. е. устанавливать сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; идентифицировать эмоцию, т. е. устанавливать, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и находить для неё словесное выражение.

Во-вторых, мы сравнили средний уровень каждой методики и получили характеристики групп. В методике психологического благополучия, самый высокий результат – «личностный рост», означает, что студенты интересуются занятиями, которые принесут результат в отдаленном будущем, считают, что со временем узнают о себе все больше и больше, считают, что с годами они стали лучше, им кажется, что новый опыт, способный изменить их представления о себе и об окружающем мире, очень важен. На втором месте шкала «цели в жизни», означают, что им приятно думать о том, что они совершили в прошлом и надеются совершить в будущем, их жизнь имеет смысл, студенты хорошо осознают, чего хотят достичь в жизни, им доставляет удовольствие составлять планы на будущее и воплощать их в жизнь и студентам приятно думать о том, чего они достигли в жизни. На третьем – «позитивные отношения», это означает, что большинство их знакомых считают их любящими и преданными людьми, любят задушевные беседы с родными или друзьями, им кажется важным быть хорошим слушателем, когда близкие друзья делятся со ними своими проблемами, окружающие считают их отзывчивыми людьми, у которых всегда найдется время для других, они могут доверять друзьям. Группа латиноамериканских студентов показала следующие результаты в исследовании эмоционального интеллекта: понимание эмоций имело более высокий уровень, это означает, что студенты: хорошо понимают своих эмоций, понимают почему им нравятся или не нравятся те или иные люди, понимают, почему испытывают то или иное чувство, понимают, какую эмоцию испытывает, бывают чувства, которые они могут точно определить и хорошо понимают эмоций других людей. Сравнивая понимание своих эмоций и понимание чужих эмоций, можно заметить, что уровень понимания чужих эмоций выше, это означает, что они замечают, когда близкий человек переживает, даже если пытается это скрыть, легко догадываются о чувствах человека по выражению его лица, понимают душевное состояние некоторых людей без слов, легко понимают мимику и жесты

других людей, легко могут понять эмоциональное состояние человека, могут определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса и могут понять, какие эмоции скрывает человек. Второй высокий результат — это управление эмоциями, означает, что студенты знают управлять своими эмоциями, хорошо знают, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение, могут взять себя в руки и управлять эмоциями других людей. Сравнения управления эмоциями чужих и своих, группа имела более высокий уровень в управлении эмоциями чужих, это означает, что обычно, они могут повлиять на эмоциональное состояние другого человека, умеют улучшить настроение окружающих, знают, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации, и могут разозлить человека.

В-третьих, мы сравнили группу девушек с группой юношей, и выявили различия между обеими группами. Используя критерий Манна-Уитни, мы получили результат, показывающий существование различий в трех шкалах эмоционального интеллекта (управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций и внутриличностный эмоциональный интеллект), и здесь у девушек уровень выше, чем у юношей. Группа латиноамериканских девушек может лучше понимать причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; контролировать внутреннее выражение эмоций; и могут при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. В методике психологического благополучия различия между ними не было.

Литература:

[1]. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Мягкая обложка ,537 стр. Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2016.

[2]. Лепешинский. Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. Психологический журнал, 2007.

[3]. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. М.: Институт психологии РАН, 2004.

[4]. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология, 2014.

[5]. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2009.

[6]. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии, 2006.

ИССЛЕДОВАНИЕ УВЕРЕННОСТИ, САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Г.Н. Замалдинова
НИТУ «МИСиС», Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уверенности, рассматриваемой на основе системно-функциональной модели А.И.Крупнова, в соотношении с самоактуализацией и эффективностью профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций.

Ключевые слова: уверенность, системно-функциональный подход, самоактуализация, профессиональная эффективность, сотрудники коммерческих организаций.

STUDY OF SELF-CONFIDENCE, SELF-ACTUALIZATION AND EFFECTIVENESS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS EMPLOYEES

G. Zamaldinova
«MISIS» National University of Science and Technology, Moscow, Russia

Abstract. This article presents the results of confidence studies, which is considered on the basis of A.I. Krupnov's system-functional

model, in relation to self-actualization and professional effectiveness of commercial organizations employees.

Key words: self-confidence, the system-functional approach, self-actualization, professional effectiveness, commercial organization employee.

В условиях полномасштабного экономического кризиса, когда субъекты хозяйственной деятельности занимаются оптимизацией затрат в целях сохранения долей на соответствующих рынках, присущих этим компаниям, на первые роли выходит стоимость рабочей силы и соответственно повышается интерес ученых к факторам профессиональной эффективности сотрудников, занятых в различных сферах трудовой деятельности. Личностные черты и свойства личности часто рассматриваются среди таких факторов.

С целью выявления индивидуально-типических особенностей уверенности в соотношении с уровнем самоактуализации и показателями эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций нами было проведено эмпирическое исследование на основе системно-функционального подхода, в котором приняли участие 102 сотрудника четырех коммерческих организаций г.Москвы – 39 мужчин и 63 женщины в возрасте от 20 до 56 лет. Полученные результаты использовались при создании программы психокоррекционной работы по развитию уверенности. Для диагностики уверенности использовалась методика А.И.Крупнова «Бланковый тест - Уверенность» [3]. Для исследования самоактуализации личности использовался Самоактуализационный тест (САТ) [1]. Эффективность профессиональной деятельности сотрудников определялась посредством опроса руководителей, которые оценивали по пятибалльной шкале выраженность у каждого сотрудника показателей («текущая компетентность», «обучаемость», «способность работать на стабильный результат», «потенциал к росту», «уживчивость в коллективе», «способность работать в стрессовой ситуации»). Данные показатели были отобраны нами в ходе опроса экспертов и анализа литературы.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. Специфика психологической структуры уверенности сотрудников коммерческих организаций состоит в тесной связи с другими переменными агармонических составляющих инструментально-смыслового блока (*аэнергичности, астеничности и экстернальности*), а также в наличии факторов *«представления»*, *«саморегуляция»* и *«активность»*, которые не были получены в других выборках [2].

2. Особенности соотношений между параметрами уверенности и самоактуализации сотрудников коммерческих организаций наиболее ярко проявляются в тесных связях инструментально-стилевых переменных уверенности с базовыми шкалами самоактуализации: сотрудники с наименьшим количеством проблем при реализации уверенности имеют в целом более высокий уровень самоактуализации.

3. Уверенность и самоактуализация связаны с эффективностью профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций, при этом наиболее профессиональные сотрудники, как правило, обладают более высоким уровнем самоактуализации и практически не испытывают проблем и негативных переживаний при реализации уверенности.

4. Существуют четыре основных варианта реализации уверенности личности сотрудников коммерческих организаций (инструментально-смысловой, мотивированно-агармонический, избирательный и слабо-мотивированны типы), которые, в целом, соответствуют типологиям общительности, настойчивости, любознательности, разработанным ранее другими авторами в русле системно-функционального подхода [4, С. 122-149].

5. Психологические особенности проявления уверенности сотрудников коммерческих организаций, относящихся к каждому из выделенных типов, в соотношении с уровнем самоактуализации и эффективности профессиональной деятельности заключаются в следующем:

– «умеренно-уверенные» сотрудники имеют максимальные показатели самоактуализации по шкалам «ценностные ориентации», «спонтанность», «самоуважение», «представления о природе человека», «синергия» и «познавательные потребности» и

достаточно высокие показатели по остальным шкалам самоактуализации, а также высокие показатели профессиональной эффективности;

– «тревожно-неуверенным» сотрудникам присущи минимальные показатели по всем шкалам самоактуализации, а также минимальные показатели текущей компетентности профессиональной деятельности;

– для «прагматично-уверенных» сотрудников характерны максимальные показатели по шкалам самоактуализации: «компетентность во времени», «поддержка», «гибкость», «сензитивность», «самопринятие», «принятие агрессии», «креативность», а также максимальные значения по всем показателям эффективности профессиональной деятельности;

– у «безразлично-неуверенных» сотрудников низкие, но не минимальные показатели по шкалам самоактуализации (при этом имеется максимальный показатель среди всех типов уверенности по шкале «контактность»), а также низкие, но не минимальные показатели профессиональной эффективности.

На основе полученных в исследовании данных была составлена и прошла апробацию программа групповой и индивидуальной работы по коррекции уверенности, направленная, в том числе и на повышение эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций. Результаты, полученные в ходе исследования, также позволили руководству организации оптимизировать прохождение аттестации сотрудников и эффективно решить вопрос расстановки персонала по рабочим местам.

Литература:

[1]. Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня саммоактуализации личности. М., 1987.

[2]. Замалдинова Г.Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: Дис. … канд. психол. наук. М.: РУДН, 2011.

[3]. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. Учебное пособие. М.: МГДТ, 2008.

[4]. Новикова И.А. Типологические исследования свойств личности на основе системно-функционального подхода // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДНЕ: коллективная монография / Науч. Ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М: РУДН, 2014, С. 122-129.

[5]. Рушина М.А. Факторная структура уверенности профессиональных и непрофессиональных спортсменов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 91-96

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ НЕЗНАЧИТЕЛЬНОЙ РАЗНИЦЫ В ВОЗРАСТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

А.А. Воробьева
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы психолого-педагогических особенностей взаимодействия студентов и молодых преподавателей с учетом незначительной разницы в возрасте между ними. Отмечены основные особенности и сложности такой работы, а также приведены рекомендации для педагогов, целью которых является выработка оптимальной системы взаимодействия.

Ключевые слова: работа со студентами, преподавание, педагогическое мастерство, авторитет, методика преподавания в высшей школе.

FEATURES THE WORK OF THE TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL IN CONDITIONS OF INSIGNIFICANT DIFFERENCE IN AGE WITH THE STUDENTS

A.A. Vorobyova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the issue of psychological and pedagogical features of interaction between students and young

university lecturers and teachers taking into account the insignificant difference in age between them. The main features and recommendations are noted, as well as recommendations for teachers which are aimed at development of an optimal interaction system.

Key words: work with students, teaching, pedagogical skills, authority, teaching methods in higher education.

Проблема разрыва между поколениями является одной из актуальных не только для психологической науки, но и также для практики, в том числе, для педагогической работы с разными категориями обучающихся.

Указанная проблема наиболее ярко проявляется, на наш взгляд, в двух случаях: в условиях значительной разница в возрасте между педагогом и обучающимися и в условиях незначительной разницы в возрасте.

В условиях школьного обучения проблема незначительной разницы в возрасте может быть достаточно легко решенном, для этого достаточно направить молодого преподавателя в начальные и средние классы. Однако в условиях высшей школы решение указанной проблемы становятся более затруднительным, так как минимальный возраст студентов в среднем составляет 17 или 18 лет. Таким образом, молодой преподаватель зачастую оказывается в ситуации, когда разница между его возрастом и возрастом студентов составляет 5 или менее лет

Данная сложность усиливается в условиях перехода к трём уровням образования. Изменения, произошедшие в системе подготовки кадров высшей квалификации, приводят к тому, что аспиранты берут на себя часть аудиторной нагрузки, что в определенной степени приводит к еще большему сокращению разницы в возрасте между преподавателем и студентами.

Таким образом, актуальным становится вопрос о разработке методических рекомендаций для молодых преподавателей, целью которых будет являться снижение потенциальных сложностей или напряженности, возникающих в отношениях между студентами и молодым преподавателем, в частности, ведущим дисциплины психолого-педагогического цикла. На наш взгляд, дисциплины этого цикла могут представлять особую сложность, так как студенты, изучающие эти дисциплины полагаются не только на

знания, умения и навыки преподавателя, но и на его жизненный опыт. Соответственно, молодой преподаватель может испытывать больше трудностей в установлении прочных контактов со своей учебной группой, так как студенты не чувствуют определенной «жизненной мудрости», основанной на опыте, которая могла бы являться основой для формирования авторитета преподавателя. Студенты других направлений подготовки в меньшей степени ориентируется на личный опыт педагога, поэтому для них разница в возрасте может являться не столь существенным признаком, на основе которого формируется авторитет преподавателя.

Мы полагаем что проблема формирования авторитета преподавателя является одной из ключевых в достижении оптимальных взаимоотношений группы и молодого педагога, а также является основой для формирования его педагогической компетенции и педагогического мастерства.

Для того чтобы лучше понять проблему авторитета мы предлагаем рассмотреть виды ложного авторитета, выделенные А.С. Макаренко и выступающую, на наш взгляд, своеобразным сборником основных ошибок, совершаемых молодыми педагогами в попытке завоевать уважение студентов высшей школы.

Виды ложного авторитета:

– Авторитет подавления.
– Авторитет расстояния.
– Авторитет чванства.
– Авторитет педантизма.
– Авторитет резонерства.
– Авторитет любви.
– Авторитет доброты.
– Авторитет дружбы.
– Авторитет подкупа.

Для педагога высшей школы, на наш взгляд, наиболее доступными, а потому частыми являются авторитет подавления, авторитет расстояния и авторитет педантизма, хотя ситуации, в которых педагог может прибегнуть и к авторитету любви, доброты, дружбы и даже подкупа.

Практика показывает, что подобные попытки и способы завоевать авторитет и расположить к себе учебную группу не

имеют ожидаемого результата, а потому молодым педагогам нужно стараться их избегать.

Мы можем дать несколько рекомендаций по избеганию проявления ложного авторитета.

Авторитет подавления считается вымирающим видом авторитетом, однако он, тем не менее, периодически встречается на практике. Избежание авторитета подавления достигается за счёт личностного роста и повышения собственного культурного уровня и уровня компетентности преподавателя. Мы считаем, что молодые педагоги в целом обладают достаточно высоким уровнем личностного развития для того, чтобы не использовать авторитет подавления.

Авторитет расстояния является одним из самых распространённых видов авторитета, к которому обращаются педагоги разного возраста. Мы считаем, что молодому педагогу опасно использовать этот вид авторитетом именно в силу незначительной разницы в возрасте со студентами, так как это будет дополнительно провоцировать негативную реакцию со стороны обучающихся. Мы рекомендуем избегать авторитета расстояния и, в тех случаях, когда педагогическая ситуация позволяет, сокращать дистанцию между преподавателем и студентами. Для этого мы рекомендуем такие педагогические приемы, как использование отдельных сленговых выражений, понятных студентом, приведение примеров из современной культуры, а также примеров из личного опыта, соответствующих теме занятий. Это сокращает дистанцию, не умаляя профессионализм преподавателя.

Авторитет педантизма в большинстве случаев негативно воспринимается студентами, так как этот авторитет базируется на высоком уровне «бюрократизации» учебного процесса. В целях его избегания мы рекомендуем установление более гибкого стандарта выполнения студентами различных форм работы, однако указанные стандарты должны соответствовать требованиям ФГОС.

В данной статье мы приводим лишь наиболее общие рекомендации, однако для формировани\ комплексных методических рекомендаций для молодых преподавателей и аспирантов требуется проведение дополнительных исследований.

Мы считаем, что такие исследования помогут молодым преподавателям повысить свою педагогическую компетентность и сделают педагогический процесс более эффективным и приятным, как и преподавателей, так и для студентов.

Литература:

[1]. Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А. Аспирантура как третий уровень высшего образования // Вестник ННГУ. 2014. №3-4. С. 22-27.

[2]. Дюжева М.Б. Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов вуза // СТЭЖ. 2013. №1 (17). С. 67-73.

[3]. Макаренко А.С. О воспитании. – Москва: Издательство политической литературы, 1990. – 416 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА МЕХАНИЗМОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.И. Костерева
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается психологическая система механизмов взаимодействия, ее связи и соотношения с позиций психологических факторов между отдельными составляющими и индивидуально-личностными особенностями.

Ключевые слова: механизмы взаимодействия, индивидуально-личностные характеристики.

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE MECHANISMS OF INTERACTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

L. I. Kostereva
MSPU, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the system of psychological mechanisms of interaction and its Association and correlation with positions of psychological factors between individual components and individual personal characteristics.

Key words: mechanisms of interaction, individual personality characteristics.

На современном этапе российского общества значительно возросли требования к государственным образовательным стандартам, повысился интерес к инновационным программам. Государственным образовательным учреждениям необходимо принятие и реализация ценностей взаимодействия участников образовательного пространства. Существенным аспектом является психологическая работа по развитию взаимодействия и социального поведения учащихся.

Современный специалист с высшим образованием, по словам В.И. Казаренкова, Т.Б. Казаренковой «обязан успешно ориентироваться в социуме, строить эффективные отношения для успешной реализации творческих потенциалов в профессиональной деятельности. Приоритетным направлением подготовки специалиста становится развитие у него коммуникативных умений и навыков» [1;70].

Все вышесказанное обуславливает поиск эффективных механизмов взаимодействия личности студентов высшей школы в период обучения и позволяет констатировать, что разработка проблемы взаимдействия личности становится одной из насущных и ключевых задач современной психологической науки. Однако, в настоящее время отсутствует единая теоретико-методологическая основа исследования структуры механизмов взаимодействия студентов.

Т.А. Шилова приводит слова о том, что «перед работниками образовательных учреждений стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса» [3;10].

Особое значение взаимодействие приобретает в образовательном процессе, который представляет единство обучения и воспитания. Основной задачей образовательного процесса есть формирование личности в процессе обучения. Но образовательный процесс только тогда будет выступать условием формирования личности, когда педагоги и учащиеся будут его активными субъектами.

Психологическая система, обеспечивающая процесс взаимодействия, включает индивидуально-личностный ресурс:

адекватную самооценку, уровень притязаний, направленность личности, волевую активность, а также возможность возникновения тревожности.

Психологическая система раскрывает связи и соотношения между ее характеристиками (перечисленными выше) с позиций психологических факторов и условий в структурной организации между отдельными составляющими и индивидуально-личностными особенностями. Различные социально-психологические условия и педагогические технологии играют ведущую роль успешности взаимодействия личности студента со сверстниками, педагогами, психологами. *Системообразующие интегративные образования* взаимодействия включают установки, ценности, потребности, мотивы, эмоции и волевые качества личности. Изучение системы индивидуально-личностных характеристик анализируется через отдельные составляющие: когнитивно-смысловые, рефлексивно-оценочные, конативные характеристики. В рамках системного анализа особую значимость приобретает комплексный подход изучения перечисленных выше составляющих, их взаимозависимость, самоотношение и детерминация.

Взаимодействия студентов высшей школы характеризуется в различных видах деятельности, обеспечивая тем самым, высокий уровень компетенции в сфере приложения своих возможностей. Взаимодействие может быть связано с увлечением, со спортом, художественным творчеством, а также с учебой. Выраженность и самореализация взаимодействия связана с гуманитарной, общественно-полезной активностью.

Таким образом, психологическую структуру механизмов взаимодействия личности студентов высшей школы представляют социально-детерминированнные параметры, мотивационно-потребностные параметры, когнитивные параметры.

Литература:

[1]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии//Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2010. №1. С.69-73

[2]. Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 1. С. 28-37.

[3]. Шилова Т.А. Адаптация и саморегуляция психических состояний личности студентов-психологов/ Материалы IV Международной научно-практической конференции/ науч. ред. В. И. Казаренков. Москва: РУДН, 2011. С.9-14.

[4]. Шилова Т.А. Волевая активность как фактор усиленной самореализации. Самореализация личности в межкультурном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 мая 2012 г./науч. ред. С.И. Кудинов. М.: РУДН, 2012. С.113 - 119.

[5]. Шилова Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении// Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. №4. С.101-106.

[6]. Шилова Т.А., Костерева Л.И. Основные аспекты психологического сопровождения студентов высшей школы с ограниченными возможностями// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 15-17 апреля 2015г / науч. ред. В. И. Казаренков. Москва: РУДН, 2015. С.572-575.

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ж.А. Мовсесян
Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева», Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации учебного процесса, способствующие повышению положительной мотивации к самостоятельной работе будущих учителей. Автором предложены внутренние мотивационные способы по повышению положительной мотивации к самостоятельной работе будущих учителей.

Ключевые слова: положительная мотивация, самостоятельная работа, дидактическая компетентность, будущий учитель.

POSITIVE MOTIVATION TO THE INDEPENDENT WORK AS THE CONDITION FOR FORMING THE DIDACTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Zh. A. Movsesyan
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract. In the article the questions of the organization of the educational process, which promote the positive motivation for the independent work of future teachers, are considered. The author suggests internal motivational ways to increase the positive motivation for independent work of future teachers.

Key words: Positive motivation, independent work, didactic competence, future teacher.

Внедрение новых ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога приводят к необходимости поиска путей совершенствования содержания и организации профессиональной подготовки будущих педагогов. В связи с этим важнейшей задачей профессиональной подготовки становится целенаправленное развитие интеллектуальных умений, самостоятельной личности, которое является основой формирования дидактической компетентности будущих учителей.

На основании исследований (Л.М. Перминова, А. В. Хуторской, М. В. Кларин, И. М. Осмоловская, Т. И. Шукшина и др.) дидактическая компетентность будущих учителей представляется нами в виде интегральной характеристики личности, которая характеризуется совокупностью знаний, умений и опыта, ценностных отношений, а также личностных качеств, позволяющих бакалавру педагогического образования эффективно проектировать и осуществлять будущую профессионально-педагогическую деятельность [10, с. 123].

Подчеркнем, что в современных условиях видение дидактической компетентности будущего учителя основывается на развитии его интегративных и аналитических способностей. Будущий учитель должен не только получать знания, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, но и уметь

самостоятельно приобретать новые научные сведения, самообразовываться и саморазвиваться. В связи с этим всю большую актуальность приобретает самостоятельная работа будущих учителей. Самостоятельная работа в формировании дидактической компетентности будущих учителей выступает в качестве специфического педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью.

Данные исследований (М. В. Кларин, Л. М. Перминова, И. М. Осмоловская и т.д.) говорят о том, что при наличии у будущих учителей только репродуктивных умений примерно в половине случаев наблюдается безразличное отношение к выполнению самостоятельной работы, примерно у трети – ситуативный интерес, у большинства остальных – отрицательная мотивация [3, с. 32; 5, с. 3;]. Поэтому большое значение для эффективного формирования дидактической компетентности будущих учителей играет положительная мотивация к самостоятельной работе.

На основе анализа научной литературы (В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу и др.) и образовательной практики предложим некоторые внутренние мотивационные способы активизации самостоятельной работы, способствующие наиболее эффективному формированию дидактической компетентности будущих учителей.

Прежде всего, будущему учителю необходимо осознавать *полезность выполняемой работы* (если студент осознает полезность своей работы, то отношение к ней кардинально меняется в лучшую сторону, а качество резко возрастает).

Важным мотивационным способом является *интенсивное обучение* (введение в учебный процесс активных методов обучения).

Кроме того, в работах педагогов-практиков для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся на занятиях предлагается *метод предварительной проработки материала* по тематике предстоящей лекции (Е. В. Полицинский, Е. А. Румбешта и др.) [7, с. 37]. Как правило, на занятиях с применением метода предварительной проработки, материал усваивается лучше, будущие учителя подходят к изучению

дидактического материала более осознанно и проявляют заинтересованность в дальнейшем изучении.

Использование мотивирующих *способов контроля знаний* (рейтинг, тесты и т.д.). Эти способы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным звеном, способствующим активизации самостоятельной работы, направленной на формирование дидактической компетентности будущих учителей.

Мотивация может быть усилена при использовании *циклового обучения («метод погружения»)*. Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала по дидактике, так как сокращение интервала между занятиями требует постоянного внимания к содержанию курса и уменьшает степень «забываемости».

Самостоятельную работу в формировании дидактической компетентности можно сделать более эффективной, если организовать ее в *микрогруппах, т.к. она* повышает мотивационный фактор и взаимную интеллектуальную активность, усиливает эффективность познавательной деятельности будущих учителей благодаря взаимному контролю и самоконтролю.

Использование предложенных выше внутренних мотивационных способов, а также осуществление целенаправленной деятельности преподавателя по совершенствованию этих способов обеспечит эффективное формирование дидактической компетентности будущих учителей в процессе самостоятельной работы.

Литература:

[1]. Кларин М.В. Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. 2014. № 6. С. 32-39.

[2]. Перминова Л М. Методологический анализ объекта дидактики и структура дидактического знания // Педагогика. 2015. № 3. С. 3-10.

[3]. Полицинский Е.В. Активизация познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях / Е.В. Полицинский, Е.А. Румбешта // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. № 6. С. 37-40.

[4]. Шукшина Т.И., Мовсесян Ж.А. Педагогические условия формирования дидактической компетентности будущих учителей в процессе самостоятельной работы // Вестник челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 10. С. 122 – 130.

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Д.А. Джафар-заде, В.А. Калинина
МГПУ ИПССО, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены психологические особенности личности студентов медицинских вузов, в частности, проведено исследование акцентуаций характера будущих врачей. Дана типология акцентуаций и указаны девиации сопряженные с разными акцентуациями. Установлена положительная корреляционная взаимосвязь между тревожным типом акцентуации и психосоматическими нарушениями, что является предпосылкой синдрома эмоционального выгорания. Указана обусловленность профессиональной деформации от эмоционального выгорания уже на стадии молодого специалиста. Результаты необходимо учитывать в психологических аспектах подготовки специалиста в высшей школе.

Ключевые слова: психологические особенности личности студентов медицинских вузов, акцентуации характера, симптомы эмоционального выгорания, девиации, молодые специалисты, профессиональная деформация врача.

ACCENTUATION OF CHARACTER AMONG STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

D.A. Jafar-zadeh, V.A. Kalinina
IPSO MSPU, Moscow, Russia

Abstract. Psychological peculiarities of medical higher school students characters are considered in the article. In particular, study of future doctor’s character accentuations is carried out. Typology of

accentuations is suggested and deviations connected with various accentuations are indicated. The positive correlation interconnection between the alarm type of accentuation and psychosomatic disorders is established, which is a precondition emotional burning-out syndrome. Dependence of professional deformation on emotional burning-out at early stage of young specialist is demonstrated. Results should be taken into account in psychological aspects of specialist training at higher schools.

Key words: psychological peculiarities of medical higher school students, character accentuations, symptoms of emotional burning-out, deviations, young specialists, professional deformation of a doctor

Проблема психологических аспектов подготовки специалиста в высшей школе должна быть актуализирована, так как личностные качества молодого специалиста могут оказывать влияние на профессиональную деятельность, что может приводить к профессиональной деформации, деструкции, стагнации или к кризису в целом. Изучение проблем взаимного влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей специалиста отражено в трудах Б.Г. Ананьева; Е.А. Климова; А.И. Папкина, К.К. Платонова; А.М. Столяренко и др. "Особенности трудовой деятельности, влияя на свойства его личности, могут иногда приводить к так называемой "профессиональной деформации …"(А.Л. Свенцицкий). Особенно остро стоит вопрос изучения личностных особенностей и профессиональных деформаций студентов медицинских ВУЗов, так как это состояние может быть не только субъективно переживаемым, но и вылиться в глобальный кризис сферы здравоохранения. К профессиональной деформации личности относится формирование у врачей синдрома эмоционального выгорания. Особую опасность для возникновения эмоционального выгорания представляют различные акцентуации характера личности [3]. В современных исследованиях показаны факторы формирования акцентуаций и их развитие под влиянием, в том числе профессиональной сферы: социальное окружение, деформирующее воспитание, неудовлетворение личных потребностей, дефицит общения в подростковом возрасте, дисгармоничное представление о собственной личности, хронические заболевания, профессия.

Акцентуации характера могут способствовать развитию расстройств, нарушений поведения, неврозов, а также психозов.

Наиболее актуальной методикой, позволяющей выявить закономерность изменения личностных особенностей, усиления или ослабления черт характера, является опросник Шмишека-Леонгарда. Опросник представляет собой 88 (или 98, если присутствует шкала лжи) вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет», предназначен для диагностики типа акцентуации личности и является реализацией типологического подхода к ее изучению.

В рамках исследования «Психологических особенностей личности студентов медицинских ВУЗов» опросник прошли 60 человек (40 - девушки, 20 - юноши), получающих в данный момент высшее медицинское образование, в возрасте от 18 до 25 лет. Было выявлено, что 50% процентов испытуемых имеют акцентуации характера, а непосредственно в структуре акцентуаций 40% приходится на гипертимность (чрезмерно приподнятое настроение, всегда весел, разговорчив; очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, рискам и авантюрам, не реагирует на замечания, игнорирует наказания, теряет грань недозволенного, отсутствует самокритичность), 30% на циклотимность (реалисты, терпимо относятся к недостаткам окружающих, в периоды подъема общительны и приветливы, в период спада мир окрашен в мрачные тона, зачастую работают "по вдохновению"), 16% на психастеническую акцентуацию (часто колеблются при принятии решений и не переносят высоких требований и груза ответственности за себя и других; такие субъекты демонстрируют аккуратность и рассудительность, характерной чертой для них является самокритичность и надёжность, у них обычно ровное настроение без резких перемен). 14% приходится на застревающую (паранойяльную) акцентуацию (настойчивый, упорный человек, противится изменениям, трудно переключается на другую ситуацию в процессе деятельности, отличается выдающимися достижениями в различных областях, так как искренне и с увлечением ищет удовлетворения от осуществления своих личных планов, стремится превзойти других, при этом ему нужно реальное уважение и признание окружающих, которых он пытается добиться любым путем) [1]. Также у

половины опрошенных показатель тревожности оказался на низком уровне, что свидетельствует об отрицании субъективных переживаний страха. Испытуемые с низким показателем тревожности не боятся несчастных случаев и проявляют смелость в любой неизвестной ситуации.

Анализ научной литературы по проведённым исследованиям психологических особенностей личности молодых врачей показывает множественные результаты корреляционной связи между циклоидным типом акцентуации и такими симптомами эмоционального выгорания как — «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «личностная отстраненность (деперсонализация)» и «психосоматические и психовегетативные нарушения». Установлена также взаимосвязь между тревожным типом акцентуации и «психосоматическими и психовегетативными нарушениями» и симптомом «расширение сферы экономии эмоций».

В проведённом нами исследовании, продемонстрированы то, что у студентов, получающих высшее медицинское образование имеются акцентуации характера и данный факт важно учитывать для профилактики или купирования кризисных периодов в жизни будущих молодых врачей, а также разработке мер для улучшения их профессиональной адаптации, и профессионального становления в целом.

Литература:

[1] Выбойщик И.В., Паршукова Л.П. Акцентуации характера: учебное пособие. Чел.: ЮУрГУ, 2007.

[2] Дербенев Д.П., Жуков С.В., Плюхин А.А. Личностные особенности молодых врачей хирургического, терапевтического и диагностического профиля // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

С.С. Мухаммад
РУДН, Москва, Россия-Израиль

Аннотация. В содержании статьи представлен анализ причин агрессивности подростков. Автор рассматривает основные направления снижения агрессивности с помощью формирования в образовательной среде гражданской идентичности.

Ключевые слова: агрессивность, гражданская идентичность, образовательная среда, подростки.

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CORRECTION OF MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVENESS TEENAGERS

S.S. Muhammad
RUDN University, Moscow, Russia- Israel

Abstract. In the content of the article presents an analysis of the causes of the aggressiveness of the teenagers. The author examines basic directions of decrease aggressiveness using the formation of the educational civil identity Wednesday.

Key words: aggressiveness, civic identity, education, teens Wednesday.

Современный мир постоянно развивается, изменяется регионально и этнически благодаря постоянным миграционным процессам, связанным с политическими и экономическими событиями, влияющими на судьбы людей. Конфликтогенность и межэтническая напряжённость в отдельных регионах мира достигает предельных высот. Всё это порождает агрессивную среду в которой живут и воспитываются будущие поколения, которые, к сожалению, впитывают негативный эмоциональный фон окружающей действительности, влияющий на формы поведения и черты характера молодых людей.

Обобщая многочисленные исследования российских ученых (Ю.М. Антонян, С.А. Беличева, С.Н. Ениколопов, В.Т. Кондрашенко, Н.Д. Левитов, А.Е. Личко, Г.М. Миньковский, Ю.Б.Можгинский, И.А. Невский, Е.В. Ольшанская и др.), посвящённые феномену агрессии, следует отметить, что большинство авторов определяют агрессию, как модель поведения, демонстрирующую оскорбления или причинения психологического или физического вреда другому человеку.

Сложная социогенная ситуация государства Израиль, на территории которого проживают арабы и евреи, где существует ещё множество неразрешённых социально-политических и этнических противоречий не может не сказаться проявлениях агрессивности, особенно в среде арабских подростков. Официальные данные указывают на непрерывный рост терроризма в Израиле и срочную необходимость найти способы справиться с преступностью.

Увеличивается число молодых людей, участвующих в актах насилия в учебных заведениях, вырос уровень насильственных инцидентов с участием несовершеннолетних. Результаты микро- и макро-анализа проявлений насилия в Израиле за последние десять лет, показали, что израильское общество стало более жестоким и агрессивным, преступность и насилие возросли.

В средствах массовой информации часто можно ощутить агрессивность настроения среди общества в письменном и электронном виде, которые быстро дают информацию о серьезных нарушениях, о том, что насилие и терроризм охватывает улицы и безопасность на улице ухудшается. Дополнительным источником информации о росте насилия в Израиле является официальная статистика о росте преступности, публикуемая полицией раз в год.

В течении многих лет, анализируя статистические данные в Израиле и в других странах, следует отметить, что скорость увеличения насилия не выше, но и не ниже, чем в других регионах. Агрессивность и насилие настолько выросло, что приводит к жёстким действиям со стороны полиции, но сами сотрудники полиции не застрахованы от агрессивного и насильственного поведения со стороны граждан.

Существуют различия между агрессивностью взрослого человека и агрессивностью детей и молодежи. Агрессивные

взрослые могут намного эффективнее управлять своим поведением под влиянием социальной среды, в которой они выросли, или где они находятся в настоящее время. Часто демонстративная агрессивность свойственна тем, кто испытывали насилие со стороны родителей будучи ещё ребёнком, и теперь они сами родители, воспитывающие своих детей в той же традиции.

Различные исследования констатируют, что семьи с низкими экономическими и социальными условиями жизни более подвержены агрессивному поведению, увеличены случаи насилия по отношению к своим детям. Профессиональная литература показывает, что некоторые поведенческие модели в семье приводят ребенка к агрессивному поведению. Существует прямая связь между применением насилия родителей, которые использовали физическое насилие в качестве наказания, и агрессивным поведением детей, не поощряемых и не поддерживаемых своими ролителями.

В ситуации не уменьшающейся межэтнической напряжённости значительную роль в профилактике и коррекции проявлений агрессивного поведения в подростковой среде играет образование. Очень важно, чтобы подросток смог по средствам образовательного процесса научился жить в мире с представителями других культур и религиозных конфессий. Образование как результат приводит к формированию образа мира, которому молодой человек готов (или не готов) предложить свои возможности и способности.

В многочисленных психолого-педагогических работах указывается (Б.С. Гершунский, С.И. Кудинов, О.Б. Михайлова и др.), что полноценная жизненная реализация связана с максимально возможной пользой, которую человек может принести самому себе, близким людям, своей стране и, наконец человеческой цивилизации в целом. Важно, чтобы в процессе получения образования у молодых людей развивалась идентичность не только со своим этносом, но и гражданским обществом в целом.

Гражданственность предполагает ценностно-правовую связь людей, как граждан, с определенным государством, реализуемую через их отношение к правам и обязанностям, закрепленным в

соответствующих нормативных актах (конституция, законы), а также в обычаях и традициях [1; 2].

В последние десятилетия гражданственность рассматриваются и реализуются в контексте этнической идентичности, одним из основных признаков которой является самоидентификация представителей одной этнической общности по отношению к другим. Патриотизм, гражданственность и этничность рассматриваются современными исследователями в динамическом соотношении и единстве в структуре социальной идентичности личности. Обобщая многочисленные подходы к определению социальной идентичности можно сказать, что это часть Я-концепции индивида, которая возникает из эмоционально-ценностного осознания своего единства с определенной социальной группой [3]. Гражданская идентичность является частью социальной идентичности и отражает представления личности о принадлежности к государственному образованию, структурам гражданского общества, а так же к представлениям о самих государственных образованиях и структурах, их оценки индивидом и его праве выбора, оставаться в их составе или их покинуть [3]. Таким образом, современными приоритетами в профилактике агрессивности среди подростков являются психокоррекционные программы, результатом которых являются гражданская, коллективная и профессиональная виды социально-психологической идентичности [2].

В мотивационно-ценностном контексте содержание образования быть связано с поиском условий, которые бы способствовали [3;4]:

- осознанию молодыми людьми своего потенциала как конвертируемой системы компетенций значимых для государства;
- соотнесению себя, процесса собственного развития с теми тенденциями, которые характерны для современного поликультурного общества;
- формированию кросс-культурных компетенций общения в контексте профессионального сотрудничества;
- развитию приверженности идеям социального прогресса науки;
- формированию уверенности в значительных перспективах профессиональной и личностной самореализации, в помощи

поиска ответов на проблемные вопросы юношества: *Кто я? Как я живу? Зачем так поступаю? Чего я хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?*;

- психолого-педагогическому сопровождению выбора стратегий самореализации молодых людей.

Культивирование образовательной средой социально-значимых ценностей и мотивов саморазвития и самореализации будет способствовать значительному уменьшению агрессивности и переключению активности личности подростка на созидательную активность во благо общества.

Литература:

[1]. Михайлова О.Б., Каминская Э.А. Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата //Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 28-34.

[2]. Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52-57.

[3]. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.

[4]. Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.

РОЛЬ КОПИНГ СТРАТЕГИЙ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ

Л.М. Подольская-Катчан
РУДН, Москва, Россия,

Аннотация. В данной статье представлены и проанализированы результаты исследования применения копинг-стратегий студентами по методике Э. Хейма. Определен наиболее часто используемый вариант копинг-поведения, а также,

исследованы различные тактики: когнитивная, эмоциональная, поведенческая.

Ключевые слова: копинг, самореализация, методика, исследование, стратегия, стресс, совладающее поведение.

THE ROLE OF COPING STRATEGIES IN THE SELF-IDENTITY ON THE EXAMPLE OF STUDENTS

L.M. Podolskaya-Catchin
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article presents and analyzes the results of studies of the use of coping strategies by students according to the method of E. Heim. The most often used coping behavior, and examined a variety of tactics: cognitive, emotional, behavioral.

Key words: coping, self-realization, methodology, research, strategy, stress, coulduse behavior.

Исследуя роль копинг-стратегий в самореализации личности, нужно затронуть развитие личности как часть общего развития человека. В развитие человека входят физическое, психическое, душевное и эмоциональное направления. Для студентов развитие личности входит в общеобразовательный процесс деятельности.

В данной сфере студент старается реализовать свои индивидуальные качества, стремится понять, принять и развить себя, получить общественное признание и заработать авторитет. Кроме таких понятий как самореализация, для развития личности студента в период обучения и усвоения знаний играют большую роль копинг-стратегии. Копинг-стратегии – это способы психологической деятельности и поведения, вырабатываемые сознательно и направленные на преодоление стрессовой ситуации, все то, что помогает человеку преодолеть стресс. Стресс характеризуется тревогой, неопределенностью. Стратегии копинга дают возможность справиться со стрессовой ситуацией. Стратегия может быть когнитивная, эмоциональная или поведенческая. В отечественной психологической школе используют понятие «переживание» или совладающее поведение. Суть совладания в

том, чтобы человек смог преодолевать жизненные трудности или уменьшить их влияние на организм.

Термин появился в психологии в начале шестидесятых годов прошлого века. Его применил Л. Мерфи, обозначив им преодоление детских кризисов развития. Спустя несколько лет когнитивный психолог Ричард Лазарус описал стратегии совладания со стрессовыми факторами. Непосредственно понятие копинг (англ. «cope» - справиться, выдержать, совладать) — является стабилизирующим фактором, помогающим личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса [1].

Для анализа роли копинг-стратегий в процессе развития личности студентов существуют эмпирические методы исследования: опросник Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий», позволяющий определить уровень базисных копинг-стратегий личности, адаптирован Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским; тест Э. Хайма, позволяющий определить степень адаптивности копинг-поведения личности; методика адаптирована группой исследователей на базе психоневрологической лаборатории при СПб НИИ им. В.М.Бехтерева; методика определения самооценки Т.В.Дембо-СЛ.Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан; опросник TACQOL, направленный на определение связанного со здоровьем качества жизни (ССоЗКЖ), адаптированный учеными НМЦ «Диагностика. Адаптация. Развитие» им. Л.С. Выготского [1].

Для определения наиболее часто используемых копинг-стратегий, автор применил в исследовании тест Э. Хайма так как он направлен на определение степени адаптивности совладающего поведения в настоящий момент [6]. Тест выполняется в течение небольшого промежутка времени, что даёт возможность получить наиболее верный эмоциональный ответ, так как большое влияние на развитие личности студента в учебном процессе оказывают его эмоциональные качества. Они отражаются во внутреннем (эмоциональном) отношении студента к явлениям и объектам окружающего мира, побуждая его к активности, преодолению трудностей.

Важной характеристикой психологических особенностей студента является направленность личности, совокупность

наиболее устойчивых жизненных и специальных целей, отношений к существующим сторонам обучения и другим социальным ценностям, а также мотивы его деятельности и поведения. Направленность личности – ведущее психологическое свойство личности, в котором представлены система ее побуждений к жизни и деятельности. Направленность оказывает организующее влияние не только на компоненты структуры личности (например, на проявление темперамента или на развитие способностей), но и на психические состояния (например, преодоление стресса) и всю область протекания психических процессов [5].

В процессе обучения в студентах закладывается определенная модель взаимодействия с миром. И именно в этот период времени необходимо направить студента в сторону адаптивных реакций на стресс или другие раздражители. Такая задача в первую очередь стоит перед преподавателями, а также, перед тьюторами и кураторами.

Для определения наиболее часто используемых копинг-стратегий, автором было проведено исследование на группе студентов в количестве 86 человек. Испытуемым было предложено заполнить опросные листы по методике Э. Хейма настолько быстро, насколько они могли это сделать. Тем самым, не давая много времени на раздумья, а тестируя импульсивную, первичную реакцию на вопрос. В методике представлены три основные сферы психической деятельности: когнитивная, эмоциональная и поведенческая [6]. В когнитивной группе выделено 10 копинг-стратегий, в эмоциональной и поведенческой по 8. Исследование показало, что в когнитивной сфере наибольшее количество студентов, а именно 12 человек, выбрало пункт номер 9 («Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам»), - это относительно адаптивный вариант копинг-поведения, конструктивность которого зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. В эмоциональной группе абсолютное большинство испытуемых, а именно 25 человек, выбрало ответ номер 4 («Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации»), что является адаптивной копинг-стратегией: «оптимизм» – эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям

и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации. В группе поведенческих копинг-стратегий 9 студентов отметили ответ номер 1 и по 7 человек ответы 3 и 8. Согласно интерпретации полученных результатов методики Э. Хейма, ответ номер 1 относится к тактике - «отвлечение», которая относится к относительно адаптивному варианту копинг-поведения, конструктивность которого зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления, ответ номер 8 – к поведенческой тактике «обращение», что является адаптивной копинг-стратегией, а ответ номер 3 - «активное избегание», что является неадаптивным вариантом копинг-поведения [3].

Исследование показало, что современные студенты преимущественно выбирают относительно адаптивные варианты копинг-поведения, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. Для дальнейшего качественного анализа взаимосвязи копинг-поведения с самореализацией личности необходимы дополнительные исследования, так как самореализация является комплексным образованием, которое включено в разные взаимосвязанные системы и функционирует как автономно, так и пересекающиеся [2].

Литература:

[1]. Камынина И.В. Копинг-стратегии личности в экстремальных условиях жизнедеятельности Петропавловск-Камчатский, 2008. - 212 с.

[2]. Кущазли М.И. Исследование особенностей самореализации молодых ученых // Международный научно-исследовательский журнал. № 11 (53). Часть 5. Ноябрь

[3]. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие. Казань, 2003. С. 23-29.

[4]. РушинаМ.А., Шаврина К.Г. Самореализация творческой личности: теоретический аспект // Самореализация личности в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24 января 2017г. М.: РУДН, 2017. С. 35-39

[5]. URL: http://lektsii.net/2-5981.html (дата обращения 24.03.2017)
[6]. URL: http://medpsy.ru/dictionary/metod_21_001.php (дата обращения 24.03.2017)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У РУССКИХ И ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ

Е.М. Шунина
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Работа посвящена проблеме психологического благополучия русских и турецких студентов. Исследование проводилось на фоне кризиса между двумя странами. Определено, что турецкие студенты могут характеризоваться как более благополучные в психологическом плане по сравнению с русскими студентами.
Ключевые слова: межличностные отношения, психологическое благополучие, студенты.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN RUSSIAN AND TURKISH STUDENTS

E.M. Shunina
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article is dedicated to the matter of psychological well-being in Russian and Turkish students. The present study was conducted against the background of the crisis between the two countries. It was shown that psychological well-being is higher in Turkish students in comparison to Russian students.
Key words: interpersonal relations, psychological well-being, students.

В России с настоящее время существует огромное количество высших учебных заведений, в которых обучаются не только граждане РФ, но и представители иностранных государств. Одним из таких высших учебных заведений является Российский

университет дружбы народов, в стенах которого обучаются представители более 150 стран мира. Эффективность обучения и качество жизни во многом определяются межличностными отношениями в студенческой среде, а также уровнем психологического благополучия учащихся.

В настоящее время возрастают исследования межличностных отношений и психологического благополучия студентов из разных стран в условиях российской среды обучения. Можно привести примеры исследований современных авторов: Г.Н. Каменевой [1,2], Е.Ю. Чеботарёвой [4], В.И. Казаренкова [5], С.И. Кудинова [3], С.С. Кудинова [3] и т.д.

Актуальным, на наш взгляд, явилось исследование отражения кризиса отношений России и Турции на субъективном благополучии русских и турецких студентов.

При проведении исследования была выдвинута следующая гипотеза: существуют различия показателей психологического благополучия русских и турецких студентов, в частности, для турецких студентов характерным является более высокий уровень самопринятия и более выраженная направленность на личностный рост.

В качестве методик исследования были выбраны: Шкала субъективного благополучия (М.В. Соколова); Шкала психологического благополучия Рифф/версия Шевеленковой – Фесенко.

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов (РУДН), а также Московского педагогического государственного университета (МПГУ). В исследовании приняли участие 80 респондентов (40 - русские студенты, 40 – турецкие студенты) в возрасте от 20 до 25 лет, проживающих в России не менее 3-х лет.

В ходе исследования выявлено, турецкие студенты характеризуются более высоким уровнем выраженности напряженности и чувствительности, по сравнению с русскими студентами. Для них характерен также более высокий уровень выраженности показателей, составляющих основную психоэмоциональную симптоматику. Русские студенты более высоко оценивают собственное здоровье, отмечают значимость социального окружения, также для русских студентов характерной

является тенденция к проявлению низкого уровня склонности к изменению настояния.

В ходе исследования было определено, что для турецких студентов характерен более высокий уровень самопринятия как одного из аспектов психологического благополучия, также для данных студентов характерен более высокий уровень оценки способности управления средой по сравнению с русскими студентами. Выраженная тенденция к личностному росту также выявлена у турецких студентов. С другой стороны, для русских студентов характерен несколько более высокий уровень автономии, а также сформированности положительных отношений с окружающими людьми по сравнению с турецкими студентами. Отмечается также, что для турецких студентов характерен более высокий уровень осознанности целей в жизни.

Таким образом, мы можем заключить, что турецкие студенты могут характеризоваться как более благополучные в психологическом плане по сравнению с русскими студентами. По-видимому, данные различия существенным образом обуславливается особенностями менталитета, культурой, а также степенью осознанности субъективных ценностей и целей жизни.

Литература:

[1] Каменева Г.Н. Социально-психологическая адаптация как условие самореализации личности иностранных и российских студентов // Личность в межкультурном пространстве. Материалы VIII Межд. Науч-практ конференции. М., 2013. С.99-103.

[2] Каменева Г.Н., Шунина Е.М. Особенности межличностных отношений участников образовательного процесса // Научно-практическое обеспечение интеграции современной обучающей среды: проблемы и перспективы. Астраханская область, 2016. С.27-31.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С., Каменева Г.Н., Вдовина К.Ю. Психология становления общительности: гендерные и национально-этнические аспекты. Монография. М.: Изд-во РУДН, 2014. - 374с.

[4] Чеботарёва Е.Ю. Роль субъективного благополучия в межкультурной адаптации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 13-17.

[5] Kazarenkov V.I., Kazarenkova T.B. Development of intercultural interactions of university students // Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia. Papers of Russian Sociologists for the 12th Conference of the European Sociological Association. Russian Society of Sociologists; Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences (IS CAS); European Sociological Association; Editor-in-Chief V.Mansurov. 2015. P. 200-208.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ – ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Т.С. Юзефович
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования личностных и коммуникативных особенностей студентов – активных пользователей изучаемых социальных сетей (ВКонтакте, Facebook, Instagram), с учетом их половой принадлежности.

Ключевые слова: социальная сеть, пятифакторная модель личности, типы межличностных отношений.

THE GENDER SPECIFICITY OF PERSONAL AND COMMUNICATIVE PECULIARITIES OF STUDENTS – USERS OF SOCIAL NETWORKS

T. S. Yuzefovich
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article presents the results of a research of personal and communicative features of students – active users of the social networks (VKontakte, Facebook, Instagram), with regard to their gender.

Key words: social network, Five Factor Model of the personality, types of the interpersonal relations.

В настоящее время мы имеем дело с проявлением и все возрастающим влиянием новой коммуникативной среды, а именно – социальных сетей. В современном мире все больше людей различного возраста общаются посредством социальных сетей. Для некоторых из них социальные сети занимают одно из доминирующих мест в их свободном времени. В связи с этим можно предположить, что данные люди обладают определенным набором психологических особенностей [2]. В этом контексте, на наш взгляд, актуально исследование психологических особенностей личности студентов (с учетом гендерных различий), активно осуществляющей коммуникативную деятельность в новых коммуникативных средах, каковыми и являются социальные сети.

Для выявления и сравнения гендерной специфики личностных и коммуникативных особенностей пользователей различных социальных сетей нами были сформированы группы пользователей, отдающих предпочтение таким социальным сетям, как ВКонтакте, Facebook и Instagram.

Выборка включает 90 студентов в возрасте от 18 до 25 лет, по 30 человек, предпочитающих каждую из представленных социальных сетей (45 участников мужского пола и 45 участников женского пола).

Для диагностики личностных особенностей был использован «Пятифакторный опросник» [1], в основе которого лежит пятифакторная модель личностных характеристик (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, доброжелательность и добросовестность). Для диагностики коммуникативных особенностей применялся тест на определение межличностных отношений Т. Лири [3]. С помощью данной методики исследуется преобладающий тип отношений к людям через самооценку.

В ходе обработки данных использовались статистический критерий Манна-Уитни, а также Н-критерий Кроскалла-Уоллиса.

Анализ гендерной специфики личностных особенностей студентов, предпочитающих социальную сеть **ВКонтакте,** показал, что достоверные различия в выраженности личностных факторов между мужчинами и женщинами диагностируются только по показателю «экстраверсия» ($U=50,50$; $p=0,01$). Соответственно, мы можем говорить о том, что пользователи

социальной сети ВКонтакте женского пола имеют более высокий уровень экстравертированности, по сравнению с участниками мужского пола.

Участники женского пола социальной сети **Facebook** характеризуются достоверно более высоким уровнем доброжелательности, по сравнению с участниками мужского пола (U=59,00;p=0,03). Участники женского пола социальной сети **Instagram** характеризуются более низким уровнем открытости опыту, по сравнению с участниками мужского пола (U=37,50; p<0,01). Также нами осуществлен расчет достоверности различий по показателям факторов личности в трех группах исследования. Для этого нами был использован статистический критерий Кроскалла-Уоллеса.

Определено, что наиболее выраженные различия диагностируются по показателям «нейротизм» (H=23,57; p<0,001), а также «добросовестность» (H=11,50; p=0,003). Можно говорить о том, что наибольший уровень нейротизма диагностируется у студентов мужского пола – активно пользующихся социальной сетью Instagram, наименьший уровень выраженности данного показателя диагностируется у студентов мужского пола – пользующихся социальной сетью Facebook.

Относительно участников женского пола определено, что уровень нейротизма наиболее низкий у пользователей Facebook (H=9,42; p=0,009), данная тенденция сохраняется также для показателя экстраверсии (H=14,45; p<0,001). Наиболее высокий уровень открытости опыту (H=10,84; p=0,004) и доброжелательности (H=13,49; p=0,001) диагностируется в группе пользователей социальной сетью ВКонтакте. С другой стороны, наиболее высокий уровень добросовестности диагностируется у студентов женского пола – пользователей социальной сетью Facebook (H=6,03; p=0,04).

Обратимся к описанию результатов диагностики коммуникативных особенностей с использованием теста Т. Лири.

Относительно студентов, предпочитающих социальную сеть ВКонтакте, было выявлено, что участники мужского пола характеризуются более высоким уровнем выраженности показателей авторитарности (U=37,50; p<0,01) в межличностных отношениях, по сравнению с участниками женского пола. С

другой стороны, выявлено, что у участников исследования женского пола более высокий уровень выраженности зависимого стиля (U=50,00; p=0,01) поведения в межличностных отношениях.

В группе пользователей Facebook не было выявлено статистически значимых различий в изучаемых показателях межличностных отношений между мужчинами и женщинами.

В группе пользователей социальной сети Instagram было выявлено, что участники женского пола имеют достоверно более высокий уровень зависимости в межличностных отношениях, по сравнению с участниками мужского пола (U=57,50; p=0,02).

Нами осуществлена процедура проверки достоверности различий в выраженности показателей по тесту Т. Лири применительно студентов мужского пола – членов трех групп исследования. Определено, что диагностируются достоверные различия по показателям эгоистичного (H=7,61; p=0,02), агрессивного (H=6,15; p=0,04), а также подчиняемого типов (H=6,97; p=0,03) межличностных отношений. Можно заключить, что у пользователей социальных сетей ВКонтакте и Facebook более высокий уровень выраженности авторитарного типа поведения в межличностных отношениях. Уровень выраженности эгоистичного типа межличностных отношений наиболее низкий в группе пользователей социальной сети ВКонтакте, тогда как наиболее высокий уровень подчиняемости характерен для лиц мужского пола – пользователей социальной сети Facebook. Данные обстоятельства могут обуславливаться особенностями структуры личности участников исследования. Мы можем предположить, что характер социальной сети ВКонтакте и Facebook, в частности – акцент на выражении собственного мнения в рамках общения, субъект-субъектное взаимодействие в рамках пространства сети привлекают лиц, ориентированных на выражение собственных мыслей и идей с приоритетной значимостью, тогда как в социальной сети Instagram общение в большей степени опосредованно условиями, фоном общения (например, характером той или иной фотографии).

В группе участников женского пола нами получен ряд достоверных различий в выраженности показателей типов межличностных отношений. Определено, что наиболее существенные различия диагностируются по показателям

авторитарного (H=11,08; p=0,003), зависимого (H=12,66; p=0,01), а также дружелюбного типов межличностных отношений (H=16,13; p<0,001). Мы можем говорить о том, что наиболее низкий уровень выраженности авторитарности в межличностных отношениях имеют участники женского пола – пользователи социальной сети «ВКонтакте». Для лиц женского пола – пользователей социальной сети Facebook характерен наиболее низкий уровень выраженности зависимого типа межличностных отношений, а также наиболее высокий уровень выраженности дружелюбного типа отношений.

Литература:

[1]. Бирюков С.Д., Васильев О.П. Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик: анализ структуры изучаемых переменных // Труды Института психологии РАН. Т. 2. Отв. ред. Брушлинский А.В., Бодров В.А. - М.: ИП РАН. 1997. С. 23-51.

[2]. Новикова И.А., Юзефович Т.С. Индивидуально-личностные особенности пользователей разных социальных сетей // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов Международной конференции / под. общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 282-286.

[3]. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский дом «Бахрам-М», 2006. 672 с.

[4]. Рушина М.А. Особенности структуры общительности китайских студентов, проживающих в Китае // Акмеология. Научно-практический журнал. 2016. № 1 (57). С. 80-83.

ОБЩИЙ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В СООТНОШЕНИИ С ЛИЧНОСТНЫМИ КАЧЕСТВАМИ СТУДЕНТОВ

П.А. Бычкова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения общего социометрического статуса с личностными качествами студентов. Представлены результаты эмпирического исследования, которое показало, что общий социометрический статус студентов-первокурсников в группе связан, главным образом, с их интеллектуальными и эмоционально-волевыми особенностями.

Ключевые слова: социометрический статус, общий социометрический статус, личностные качества, тест-опросник Кеттелла.

A COMMON SOCIOMETRIC STATUS IN RELATION TO THE PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS

P.A. Bychkova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article deals with the problem of correlation between the general sociometric status and the personality traits in the students. The article presents the results of an empirical study that showed that the general sociometric status of first year students is mainly related to their intellectual and emotional-volitional traits.

Key words: sociometric status, general sociometric status, personality traits, 16 PF.

Социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Социометрический

статус характеризуется предпочтением одного члена группы по сравнению с другими.

Существует множество исследований о взаимосвязи социометрического статуса и психологических конструктов, поведенческих свойств личности [1; 2; 3]. Так, например, С.А. Городилова при исследовании связи тревожности с социометрическим статусом в подростковом возрасте выявила, что чем выше социометрический статус, тем ниже фрустрация потребности в достижении успеха и тем выше физиологическая сопротивляемость стрессу [3]. Исследования Н.В. Алешиной показали, что чем выше уровень развития социального интеллекта студентов, тем выше их социометрический статус [1]. В результате исследования взаимосвязи стиля поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса О.В. Голубцовой и А.В. Курыло установлено, что в студенческом юношеском коллективе индивид занимает более высокий социометрический статус, если использует доминирование, соперничество [2].

Между данными разных исследователей возникают противоречия из-за сложности и переплетенности взаимодействующих факторов, недостаточного совершенства экспериментальных подходов, недостатков методологии – отсутствия общей концепции личности.

Целью нашего исследования было изучить проблему соотношения общего социометрического статуса с личностными качествами в группе студентов.

Эмпирическое исследование проводилось в 2016 году среди студентов 1-го курса Института Иностранных Языков РУДН. В общей сложности было опрошено 30 студентов из трех групп в возрасте от 18 до 26 лет, из них – 26 девушек и 4 юноши.

Для определения показателей социометрических статусов студентов была использована социометрическая параметрическая процедура. Нами были выбраны 2 критерия, отражающие деловые и личные отношения между студентами. По каждому из критериев были предложены по 2 вопроса, предполагающие выбор из числа студентов своей учебной группы с ограничением количества выборов до 3. Для каждого студента были определены положительный статус (по числу выборов), отрицательный статус (по числу отвержений) и общий социометрический статус. В

данной публикации мы рассмотрим данные только относительно общего статуса.

Для определения личностных качеств студентов была использована методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла [4], предназначенная для измерения шестнадцати факторов личности и дающая многогранную информацию о личностных чертах. Была использована форма А теста Кеттелла, содержащая 187 вопросов. В результате у каждого студента были определены показатели 16 факторов личности.

В дальнейшем была применена статистическая компьютерная обработка данных (программный пакет IBM SPSS Statistics 24). Для определения силы и направления связи между признаками применялся метод ранговой корреляции Спирмена.

Полученные коэффициенты корреляции между каждым из 16 факторов и общего социометрического статуса приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции социометрического статуса с личностными факторами

Личностные факторы	**Общий. социом.статус**
A (замкнутость-общительность)	-0,096
B (низкий-высокий интеллект)	**0,309**
C (слабость Я-сила Я)	0,223
E (подчиненность-доминантность)	0,134
F (сдержанность-экспрессивность)	0,200
G (низкое-высокое супер-эго)	0,255
H (робость-смелость)	0,190
I (жесткость-чувствительность)	0,025
L (доверчивость-подозрительность)	0,121
M (практичность-мечтательность)	-0,007
N (прямолинейность-дипломатичность)	0,025
O (спокойствие-тревожность)	**-0,313**
Q1 (консерватизм-радикализм)	-0,249
Q2 (зависимость от группы-самодостаточность)	-0,255
Q3 (низкий-высокий самоконтроль)	0,051
Q4 (низкая-высокая эго-напряженность)	-0,007

Примечание. Полужирным шрифтом и серым фоном выделены статистически значимые корреляции ($p \leq 0,05$).

В результате исследования мы выяснили, что значимая прямая корреляция наблюдается между общим социометрическим статусом и личностным фактором В (низкий-высокий интеллект), включающим в себя собранность, сообразительность, абстрактность мышления, высокие общие умственные способности, проницательность. Следовательно, студенты с более высокими показателями интеллекта, как правило, имеют и более высокий общий статус в группе. На наш взгляд, данный факт может свидетельствовать о том, что в исследуемых студенческих группах ценится интеллектуальное развитие, которое может быть важным фактором успешной учебной деятельности.

Кроме того, значимая обратная корреляция существует между общим социометрическим статусом и личностным фактором О (спокойствие-тревожность), включающим в себя чувство вины, страх, тревогу, самобичевание, неуверенность в себе, обеспокоенность, депрессивность, подавленность, ранимость, сильное чувство долга, чувствительность к реакциям окружающих. Следовательно, студенты с более высокими показателями тревожности, как правило, имеют более низкий общий статус в группе. Этот факт необходимо учитывать в психологической работе по адаптации первокурсников в вузе, так как работа по преодолению тревожности и неуверенности может способствовать налаживанию взаимоотношений в группе.

Таким образом, наше исследование выявило взаимосвязь общего социометрического статуса с личностным фактором из блока, отражающего интеллектуальные особенности (В – низкий-высокий интеллект) и фактором из блока, отражающего эмоционально-волевые особенности (О – спокойствие-тревожность).

Перспективой нашего исследования является проведение эмпирических исследований соотношения социометрического статуса и личностных качеств в группах с более развитыми внутригрупповыми взаимоотношениями.

Литература:

[1]. Алешина Н.В. Оценка влияния развития социального интеллекта человека на его социометрический статус в группе // СПО. 2011. №1. С. 46-49.

[2]. Голубцова О.В., Курыло А.В. Взаимосвязь социометрического статуса и стиля поведения в конфликтной ситуации у студентов аграрного вуза // Инновационные технологии и технические средства для АПК: Сборник по материалам международной научно-практической конференции молодых ученых и специалистов. 2015. С. 175-179.

[3]. Городилова С.А. Взаимосвязь тревожности с социометрическим статусом в подростковом возрасте. // Фундаментальные и прикладные вопросы науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2016. С. 115-120.

[4]. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001.

РОЛЬ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ, КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ

Е.А. Герасимова
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье поднимаются вопросы о необходимости формирования академической грамотности студентов в процессе обучения в вузе. Поднимается проблема, связанная с мотивационной сферой, препятствующая успешному формированию письменной речи у студентов вуза. Анализируются подходы к формированию письменной речи у студентов. Обосновывается необходимость развития мотивации при не сформированности у студентов письменной речи, как одной из причин успешного обучения в вузе. Библиогр. 12 назв.

Ключевые слова: академическая грамотность, высшее образование, мотивационная сфера, компетентностный подход, компетенции.

THE ROLE OF MOTIVATIONAL SPHERE, AS ONE OF THE REASONS BEHIND THE FORMATION OF WRITTEN LANGUAGE IN STUDENTS

E.A. Gerasimova
Moscow City University, Moscow, 129226, Russia

Abstract. The article raises questions about the need for the formation of academic literacy of students in the learning process at the University. Raises the problem connected with the motivational sphere that hinder the successful formation of written speech of the students of the University. Examines approaches to the development of writing in students. The necessity of development of motivation if not the completeness of students ' writing, as one of the reasons for successful study at the University. Refs 12.

Key words: academic literacy, higher education, motivational sphere, competence approach, competence.

В реформируемой высшей школе вместе с введением ступеней бакалавра и магистра, широким применением компетентностного подхода уделяется большое внимание практическим умениям, навыкам, которые составляют основу профессиональных компетенций.

В современном обществе большую роль играет эффективное речевое поведение человека. Согласно общественным требованиям и социальным запросам, а также новым образовательным стандартам, современные выпускники школ и вузов должны хорошо владеть теоретическими сведениями о нормах литературного языка во всех его разновидностях, иметь навыки устной и письменной речи, практического анализа речевых явлений, уметь работать с научной и справочной литературой [4;97]. **Мотивация** – совокупность побуждений, вызывающих определяющую активность индивида, т.е. система факторов, детерминирующих поведение; процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса. Внутренняя и внешняя мотивации взаимосвязаны. Внутренняя мотивация может актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных мотивов, потребностей приводит к

изменению восприятия субъектом ситуации. Его внимание становится избирательным, субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Поэтому любое действие человека рассматривается как двояко детерминированное: внутренне и внешне. Сиюминутное поведение человека нужно рассматривать как результат непрерывного взаимодействия его психологических свойств и ситуации. Таким образом, мотивация человека – это циклический процесс непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом которого является наблюдаемое поведение, т.е. мотивация представляет собой процесс непрерывного выбора и приятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы рассматривается в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева. Леонтьев описал лишь один механизм образования мотивов – механизм превращения цели в мотив, т.е. в процессе деятельности цель, к которой стремился человек, со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т.е. мотивом. Центральный момент данной теории: мотив, из-за которого человек стремится к достижению цели, связан с удовлетворением определенных потребностей. Но со временем цель, которую он стремился достичь, может превратиться в насущную потребность. Таким образом, механизмом развития мотивационной сферы человека является расширение количества потребностей, причем расширение количества потребностей происходит в процессе его деятельности.

Мотивация формирования письменной речи весьма разнообразна и зависит от многих факторов. В западной образовательной парадигме одним из показателей качества образования является степень сформированности у студентов академической грамотности (далее — АГ). При этом основное внимание уделяется развитию навыков и умений академического письма, являющихся основным компонентом АГ и ключевой компетенцией любого современного специалиста [11;417].

В данной статье поднимается проблема, связанная с мотивационной сферой, препятствующая успешному

формированию письменной речи у студентов вуза. Целевая установка речи связана с внутренней мотивацией личности. Поэтому целесообразно рассмотреть речевое поведение студента в момент создания письменного текста. Следует отметить, что письменная речь в современной психологии трактуется как один из видов специфической деятельности человека, который направлен на построение связных высказываний с помощью начертания графических символов, соответствующих элементам устной и письменной речи. Такой подход позволяет утверждать, что письменная речь, как и любой другой вид человеческой деятельности, содержит в своей основе фактор внутренней побудительной силы или мотивационный компонент. Актуальность проблемы формирования мотивации письменной речи у студентов сегодня обусловлена еще и тем, что реальная практика обучения письменной речи в вузе обнаруживает существенные недостатки. К сожалению, большая часть студентов не могут самостоятельно построить письменный текст, выражающий их мысли и чувства, а существующие технологии обучения в вузе не создают необходимой мотивации качественной письменной речи [5;93].

Общеизвестно, что современные специалисты и государственные служащие по роду своей деятельности занимаются оформлением деловых бумаг, корреспонденции: изучают, составляют, редактируют. Причем эта сфера деятельности не ограничивается только знанием основ делопроизводства. Можно хорошо знать нормативы оформления и составления документов, но не владеть в достаточной степени культурой деловой письменной речи [2;56]. А низкая культура написания деловых бумаг показывает не только недостаточный уровень компетентности конкретного государственного служащего и специалиста, но и соответствующим образом влияет на репутацию того или иного учреждения, которое он представляет.

Речевая культура в профессиональной среде является замкнутой, основанной на официально-деловом стиле, где нормы общения регулируются языковыми и социальными нормами. К сожалению, состояние речевой культуры современных выпускников вузов не удовлетворяет возрастающим требованиям

устного и письменного общения. Студенты в письменной форме выражают свои мысли бедно, примитивно, часто неграмотно. Для наиболее успешного обучения студентов необходимо формировать умения и навыки письменной речи [1;24]. Доказано, что именно письменная фиксация помогает учащимся закрепить навыки и умения устной речи, эффективней овладеть графической системой языка. Поэтому, формируя у студентов навыки письменной речи, необходимо обращать их внимание на правильность речи и правильность оформления подобных текстов.

Как указывает А. Р. Лурия, устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым, которое раньше было «симпрактическим» и лишь потом становится особой, самостоятельной формой устного речевого общения. «Однако в ней ... всегда сохраняются элементы связи с практической ситуацией, жестом и мимикой. Письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру» [8; 44].

Если устная речь возникает у ребенка на 2-м году жизни, то письмо формируется только на 6-7-м году. В то время как устная речь возникает непосредственно в процессе общения со взрослыми, письменная речь формируется только в процессе регулярного осознанного обучения. Мотивация к письменной речи также возникает у ребенка позже, чем мотивы устной речи. Из педагогической практики хорошо известно, что создать мотивы для письма у ребенка старшего дошкольного возраста достаточно трудно, поскольку он прекрасно без него обходится [7; 37]. Письменная речь появляется только в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами выражения мысли в письменной форме. На ранних ступенях формирования письменной речи ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной, диалогической или монологической речи. На первом этапе овладения письменной речью основным предметом внимания и интеллектуального анализа являются технические операции письма и чтения; у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма и навыков чтения. «Ребенок,

который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами».

Такие «вспомогательные», промежуточные операции процесса речепорождения, как операция выделения фонем из звукового потока, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слове, последовательный переход от одного слова к другому, никогда полностью не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательных действий ребенка. После того как письменная речь автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в неосознаваемые операции и начинают занимать то место, которое сходные операции (выделение звука, нахождение артикуляции и др.) занимают в устной речи. Несмотря на то, что письменная речь возникла и развивалась как специфическая форма отображения содержания устной речи (при помощи специально созданных для этого графических знаков), на современном этапе общественно-исторического развития она превратилась в самостоятельный и во многом «самодостаточный» вид речевой деятельности человека [6;47].

Функции письменной речи хотя и весьма широки, но, тем не менее, уже, чем функции устной речи. Основные функции письменной речи – это обеспечение передачи информации на любые расстояния, обеспечение возможности закрепления содержания устной речи и информации во времени.

Эти свойства письменной речи бесконечно раздвигают пределы развития человеческого общества.

Литература:

[1]. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. Ростов н/Д: Феникс, 2013.

[2]. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. –3-е изд., испр. М.: Дело, 2001.

[3]. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001.

[4]. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2007.

[5]. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. проф.Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. М.: НОРМА-ИНФРА, 2001.

[6]. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 2014.

[7]. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. М., 2010.

[8]. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Изд. 2-е. Ростов-на-Дону, 1998.

[9]. Applebee A. N. Writing and reasoning // Review of Educational Research. 1984. Vol. 54, N 4. P. 577596.

[10]. Framework for success in Postsecondary writing. 2011. URL: http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf (дата обращения: 10.10.2012).

[11]. Russell D., Lea M., Parker J., Stree B., Donahue T. Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": Approaches across countries and contexts // Genre in a Changing World / eds C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo. Fort Collins, Colo.: WAC Clearinghouse, 2009. P. 395-423.

[12]. Kruse O. Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences // Revista de Docencia Universitaria. 2013. Vol. 11, N 1. P. 37-58.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.М. Щеглова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются пперспективы изучения взаимосвязи содержательных характеристик ценностно-мотивационных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности и особенности исследования ценностей и мотивов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценности, мотивы, психологическая готовность, профессиональная деятельность, студенты вузов.

PROBLEMS OF THE STUDY OF VALUE-MOTIVATIONAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

A.M. Shcheglova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article discusses n erspektivy relationship between characteristics of meaningful value-motivational components of psychological readiness for professional activities and particularly the study of values and motives of professional activity.

Key words: values, motivations, psychological readiness, professional activities, University students.

На протяжении всей жизни перед человеком встает ряд важных вопросов и выбор профессии является одним из них. Ценностно-мотивационная сфера личности тесно связана с определением профессии, а также с успешностью профессиональной деятельности человека. Система ценностных ориентаций выступает как важнейший психологический источник саморазвития личности, который определяет направление деятельности и способы её осуществления. Ценности управляют активностью человека на протяжении всей его жизни, наполняя её смыслом, эффективностью и результативностью.

В современных социально-экономических условиях, которые характеризуются нестабильностью, вся энергия человека в рабочей деятельности направлена на поиск заработка и обеспечение себя и своей семьи. Сегодня все чаще наблюдаются ситуации, когда выпускники ВУЗов не связывают свою дальнейшую судьбу с полученной специальностью, а ищут трудоустройство с большей заработной платой. К сожалению, для многих молодых людей доминирующей ценностью является материальное благополучие. Значительно снижается значимость духовных ценностей. Даже при удовлетворении потребности в обеспечении себя и семьи на должном уровне, ценностные ориентации на материальное благополучие не могут дать гарантий эффективной деятельности. В настоящее время существует необходимость изучения проблемы ценностно-мотивационных аспектов профессиональной деятельности личности, так как

известно, что главную роль в детерминации поведения играют индивидуальные и социальные ценности, внешне и внутренне организованная мотивация, система личностных черт. Можно сказать, что фундаментом человеческой целенаправленной деятельности является ценностно-мотивационная основа, которой руководствуется человек. Ценностно-мотивационные аспекты способствуют реализации деятельности личности, в том числе и инновационной. Однако исследований, посвященных этой проблематике, существует недостаточно, чем и определяются перспективы исследования ценностно-мотивационной сферы профессиональной деятельности.

Проблема мотивационной готовности к профессиональной деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке. Ряд исследователей А.А. Деркач, М.И. Дъяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, Л.В. Лежнина, В.Ф. Сафин, Р.Д. Санжаева и др., изучая особенности проявления мотивации к профессиональной деятельности, включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности. Среди современных отечественных ученых, изучающих структуру мотивационных компонентов психологической готовности, можно отметить Л.В. Лежнину, О.Л. Ливенцеву, Е.К. Лунегову, И.А. Калинину, Р.Д. Санжаеву и др.

Ценностно-мотивационные характеристики личности на сегодняшний день активно исследуются авторами, среди которых выделяются С.В Курочкина., И.А. Калинина, И.В. Клименко, и др. Однако, большинство эмпирических исследований характеристик ценностно-мотивационной сферы посвящены педагогам, студентам, спортсменам, медицинским работникам, военнослужащим. Реже встречаются работы, посвященные изучению ценностно-мотивационного компонента среди офисных служащих.

Изучение ценностно-мотивационных аспектов профессиональной деятельности имеет большое практическое значение и социально-психологические и социально-экономические перспективы для современного общества. Активность субъекта выступает в виде одного из критериев и регулятивных механизмов, при помощи которых осуществляется

любая деятельность, в том числе и инновационная [3; 6]. Предпосылками профессиональной деятельности и реальным выражением профессионализма личности являются разные виды активности.

Детерминанты профессионального поведения являются основой организации деятельности и связаны с изучением природы становления и развития профессионализма. И. А. Калинина в своем исследовании в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности студентов включает ценностно-мотивационный компонент. Ценностно-мотивационная составляющая психологической готовности к профессиональной деятельности включает в себя: 1) осознание цели деятельности; 2)отражение реальной картины психологической готовности к профессиональной деятельности как побуждения к совершению волевого действия; 3) ценностно-значимое содержательное заполнение модели развития психологической готовности к профессиональной деятельности [1].

М.В. Овчинников, Д.А. Циринг, С.А. Репин, Е.В. Забелина разработали теоретическую модель мотивационно-ценностной сферы молодых научно-педагогических работников, в которой отражены основные элементы (цели, мотивы и потребности деятельности, ценности и личностные смыслы) и особенности их взаимосвязи. Также в данной теоретической модели отражены основные требования к мотивационно-ценностной сфере научно-педагогических работников [6].

В процессе деятельности и на этапе овладения профессией ценностно-мотивационная сфера видоизменяется. Исследования ценностно-мотивационной направленности студентов демонстрируют, что к концу обучения в ВУЗе снижается значимость духовных ценностей, повышается направленность на социальные и материальные ценности [2].

Следует отметить, что ценностные ориентации выступают вектором деятельности человека и позволяет ему целенаправленно управлять своей активностью по отношению к окружающей действительности. Воспринимая из социума стандарты истины и лжи, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого, личность формирует свои потребности и мотивы, демонстрируя особенности поведения и деятельности [4; 5]. Система ценностей

формирует потребности и мотивы личности. Ценностно-целевые нормы и установки, транслируемые обществом, влияют на развитие системы мотивов, которые предопределяют результативность поведения индивида и его деятельности.

Поэтому перспективы исследования профессионального поведения во многом предопределяются особенностями ценностей и мотивов. Поиск различий и связей между ценностно-мотивационной системой и проявлениями профессионализма личности позволит выявить систему ценностно-мотивационных характеристик, на которые важно опираться при развитии профессионально важных качеств. Диагностика ценностно-мотивационных аспектов профессиональной деятельности и разработка программ развития активности личности являются основополагающими условиями профессионального совершенствования и самореализации в практической профессиональной деятельности.

Литература:

[1]. Калинина И. А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: на примере экономического вуза: дис. … канд. психол. наук. М., 2016.

[2]. Клименко И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность //Национальный психологический журнал №1(9). 2013. С. 143–151.

[3]. Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52-57.

[4]. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.

[5]. Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.

[6]. Овчинников М.В., Циринг Д.А., Репин С.А., Е.В. Забелина теоретическая модель мотивационно-ценностной сферы

молодых научно-педагогических работников// Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. 2011. № 24. С.45-50.

[7]. Рушина М.А. Психологические особенности структуры уверенности в профессиональной деятельности // Самореализация личности в межкультурном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 мая 2012г. М.: РУДН, 2012. С. 220-222.

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В КОНФЛИКТЕ

Е.Н. Полянская
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования особенностей стратегий поведения современных студентов в конфликте. В качестве метода исследования использовалось тестирование с помощью методики К.Томаса «Стратегии поведения в конфликте», теста Дж. Амирхана «Копинг-стратегии поведения в конфликтной ситуации», опросника агрессивности Басса-Дарки.

Ключевые слова: стратегии поведения, конфликт, студенты.

FEATURES STRATEGIES OF MODERN STUDENTS IN THE CONFLICT

E.N. Polyanskaya
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. In the article the results of empirical studies of strategies of behavior of the modern students in the conflict. As a method of research used testing using techniques K. Thomas, "strategies of behavior in conflict," J. test. Amirkhan "Coping strategies of behavior in conflict situation," the aggression questionnaire bass-evil Durka.

Key words: strategy of behavior, conflict, and students.

Проблема конфликтов в среде студентов высоко значима, поскольку последствиями могут стать трудности адаптации обучающихся, снижение успеваемости, ухудшение психологического и физического состояния, повышение тревожности и т.п. Хотя степень разработанности проблемы конфликтов высока, особенности конфликтов в студенческой среде остаются изучены недостаточно.

В настоящее время конфликт изучается многими науками, являясь междисциплинарной проблемой. Синтез этих знаний взяла на себя такая наука как конфликтология. Наиболее число концепций отмечается в рамках психологических исследований конфликта. Понимание сущности конфликта и подходы к его рассмотрению во многом определяются тем, какую науку представляет автор, и какого направления в ней он придерживается. В российской психологии данная проблематика представлена работами С. Терентьева, А. Барабаша, Ю. Павловского, Г. Смоляна, В. Лефевра, Б. Алишева, Т. Чистяка, Г. Болтуновой, Д. Малышевой, М.Одинцовой, Д. Фурмана. Известными теоретиками и методологами современной парадигмы конфликта являются А.Анцупов, А. Шипилов, Ю. Запрудский, А.Дмитриев, А. Зайцев. В зарубежной конфликтологии яркими представителями признаются С. Липсет, М. Гектер, Т.Нейрн, Л. Козер, Д. Истон, М. Гектера, Д. Сандерс.

Для анализа конфликта предлагается его структура, одним из элементов которой является поведение в конфликте. Были выделены так называемые стратегии поведения в конфликте – автором понятия и соответствующей концепции явился К. Томас. Разными авторами выделяются разные стратегии (стили) поведения в конфликте: конфронтация, переговоры, компромисс, уход (M. Deutsch, 1973 и др.); соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление (W.Thomas, 1976 и др.); проблемно-ориентированная стратегия или переговоры (M. Kolb, T. Putnam, 1992; J. Pruitt, S. Rubin, 1968), стратегия привлечения третьей стороны, понимаемая как способ ведения переговоров (third-party strategies), или стратегия посредничества (J. Rubin, L. Kressel, E. Frontera, Z. Butler, S. Fish, 1994) [8;9].

Студенты, обучаясь в группе, регулярно взаимодействуют друг с другом и другими участниками учебного процесса, равно как взаимодействие может происходить и за пределами учебного заведения. При этом взаимодействии могут возникать конфликты. Конфликты в студенческой среде связаны в первую очередь с учебным процессом, а также личными психологическими и социальными причинами [1]. Г.И. Козырев выделяет следующие причины конфликтов в группе студентов: 1) неправильное понимание человека человеком (из-за разных представлений о чем-либо); 2) межличностная несовместимость, основанная на различиях в ценностных ориентациях, интересах, социальных установках, индивидуально-психологических характеристиках и т.п., и которая приводит к чувству неприязни или антипатии [7].

Основываясь на исследовании О.В. Гудименко [3] А.Н. Неврюев и С.Б. Мохова предположили наличие связи неадекватных тактик поведения в конфликте с уровнем конфликтности, демонстрируемым индивидом. По данным О.В. Гудименко качественными особенностями поведения студентов являлась вспыльчивость, склонность к беспочвенным спорам, неспособность к адекватному восприятию критики, стремление к излишнему самоутверждению, демонстрация обиды, отказ от выполнения учебных заданий и уход с занятий. Результаты исследования А.Б. Карпова [6] также показали, что тактики поведения в конфликте связаны с уровнем конфликтности индивида. Интересны данные исследования Т.В. Черняевой [11], показавшие, что уровень конфликтности может быть не только негативным, но и позитивным факторов в учебной деятельности. Хотя умственное способности отрицательно связаны с частотой конфликтов, чем выше конфликтность, чем выше оказалась успеваемость. Конфликтность оказалась свойственна для активных студентов, которые стремятся защитить свою позицию, отмечают важность социальных контактов и саморазвития [10].

Чаще исследования стратегий поведения в конфликте изучалась на выборках студентов-психологов (Донцова М.В., 2009; Губар Л.Г.; Иванец Е.Е., 2010; Неврюев А.Н., Мохова С.Б., 2013), у которых доминировали стратегии компромисса или избегания [2; 4; 5; 10]. Авторами также были показаны связи

между определенными личностными характеристиками и выбираемыми стратегиями.

Анализ работ, посвященных поведению студентов в конфликте, показал, что навыки конструктивного поведения в конфликте оказываются среди студентов развиты недостаточно: очевидны или вспыльчивость, неспособность к адекватному восприятию критики и т.п. – либо уход от разрешения конфликта и частичная уступка (компромисс).

Нами была поставлена цель эмпирически определить особенности поведения студентов в конфликте. В целях диагностики стратегий поведения в конфликте были использованы тест К.Томаса «Стратегии поведения в конфликте», тест Дж. Амирхана «Копинг-стратегии поведения в конфликтной ситуации», опросник агрессивности Басса-Дарки. Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов. Выборка состояла из 40 российских студентов в возрасте 19-23 года.

По методике Томаса, мы получили следующие результаты: наиболее высоким оказались показатели стратегии «соперничества» (7,4), далее по убыванию – «компромисс» (6,5), «сотрудничество» (5,6), «приспособление» (5,5) и «избегание» (4,8). Таким образом для студентов в первую очередь характерно доминирование стратегии соперничества в ситуации конфликта, они стремятся добиться своих интересов в ущерб другому, принимают активную позицию в ходе урегулирования спорных вопросов. Они чаще всего инициативны, берут на себя «удар», готовы к частичным уступкам (компромисс), предлагая вариант, снимающий возникшее противоречие. Реже студенты ищут альтернативу, полностью удовлетворяющую интересы обеих сторон (сотрудничество) или приносят в жертву свои интересы в пользу другого. Меньше всего они занимают пассивную сторону и менее всего предпочитают избегать решения проблемы.

В ходе диагностики копинг - стратегий по методике Амирхано, у студентов высок параметр «разрешение проблем» (27,45), значительно более низкие показатели по параметру «поиск социальной поддержки» (14,9) и «избегание проблем» (15,2). Студенты чаще используют активную поведенческую стратегию, задействуя все имеющиеся личностные ресурсы для поиска

возможных способов эффективного разрешения проблемы. Это говорит о том, что студенты инициативны и могут проявлять себя в рамках урегулирования конфликтов, они являются заинтересованной стороной процесса разрешения спорных вопросов, а также являются активными участниками различных таких ситуаций. Реже они используют стратегию избегания, стараясь избежать контакта с окружающей действительностью, уйти от решения проблем. Наименее характерной для них оказывается стратегия поиска социальной поддержки, т.е. обращение за помощью и поддержкой к семье, друзьям, значимым другим.

В ходе диагностики агрессивности по методике Басса-Дарки, у студентов наиболее выражены показатели «негативизм» (9,02), далее по убыванию – «вербальная агрессия» (8,5), «раздражение» (7,76), «физическая агрессия» (6,67), подозрительность (4,97), «косвенная агрессия» (4,57), «чувство вины» (4,05), «обида» (2,6). Высокий уровень негативизма, вербальной агрессии говорят о том, что студенты чаще всего выражают агрессию в форме оппозиционной манеры в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. Возможно, преобладание таких реакций отражают возрастные особенности. Также для них характерно словесно выражать свое недовольство, проявлять речевую агрессию. Нередко агрессия выражается в форме раздражения, т.е. готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость). Нередко встречается использование физической силы против другого лица. Менее характерно проявлять недоверие и осторожность по отношению к людям, считая, что они планируют или приносят вред, а также проявлять агрессию окольным путем, направляя ее на предметы или другие лица (а не на обидчика). Наименее характерно проявление агрессивной реакции в виде обиды, т.е. зависти и ненависти к окружающим за действительные или вымышленные действия. Также малохарактерна аутоагрессия в виде чувства вины, выражающей убеждение в том, что субъект является плохим человеком, что поступает зло, ощущая угрызения совести. Студенты часто выражают агрессивные чувства напрямую, не сдерживают себя, не копят внутри обиду, подозрительность, не испытывают чувство вины, или испытывая

данное чувство, оно у них не является высоким или продолжительным. Показатель враждебности российских студентов 2,6 (обида) +4,97 (подозрительность)=7,57, что соответствует норме.

Таким образом, было выявлены особенности поведения современных студентов в конфликте: стремление к активному разрешению проблем, активно вступая в контакт, проявляя напористость, импульсивность, стратегию соперничества (реализация собственных интересов в ущерб интересам другого), готовность к частичной уступке (компромиссу), реже – стремление полностью удовлетворить интересы обеих сторон или пожертвовать собственными интересами ради интересов другого. Для них малохарактерны уход от решения проблемы, копинг-стратегия «поиска социальной поддержки». Общий уровень агрессивности и враждебности российских студентов находится в пределах нормы. Агрессивные реакции они чаще всего выражают в форме «негативизма», «вербальной агрессии», «раздражения». Иногда они готовы проявить физическую агрессию, враждебность в форме подозрительности. Значительно реже агрессия выражается в форме «обиды», «косвенной агрессии». Малохарактерна аутоагрессия – переживание «чувства вины».

В целом можно отметить необходимость развития у студентов навыков сотрудничества, учёта интересов другого человека. Практическое применение полученных данных видится в организации проектной деятельности в парах и мини-группах и иных формах организации обучения и воспитания, позволяющих развивать навыки партнерского взаимодействия.

Литература:

[1]. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешение конфликто. М.: Народное образование, 1995. – 128 с.

[2]. Губар Л.Г. Конфликтная компетентность специалистов, работающих с подростками с девиантным поведением// Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации. Спб.: Изд-во РПГУ, 2010. С.42-45.

[3]. Гудименко О.В. Самоактуализация как фактор преодоления психологических барьеров у студентов-психологов в

процессе профессиональной подготовки: Дисс. … канд.психол.наук. Казань, 2007.

[4]. Донцова М.В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов-психологов: Дисс. …канд.психоло.наук. М., 2009.

[5]. Иванец Е.Е. Взаимосвязь эмоциональных свойств личности и стратегий поведения в конфликте в студенческом возрасте// Сборник докладов V Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии. М.: REDU, 2010. С.275-279.

[6]. Карпов А.Б. Механизмы психологической защиты и стратегии преодоления в переходный период от подросткового к юношескому возрасту: Дисс. …канд.психол.наук. М., 2006.

[7]. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. М.: Издательство Владос, 2001.

[8]. Конфликтология. Хрестоматия /Составитель Н.И. Леонов. - 2-е изд., стер. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003, С. 55.

[9]. Леонов Н.И. Конфликтное поведение руководителей//Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». Вып.№1. 2005. С.23-34.

[10]. Неврюев А.Н., Мохова С.Б. Особенности стратегий конфликтного поведения студентов психологических и непсихологических специальностей// Экспериментальная психология. 2013. Том 6 №1. С. 87-97.

[11]. Черняева Т.В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: Дисс. …канд.психол.наук. Ярославль, 2008.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

И.А. Новикова, Ю.М. Мальцева, М.В. Гридунова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Рассмотрена проблема соотношения факторов «Большой пятерки» с академическими достижениями старшеклассников и студентов в зарубежной и отечественной науке. Эмпирически выявлено, что теснее всего с успеваемостью российских старшеклассников из общеобразовательной школы связан фактор ***добросовестность***.

Ключевые слова: Пятифакторная модель «Большая пятерка», академическая успеваемость, учебные достижения, старшеклассники, студенты.

BIG FIVE FACTORS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS

Irina A. Novikova, Yuliya M. Maltseva, Marina V. Gridunova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the problem of the correlation between Big Five Factors and academic achievements among high school and university students. The research findings suggest that academic performance of Russian high school students have more strong correlation with Conscientiousness.

Key words: Five Factor Model, academic performance, academic achievements, high school students, university students.

В современной психологии активно разрабатывается проблема факторов и предикторов успешности обучения на разных уровнях образования (начальная, средняя, высшая школа). Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают различные группы факторов учебной успешности [1; 2; 4; 6 и др.]. В частности, А.А.Воробьева приводит подробную классификацию различных факторов эффективности обучения, которая включает:

особенности индивидуальности обучающихся (задатки, способности, темперамент); когнитивные качества личности; особенности мотивов и мотивации; особенности самооценки и уровня притязаний; личностные свойства, черты или диспозиции; факторы среды (организация обучения, семейная ситуация и др.) [1]. Мы разделяем точку зрения о том, что в отечественной психологии, по сравнению с западной, в меньшей степени изучены именно личностные факторы успешности обучения.

В зарубежной психологии исследования соотношений различных показателей успешности обучения с особенностями личности чаще всего проводятся на основе Пятифакторной модели «Большая пятерка» в варианте П. Косты и Р.Макрея [3-9]. Исследования, проведенные в разных странах в выборках школьников, студентов, взрослых, проходящих дополнительное обучение, показали, что ***добросовестность*** является основным предиктором учебных достижений, ***открытость опыту*** и ***экстраверсия*** демонстрируют менее тесные прямые связи, а нейротизм часто выступает обратным коррелятом успешности [1; 5; 6]. В последние годы черты из Пятифакторной модели личности в соотношении с успешностью учебной деятельности исследуются и отечественными учеными, однако получены неоднозначные результаты на выборках школьников и студентов, часто противоречащие выводам зарубежных исследований, что возможно связано с различиями в системах оценки [1; 3].

Тем не менее, в исследовании А.А.Воробьевой [1], проведенном на выборке студентов-лингвистов, учебные достижения которых оценивались с использованием балльно-рейтинговой системы по 100-балльной шкале, было выявлено, что ***добросовестность*** положительно связана с успеваемостью по большинству изучаемых ими дисциплин (второй иностранный язык, специальные, общеобразовательные и психолого-педагогические дисциплины), за исключением основного иностранного языка. ***Экстраверсия*** положительно связана с успеваемостью по второму иностранному языку и специальным дисциплинам, ***открытость опыту*** – только с успеваемостью по психолого-педагогическим дисциплинам, а ***нейротизм*** – отрицательно с успеваемостью по второму иностранному языку [1]. Таким образом, полученные в данном исследовании

результаты вполне соответствуют зарубежным данным.

На наш взгляд, не менее важно исследовать личностные факторы академической успешности современных российских старшеклассников, так как буквально через 1-2 года многие из них станут абитуриентами, а впоследствии – студентами вузов.

В нашем эмпирическом исследовании приняло участие 109 учеников 9-10 классов одной из московских средних общеобразовательных школ (53 юноши и 56 девушек) в возрасте 14-17 лет. Для диагностики факторов «Большой пятерки» использовался Пятифакторный опросник в русской адаптации С.Д. Бирюкова и М.В. Бодунова. Статистическая обработка производилась с использованием рангового корреляционного анализа, результаты которого представлены в таблице.

Как следует из таблицы, наиболее тесно положительно с успеваемостью по большинству дисциплин связана ***добросовестность:*** более старательные, исполнительные, ответственные ученики, как правило, демонстрируют и более высокие показатели академической успеваемости.

Таблица

Коэффициенты корреляции факторов «Большой пятерки» и успеваемости старшеклассников (n=109)

Факторы «Большой пятерки»	**Успеваемость по группам дисциплин**					
	Языки и литература	**Математические**	**Естественно научные**	**Гуманитарно-социальные**	**Информатика**	**Физика**
Нейротизм	-,039	-,063	-,082	-,077	-,166	-,083
Экстраверсия	,018	-,095	,044	-,022	,101	-,071
Открытость	,140	,085	,162	***,228***	,086	,158
Согласие	,129	,024	,129	,146	,074	,110
Добросовестность	,131	***,236***	***,245***	**,303**	**,275**	***,230***

Примечания. Нули в коэффициентах опущены. Полужирным курсивом и светло-серым фоном выделены корреляции, значимые на уровне 0.05. Полужирным шрифтом и темно-серым фоном выделены корреляции, значимые на уровне 0.01.

Интересно, что этот фактор (как и все остальные факторы «Большой пятерки») не имеет значимой корреляции только с оценками по русскому и иностранному языкам и литературе. Это очень похоже на данные исследования А.А.Воробьевой, в котором тоже только оценки по основному изучаемому иностранному языку не коррелировали ни с одним из факторов «Большой пятерки».

Открытость опыту положительно связана только с успеваемостью по гуманитарно-социальным дисциплинам (история и обществознание). Эти результаты подтверждают многократно полученную и в других исследованиях закономерность о том, что при оценке учебных достижений в современных образовательных системах в разных странах и на разных уровнях обучения в большей степени поощряется добросовестное следование правилам, нежели любознательность и активность учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что академическая успеваемость старшеклассников (как и студентов) в наибольшей степени связана с выраженностью у них такого личностного фактора как ***добросовестность.*** Полученные результаты, с одной стороны, можно использовать при разработке программ и тренингов, направленных на психологическое сопровождение современных школьников и студентов: необходимо уделять внимание развитию у них волевой сферы личности. Но, с другой стороны, результаты заслуживают обсуждения в педагогическом сообществе с точки зрения адекватности и приемлемости процедур оценки учебных достижений, которые используются в современной системе среднего и высшего образования.

Литература:

[1] Воробьева А.А. Волевые и познавательные черты личности как факторы учебных достижений студентов: дис.… канд. психол. наук. М.: РУДН, 2015.

[2] Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс… докт. психол. наук. М.: МГУ, 2011.

[3] Крупнов А.И., Новикова И.А., Воробьева А.А. Соотношение системно-функциональной и пятифакторной

моделей черт личности: к постановке проблемы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. №2. С. 45-56.

[4] Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб: Питер, 2001. 368 с.

[5] Ackerman P.L., Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts // British Journal of Educational Psychology. 2011. No. 81 (1). P. 27-40.

[6] Kappe R., Flier H. Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? // European Journal of Psychology of Education. 2012. No 27. P.605–619. doi 10.1007/s10212-011-0099-9.

[7] McCrae R.R., John O.P. An introduction to the five-factor model and its applications // Journal of Personality. 1992. No. 60 (2). P. 175–215.

[8] Novikova I.A. Big Five (The Five-Factor Model and The Five-Factor Theory) // The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology / Ed. Kenneth D. Keith. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. P. 136-138. doi: 10.1002/9781118339893.wbeccp054.

[9] Vorobyeva A.A. The Five-Factor Model: General Overview // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 80-86.

АДАПТАЦИЯ НАРКОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

С.А. Галкин
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты работы с наркозависимыми личностями, которые находятся на реабилитации в центре наркологии.

Ключевые слова: наркозависимость, наркозависимая личность, социальный интеллект, адаптация.

ADAPTATION OF DRUG-DEPENDENT PERSON

S.A. Galkin
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of the work with addicted individuals who are on rehabilitation center addiction.

Key words: drug addiction, drug addicted personality, social intelligence, adaptation.

Вопрос наркозависимости в настоящее время является сугубо актуальным и важным. Данная проблема не имеет каких-либо возрастных рамок, она может охватывать любые возрастные категории людей, начиная с подросткового возраста.

Иследование проводилось на базе реабилитационного центра в Ступинском районе московской области, который является филиалом ГБУЗ «Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения Москвы».

В выборку испытуемыхвошли 40 лиц мужского и женского пола. Все исследуемые являются больными со средней стадией зависимости от психоактивных веществ. Возрастная категория зависимых людей варьируется от 30 до 35 лет. Срок нахождения в реабилитационном центре – от одного месяца до двух месяцев. Исследование было проведено в два этапа.

Первый этап заключался в проведении опроса по методик Дж.Гилфорда, по результатам которого испытуемых разделили на две группы. В первую группу вошли 19 респондентов с уровнем социального интеллекта ниже среднего (среднеслабые), а во вторую группу вошел 21 респондент с уровнем социального интеллекта (средневыборочные).

На основании полученных результатов, каждую группу проверили на социально-психологическую адаптивность используя многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С. В. Чермянина. Далее, для сопоставления уровней выраженности переменных адаптации по тесту МЛО у наркозависимых со среднеслабым (n=19) и средневыборочным (n=21) уровнем выраженности социального интеллекта рассчитали по U-критерию Манна-Уитни.

Сгласно полученным результатам можно отметить, что был определен уровень социального интеллекта, который находится на уровне средневыборочного и средненизкого. Крайние значения получены не были и эт очень важно. Т.е. если нет высокой границы по социальному интеллекту, то возникает предположение, что возможно употребление психоактивных веществ на это и повлияло. Так же нет и низких значений социального интеллекта, что говорит о том, что, возможно, потребность употребления наркотических средств вынуждала поддерживать способность социального интеллекта.

Так же следует отметить, что уровень социальной адаптации в двух группах выборок находится на уровне низкого крайнего значения, что показывает возможные последствия употребления, а именно полную дезадаптацию.

После проведения сравнительного анализа, мы обнаружили значимые различия по шкалам коммуникативного потенциала (КП) и моральную нормативность (МН). Респонденты с уровнем социального интеллекта на уровне средневыборочного, более общительны и стремятся к общению, а также улавливают морально нравственные нормы поведения и отноношения принятые в определенной группе. И как следствие, личностный адаптационный потенциал (ЛАП) у группы с социальным интеллектом на уровне средневыборочного находится выше чем у группы с средненизким социальными интеллектом.

Согласно полученным данным, можно сказать, что респонденты с средневыборочным уровнем социального интеллекта более адаптивны. На что указывают полученные результаты.

В рамках исследования мы можем говорить, что адаптация – процесс формирования бесконфликтного и комфортного взаимодействия индивидуума с социальной средой в связи с предъявляемыми этой средой требованиями или изменением условий деятельности личности.

Адаптироваться и привыкать к новым условиям наркозависимым личностяи не так-то и просто. Они не всегда понимают, как можно жить без наркотических средств, которые выступают для них средством, открывающим все двери дозволенного и недозволенного в жизни.

СЕКЦИЯ 4

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.Н. Коцина
Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань, Россия

Аннотация. Статья посвящена военно-патриотическому воспитанию молодежи. Автором сделан краткий обзор позиций ученых по рассматриваемому воспитанию и обобщен их опыт в решении этой важнейшей задачи в современном образовании.

Ключевые слова: Родина, защита, военно-патриотическое воспитание, молодежь, образование.

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN EDUCATION

M.N. Kotsina
Ryazan higher airborne command school named after the Rahl's army V.F. Margelov, Ryazan, Russia

Annotation. The article is devoted to military-Patriotic education of youth. The author gives a brief overview of the positions of scientists on issues in education and summarized their experience in solving this very important problem in modern education.

Key words: Homeland, defense, military-Patriotic education, youth, education.

Агрессивная антироссийская политика некоторых государств, стремление их нанести максимальный ущерб экономическому и военному потенциалу России, рост активности экстремистских и террористических организаций создают явные угрозы безопасности нашему государству с возможностью возникновения их по всему периметру российских границ. Кроме

этого, усиление информационного противоборства и попытки переписать мировую и отечественную историю с целью дезориентации населения, стремление воспитывать наше общество на комиксах отечественных героев, заставляют нас еще раз подумать о военно-патриотическом воспитании населения страны и особенно нашей молодежи.

В.И. Кузьмин военно-патриотическому воспитанию в своем исследовании дает авторское определение, где военно-патриотическое воспитание – это подготовка молодежи к защите Родины на основе сформированного позитивного отношения к службе в Вооруженных Силах России, овладение специальными умениями и навыками военно-прикладного характера [2;37].

В.Г. Визер рассматривает военно-патриотическое воспитание как органичную составляющую патриотического воспитания, воспитание постоянной готовности к вооруженной защите Отечества, а к содержанию военно-патриотического воспитания учащихся относит: воспитание патриотического мировоззрения и ценностей; формирование морально-психологической готовности к защите Отечества; военно-техническую подготовку; воинское воспитание; военно-прикладную физическую подготовку [1;34].

С.Ж. Курилов определяет военно-патриотическое воспитание как многоуровневое явление, которое включает в себя военно-профессиональное, гражданское, национально-патриотическое и героико-патриотическое воспитание, специальную и психологическую подготовку будущих защитников Отечества [3;4].

В.Ю. Микрюков трактует военно-патриотическое воспитание как составную часть патриотического воспитания учащихся, представляющую собой целенаправленный управляемый процесс их личностного развития на основе боевых традиций своего народа, формирования их готовности к выполнению задач по обеспечению защиты Отечества и овладению необходимыми для этого знаниями, навыками и умениями [4;74].

Таким образом, исходя из анализа научных работ, под понятием «военно-патриотическое воспитание» следует понимать сознательную, целенаправленную, последовательную

педагогическую деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций как организованный процесс педагогического воздействия по формированию у подрастающего поколения готовности к выполнению задач по обеспечению вооруженной защиты Отечества и его национальных интересов на основе высокого чувства любви к Родине, своему народу и его Вооруженным Силам, боевых традиций своего народа и овладения специальными умениями и навыками военно-прикладного характера.

Из определения следует, что целями военно-патриотического воспитания учащейся молодежи будут: формирование у юного населения РФ высоких личностных качеств (гражданственность, патриотизм, нравственность, гордость за свой народ и его Вооруженные Силы и др.) и неискаженного исторического сознания; сохранение и упрочение традиций, сложившихся во взаимодействии армии и народа; развитие потребности добросовестно трудиться на благо Родины и готовности с достоинством и честью защищать свое Отечество; формирование у учащейся молодежи профессионально значимых качеств, умений и готовности к выполнению конституционного и воинского долга в условиях мирного и военного времени.

В свою очередь, эффективность системы военно-патриотического воспитания учащихся повысится, по мнению В.Г. Визера, если в нее будут внедрены военные традиции казачества: любовь к Отечеству, постоянная готовность к его защите; верность воинской присяге; войсковое товарищество, побратимство; ненависть к врагам Отечества; любовь к военной форме, воинскому укладу жизни [1;102].

В.Ю. Микрюков считает, что эффективное управление процессом военно-патриотического воспитания учащихся обеспечивает творческое применение законов (закономерностей) военно-патриотического воспитания, что в свою очередь, еще и позволяет сознательно создавать условия для благоприятного их действия, ставить обоснованные и реальные задачи [4;84].

В.И. Кузьмин выделяет три группы средств военно-патриотического воспитания молодёжи: средства, выполняющие информационно-просветительные функции (лекции, беседы, конференции, просмотр кинофильмов и др.); средства,

обеспечивающие формирование практических механизмов военно-патриотической активности учащихся (юнармейские игры, походы по местам боевой и трудовой славы, военно-поисковая деятельность, шефская помощь ветеранам, занятия в оборонно-массовых клубах, секциях и др.); средства, оказывающие комплексное воздействие на сознание и поведение личности («уроки мужества», создание и анализ ситуаций военно-патриотической деятельности; сюжетно-ролевые игры и др.) [2;127].

Теоретический анализ работ по проблеме военно-патриотического воспитания учащейся молодёжи позволил сделать следующие выводы.

1 Военно-патриотическое воспитание позволяет молодому человеку осознать себя гражданином и патриотом своей Родины, готовым выполнить свой гражданский и конституционный долг перед обществом и страной; на базе полученных военно-прикладных качеств подготовиться к почетной службе в рядах Вооруженных Сил РФ и к гражданской, профессиональной деятельности, особенно после прохождения военной службы, что позволяет юному поколению в ближайшие десятилетия взять на свои плечи всю ответственность за судьбу Отечества и его народа.

2 Эффективное военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи возможно при соблюдении следующих условий: активная, целенаправленная, систематическая и организованная работа по военно-патриотическому воспитанию в образовательных учреждениях, военно-патриотических секциях, кружках и клубах, общественных организациях и т.д.; формирование ценностных отношений к военной службе в процессе обучения и воспитания на исторических примерах, традициях верного и добросовестного служения Отечеству старших поколений его защитников; ориентация молодежи на военную профессию как престижную в обществе; формирование примера служения Отечеству в Российской армии; подготовка молодых людей к службе в Вооруженных силах РФ; привлечение молодёжи к активному участию в спортивно-массовых мероприятиях и военно-прикладных видах спорта; сохранение жизни и здоровья молодых людей, приобщение их к здоровому образу жизни и др.

Литература:

[1]. Визер В.Г. Военно-патриотическое воспитание учащихся с учетом традиций сибирского казачества: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. - 226 с.

[2]. Кузьмин В.И. Военно-патриотическое воспитание в процессе подготовки молодёжи к воинской службе : на примере учреждений Российской оборонной спортивно-технической организации: дис. ... канд. пед. наук.М., 2004. - 147 с.

[3]. Курилов С.Ж. Военно-патриотическое воспитание в школьных кадетских классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. - 26 с.

[4]. Микрюков В.Ю. Теория и практика военно-патриотического воспитания учащихся в современной России: дис. ... доктора пед. наук. М., 2008. - 330 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ МОЛОДЫХ И ЗРЕЛЫХ СУПРУГОВ

Е.Ю. Чеботарева
РУДН, МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Аннотация. Исследование выявило различия в жизненных и семейных ценностях молодых и зрелых супругов, а также в их представлениях о семейной структуре. Для молодых супругов значительно важнее, чем для зрелых, личная самореализация и интересная насыщенная жизнь, от семейных отношений они ожидают в первую очередь эмоциональной близости с супругом, взаимопонимания и принятия в сочетании с возможностью сохранения личной автономии. Соответственно, они стремятся установить высокую степень сплоченности в семейных отношениях в сочетании с относительно большей жесткостью правил семейной жизни.

Ключевые слова: жизненные ценности, установки к семейной жизни, ролевые ожидания и притязания, семейная сплоченность, семейная иерархия.

REPRESENTATIONS OF FAMILY LIFE OF YOUNG AND MATURE SPOUSES

E.Ju. Chebotareva
RUDN University, MSPPU, NRU HSE, Moscow, Russia

Abstract: The study revealed the differences in the vital and family values of young and mature spouses, as well as in their representations of their family structure. It is much more important for young spouses than for mature ones, to have personal self-fulfillment and an interesting saturated life, they mostly expect from their family relations emotional affinity with the spouse, understanding and acceptance combined with the possibility of personal autonomy. Accordingly, they seek to establish a high degree of cohesion in family relationships, combined with the relatively stricter family life rules.

Key words: life values, attitudes toward family life, role expectations and claims, family cohesion, family hierarchy.

Одной из наиболее актуальных задач воспитания в юношеском возрасте является задача подготовки молодых людей к будущей семейной жизни [3]. Эта задача актуализируется в связи с текущим кризисом института семьи и брака и осложняется ростом вариативности форм брачно-семейных отношений, радикальными качественными изменениями супружеских отношений [1, 4]. Традиционные семейные функции, такие как хозяйственно-экономическая, репродуктивная, воспитательная и пр. уступают свои лидирующие позиции психотерапевтическим функциям семьи; современные люди все чаще ждут от своего брака поддержки, принятия, возможностей самореализации. В связи с этим, эффективная воспитательная работа по подготовке молодежи к семейной жизни невозможна без понимания установок молодых людей в отношении семьи и брака, их жизненных ценностей [2, 5, 6].

Мы провели эмпирическое исследование с целью выявления особенностей молодых людей, по сравнению со зрелыми парами, в представлениях о семейной жизни. В качестве основных объектов данного исследования мы избрали жизненные и семейные

ценности респондентов и их представления о реальной и желаемой семейной структуре (степени сплоченности и иерархии).

В исследовании приняли участие 60 супружеских пар, в том числе 28 молодых пар со стажем от 1 до 5 лет (средний стаж - 2 года), возраст супругов от 20 до 29 лет (средний возраст – 23 года); и 32 зрелые пары – со стажем от 15 до 30 лет (средний стаж -19 лет), возраст от 45 до 60 лет (средний возраст - 47 лет). Во всех семьях респондентов было по 1-2 ребенка. Для исследования иерархии жизненных ценностей респондентов применяется ценностный опросник Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева. Установки в отношении семейных ролей исследовались с помощью опросника Н. Волковой «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП). Для исследования степени сплоченности и иерархичности семей применялся опросник Д. Олсона «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES - 3), адаптация А.Г. Лидерса и Е.Н. Спиревой.

Сравнительный анализ жизненных ценностей молодых и зрелых супружеских пар выявил, что на нормативном уровне для зрелых супругов в большей степени, чем для молодых, важна ценность *универсализма* (p=0,03). То есть их в большей степени заботит всеобщее благополучие, социальная справедливость, гармония с окружающим миром. Для молодых супругов важнее ценности, относящиеся к полюсу открытости новому, такие как *стимуляция* (p=0,000), *гедонизм* (p=0,000), *достижения* (p=0,002) и *власть* (p=0,05).

На уровне индивидуальных приоритетов для молодых пар более значимы, так же, как и на нормативном уровне ценности *стимуляции* (p=0,000), *гедонизма* (p=0,002) *и власти* (p=0,05). Также на этом уровне обнаружена большая важность для молодых супругов ценности *доброты* (0,05). Различия между группами по ценности *достижения* на индивидуальном уровне не достигли уровня значимости (p=0,07).

Сравнительный анализ установок в отношении семейной жизни выявил, что для молодых супругов более значимы, чем для зрелых, *личностная идентификация с супругом/ой* (p=0,05) и *социальная активность* (p=0,00). Эти результаты отражают упомянутые выше тенденции развития современной семьи, для которой стала важной одновременная направленность обоих

супругов и на внутрисемейные процессы, и на внешнюю активность. Также обнаружена тенденция к статистической значимости различий в важности *эмоционально-психотерапевтической* функции (p=0,06), что также согласуется с данными о тенденциях развития современной семьи.

Общие показатели сплоченности в представлениях молодых и зрелых супругов об их реальных семьях находятся на среднем *«связанном»* уровне и значимо не различаются. По уровню иерархичности реальных семей имеется тенденция к значимости (p=0,07). В зрелых парах иерархия несколько более гибкая.

В представлениях об идеальных семьях выявлено единственное статистически значимое различие - по общему уровню адаптивности (p=0,02). Зрелые хотели бы, чтобы их семьи были более *хаотичными.* То есть, обладая в реальных семьях сбалансированной структурой, зрелые пары в своих представлениях об идеальных семьях, хотели бы иметь некоторую степень непредсказуемости в семейных отношениях, еще большую свободу в распределении семейных обязанностей и ролей. По параметру желаемой сплоченности статистически значимых различий между группами не выявлено.

Таким образом, исследование позволило выявить различия в жизненных и семейных ценностях молодых и зрелых супругов, а также в их представлениях о семейной структуре. Для молодых супругов значительно важнее, чем для зрелых, личная самореализация и интересная насыщенная жизнь, от семейных отношений они ожидают в первую очередь эмоциональной близости с супругом, взаимопонимания и принятия в сочетании с возможностью сохранения личной автономии. Эти установки отражаются в стремлении к установлению высокой степени сплоченности в семейных отношениях в сочетании с относительно большей жесткостью правил семейной жизни.

Литература:

[1]. Варга А.Я., Будинайте Г.Л. Современный брак: новые тенденции // Системная психотерапия супружеских пар. М.: Когито-центр, 2014. С. 9-26.

[2]. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации семьи как фактор родительско юношеского конфликта. //Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1995. -24с.

[3]. Чеботарева Е.Ю. Профессиональное образование как социально-культурная адаптация //Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. М.: РУДН, 2015. С. 698-702.

[4]. Чеботарева Е.Ю. Актуальные проблемы современной семьи: теория и практика// Актуальные проблемы современных гуманитарных наук. М.: РУДН, 2015. С. 13-17.

[5]. Чеботарева Е.Ю. Ценностные ориентации и установки к семейной жизни в добрачный период: гендерный аспект // Проблемное поле современной семьи. М.: МГГУ им. Шолохова, 2015. С. 208-213.

[6]. Чеботарева Е.Ю., Джабер Х. Проблема жизненных ценностей в межэтнических браках // Самореализация личности в современном мире. М.: РУДН, 2016. С. 195-201.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ (СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ)» И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА

Н.С. Морова
Марийский государственный университет,
Йошкар – Ола, Россия

Аннотация. В статье указывается авторская позиция на отражение в новом профессиональном стандарте основных характеристик профессии «социальный педагог». Приводятся аргументы «за» и «против» с учетом реальных достижений социально-педагогической теории и практики, положивших начало многообразию его специальностей и специализаций. Выдвигается положение о необходимости его апробации с учетом требований работодателей.

Ключевые слова: Профессиональный стандарт; социальный педагог; взаимопроникновение практики, науки и образования.

PROFESSIONAL STANDARD "A SPECIALIST IN VOSPITANIE (SOCIAL WORKER)" AND THE REGIONAL REQUIREMENTS OF THE LABOUR MARKET

N.S. Morova
Mari state University, Yoshkar – Ola, Russia

Abstract. The article presents the author's opinion about the reflect in the new professional standard the basic characteristics of the "social pedagogue" profession. The author weighs the "pro and contra" arguments on the basis of the real achievements of theory and practice of social pedagogy, and analyses the process of professional growth of pedagogues across Russia which determined the diversity of the profession's specializations and approaches. The articles claims that it is necessary to reassess the professional standard and consider the demands of employers.

Key words: Professional standard; social pedagogue; fusion of practice, science and education.

Стремительно изменяющаяся социально-экономическая ситуация, в России сказывается на всех сторонах нашей жизни, которая влечет за собой и позитивные, и негативные последствия.

На наш взгляд, именно с этих позиций следует рассматривать и появление профессиональных стандартов, которые приходят на смену тарифно-квалификационным характеристикам по должностям работников социально-экономического комплекса страны. Отрадно, что при этом не обойден вниманием и ***социальный педагог***, а значит огромная «армия» практиков в городе и на селе, без которых по ряду позиций ныне немыслима социальная траектория развития России.

Современная социальная педагогика исследует процесс духовного самопознания и самосовершенствования человека и общества, а также механизмы их гармоничного развития. Она рассматривает целостную систему социальных взаимодействий, межличностных отношений человека в сфере его ближайшего окружения, и призвана «удовлетворить различные потребности государства, общества, конкретной семьи, конкретного человека» [3;7]. Пожалуй, вряд ли можно назвать еще какую-либо отрасль

педагогической науки, которая с начала 90-х годов XX века прошла такую же «дистанцию огромного размера», получив право на самостоятельное существование.

Сферой профессиональной деятельности социального педагога являются различные учреждения образования, социальной защиты, МВД, здравоохранения, культуры и др. Именно в этом, на наш взгляд, кроется главное несоответствие профессионального стандарта «Специалиста в области воспитания», поставившего социального педагога в ряду других специалистов, деятельность которых происходит, главным образом, в образовательной организации и только воспитательными средствами.

В настоящее время, когда группа детей социального риска значительно возросла по всей «географии» России, «сама социальная ситуация ставит на повестку дня необходимость научного осмысления апробированных региональных моделей, которые уже дали свой положительный результат» [5;11]. Именно сейчас, как никогда ранее востребована деятельность социальных педагогов разного профиля, а важнейшей сферой приложения его сил становится работа по месту жительства. Но увы, этот аспект остался вне поля рассмотрения разработчиков профессионального стандарта, а понятие «обучающийся», взятое в нем за основу профессиональной деятельности социального педагога, весьма ограничивает контингент тех, кто нуждается в его помощи и поддержки за порогом школы…

На наш взгляд, в предложенном профессиональном стандарте «Специалист по воспитательной работе» уникальность социального педагога как профессионала работы в социуме с разными социальными категориями населения значительно упрощена. А вместе с тем оказались «между строк» нового документа и те специфические особенности, которые отражают развитие института социальных педагогов в регионах России [2;72-79].

Снижение числа социальных педагогов отмечается повсеместно. Причина – недостаточное финансирование социальной сферы. Однако даже при этих сдерживающих факторах развития профессии «социальный педагог» в регионах РФ налицо явная тенденция расширения спектра специальностей и

специализаций, по которым осуществляется подготовка будущих специалистов. Примеры по регионам: для первичной профилактики зависимостей детей и молодежи в образовательных учреждениях, формирования здорового образа жизни (Республика Чувашия); менеджмент в сфере досуговой деятельности, менеджмент в образовании, психосоциальная работа с населением (Свердловская область); социально-педагогическая деятельность по оказанию помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (Республики Марий Эл) и другие.

Практика показывает востребованность в регионах социальных педагогов различной специализации. В Красноярском крае востребованы социальный педагог семейного профиля; социальный педагог для работы со школьниками; социальный педагог для работы с молодежью; социальный педагог для уличной работы и др. Особо востребованы социальный педагог для работы в учреждениях здравоохранения и культуры.

Руководитель первого широкомасштабного исследования по данной проблеме в РФ профессор М.П. Гурьянова, заместитель директора ИСП РАО, делает вывод, что « институт социальных педагогов в большинстве регионов завоевал права гражданства. Вместе с тем его развитие протекает не так интенсивно, как этого требует социальная практика» [2;79].

Оценивая социальную ситуацию с развитием института социальных педагогов в России, «не следует абсолютизировать или романтизировать вызываемые ею сложные и противоречивые процессы» [1;7]. Впереди – апробация профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» на практике.

В современных условиях стратегией модернизации профессионального образования «становится ориентация внутреннего потенциала, собственных ресурсов вузов на формирование будущего специалиста, который удовлетворяет повышенным требованиям работодателя» [4;2]. Поэтому не исключено, что в процессе двухлетней апробации появится самостоятельный профессиональный стандарт социального педагога с широкой «палитрой» его специализаций, которые отвечают, как региональным особенностям, так и всем вызовам завтрашнего дня.

Литература:

[1]. Арнольдов А.И. Цивилизация грядущего столетия. (Культурологические размышления). М.:Грааль, 1997.-328с.

[2]. Гурьянова М.П. Как живется социальным педагогам в России?//Социальная педагогика в России. М., 2011. №2. С.72-79.

[3]. Гурьянова М.П. Социальная педагогика в векторе социального развития села. М.: Издательство «Современное образование», 2013.- 96с.

[4]. Морова Н.С. Социальное партнерство с работодателем как стимул повышения качества образовательных услуг вуза.// Высшее образование сегодня. 2011. №6. С.18-21.

[5]. Морова Н.С. Социальная педагогика и социальная политика в условиях экономического кризиса. //Социальная педагогика в России. 2009. №2. С. 9-14.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ХИМИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Бельницкая

Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Беларусь

Аннотация. Статья посвящена проблеме профориентации учащихся в системе непрерывного образования. Рассмотрены организационно-педагогические условия профильного обучения, способствующие профориентации учащихся на химические профессии.

Ключевые слова: профильное обучение, непрерывное образование, профориентация, учащиеся, обучение химии? химические профессии.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCATIONAL GUIDANCE OF PUPILS AT THE CHEMICAL PROFESSION IN THE PROCESS OF PROFILE TRAINING

E. Belnitskaya
National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

Abstract. The article is devoted to the problem of vocational guidance of pupils in the system of continuous education. Considered the organizational-pedagogical conditions of profile training that contribute to career guidance of pupils at the chemical profession.

Key words: profile education, continuing education, vocational guidance, pupils, teaching chemistry, chemical profession.

Профориентация учащихся является одной из важнейших проблем в системе непрерывного образования. Профильное обучение в учреждениях общего среднего образования призвано способствовать решению этой проблемы. Однако в теоретическом плане недостаточно разработаны вопросы организации профессионально ориентированного профильного обучения и допрофильной подготовки, их интеграции с системой профориентационной работы на профессии, связанные с изучением конкретного учебного предмета. Поэтому в образовательной практике профориентация и профильное обучение, как правило, рассматриваются обособленно.

Анализ нормативных документов, научной и методической литературы, собственное исследование проблемы профориентации учащихся в условиях профильного обучения химии позволили сделать вывод о возможности реализации системы организационно-педагогических условий профильного обучения, позволяющих усилить профориентационный потенциал учебного предмета «Химия» и способствующих профориентации учащихся на химические профессии.

Важнейшим условием профориентации является профессиональная ориентированность процесса профильного обучения химии и допрофильной подготовки. При этом в процессе обучения (на уроках, практических работах, экскурсиях,

факультативных занятиях и др.) акцентируется внимание учащихся на профессионально значимой информации о химической науке и областях использования химических знаний, химическом производстве, химических профессиях и путях их получения, химических способностях, возможности их развития и компенсации [2] и т.д. В рамках внеклассной работы по химии профинформация реализуется на различных мероприятиях (химический вечер, встречи с представителями профессий и т.д.), в результате которых учащиеся знакомятся с формулой конкретной химической профессии (сфера труда, цели, содержание, средства, место, современные условия и результаты труда, требования профессии к человеку, противопоказания).

Однако, одной только информированности учащихся недостаточно для осознанного профессионального выбора. Необходимо включение учащихся в различные виды учебной и квазипрофессиональной деятельности в соответствии с профилем обучения. Это предусматривает организацию профессиональных проб с учетом возрастных особенностей учащихся (решение ситуационных задач с профессиональным контекстом, ролевые дидактические игры, помощь учителю в подготовке и проведении демонстрационного химического эксперимента, исследовательские проекты и т.д.). При этом важно дать учащимся возможность пробы сил в различных сферах и профилях труда в химической профессии [1]: технологическом, исследовательском, педагогическом.

Чтобы определиться с профилем обучения в школе, поступлением в вуз, специальности и т.д. необходимо научиться делать выбор, видеть альтернативные варианты, понимать его последствия и возможность изменения решения в будущем. Поэтому, начиная с этапа допрофильной подготовки учащихся по химии, необходимо постоянно и целенаправленно создавать ситуации выбора в образовательном процессе. Кроме возможности выбора факультативных занятий, профиля обучения, следует предоставлять учащимся выбор дифференцированного домашнего задания, команды для выполнения групповой работы и роли в ней, исследовательского проекта, его тематики и проблемы, контекста решаемых задач, формы предъявления результатов работы и т.д.

Эффективность профориентации определяется самостоятельностью, осознанностью выбора на основе соотнесения личных склонностей, способностей, возможностей и требований выбираемой химической профессии к личности, а также запросами рынка труда. Это диктует необходимость изучения личности учащихся, психолого-педагогической поддержки и предоставления индивидуальной консультативной помощи.

Как показало наше исследование, профориентации на химические профессии способствует включение в образовательный процесс управляемой самостоятельной работы учащихся с электронным образовательным ресурсом по химии интегративного характера, в т.ч. имеющим тестовые тренажеры и систему гиперссылок на сайты учреждений образования и предприятий химической промышленности, центров тестирования и профориентации.

Таким образом, обучение учащихся химии может и должно быть тесно связано с их профориентацией на химические профессии. Профильное обучение и допрофильная подготовка позволяют создавать необходимые организационно-педагогические условия, способствующие эффективной реализации профориентационной работы в системе непрерывного образования.

Литература:

[1]. Коробейникова Л.П. Психолого-педагогические проблемы ориентации школьников на химические профессии / Л.П. Коробейникова, Г.В. Лисичкин // Журнал Всесоюзного химического общества им. Д.И. Менделеева. 1983. Т. XXYIII. №5. С. 75–82.

[2]. Эпштейн Д.А. Формирование химических способностей у учащихся // Вопросы психологии. 1963. №6. С. 107.

ВСЯКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЕСТЬ, В КОНЕЧНОМ СЧЕТЕ, САМОВОСПИТАНИЕ

Р.И. Купчинов
Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с воспитательной деятельностью подрастающего поколения, направленного на формирование и становление самостоятельной личности как основы полноценной жизнедеятельности в современном обществе.

Ключевые слова: самовоспитание, жизнедеятельность, виды отношений, страсть к развитию, к взрослению, к свободе

ANY UPBRINGING IS, EVENTUALLY, SELF-EDUCATION

R.I. Kupchinov
Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Annotation. The article covers the questions that are connected with the upbringing activity of the growing generation. This activity is aimed at the formation of an individual as the basis for vital activity in the modern society.

Key words: self-education, vital activity, kinds of relations, passion to the development, to maturity, to freedom.

Всякое воспитание есть, в конечном счете, самовоспитание (Л.С.Выготский). Цель воспитательной деятельности состоит в том, чтобы помочь личности осуществить самовоспитание: осознать происходящие в его психике процессы, научить подрастающее поколение осознанно управлять ими, вызывать их мотивацию, ставить цели своего совершенствования.

Приобретая в процессе жизнедеятельности определенный опыт и качества (на основе внутренних потребностей), личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее

осуществлению, изменяя и воспитывая (формируя) себя. Этот факт является важнейшим для педагогики и заключается в том, что человек развивается не только по заложенной в нем наследственной программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от складывающихся в его психике опыта, качеств, способностей. Такое развитие, которое определяется содержанием и уровнем психического развития личности на данный момент, может быть названо психогенным, "самопсихическим" развитием, или саморазвитием.

Французский философ Ж.П.Сартр утверждал, что «человек есть только то, что он сам из себя делает», подчеркивая тем самым определяющую роль самовоспитания в его личностном развитии. Все сказанное говорит об исключительно большой роли самовоспитания в развитии и формировании личности и необходимости его организации в условиях системы воспитательного воздействия в учреждениях образования.

Человек не может формироваться вне влияния общественных отношений и общественной морали. Другое дело, что от его собственного выбора зависит, какие отношения, и какую мораль он будет формировать. Но и в том, и в другом случае черты и качества, которые формируются у него, так или иначе определяются обществом и в идеальном виде существуют как система нравственных, эстетических идеологических, требований общества к личности. Поэтому самовоспитание всегда носит социальный характер. Естественно, что в обществе, которое пронизано гуманизмом, передовой моралью и идеологией, люди стремятся вырабатывать у себя преданность прогрессивным идеалам, служить общему благу, бороться со всем, что ущемляет социальные права и унижает положение и достоинство личности.

В педагогической литературе выделяют четыре вида отношений воспитанников с окружающей его социальной, в том числе и педагогической средой.

Первый вид – инертный и консервативный. Он характерен для воспитанников со слабой активностью, ограниченным общим развитием, небольшим жизненным опытом. При этом типе отношений изменения поведения воспитанника больше обусловлены личными желаниями, целями, интересами, чем изменением окружающей среды и характером воспитания. При

этом внутренний мир изменяется медленно, ребенок лишь приспосабливается к создавшимся обстоятельствам, причем в психике остается весьма слабый след.

Второй вид отношений – активно-приспособительный. Воспитанник приспосабливается к постоянным воздействиям окружающего мира, приноравливая свой характер к требованиям педагогической и социальной среды. При этом важно обеспечить единство и постоянство педагогических требований, устойчивый режим деятельности в семье и школе. Неустойчивость требований ведет к неуверенности или лавированию, развивает у воспитанников лицемерие, показуху; внутренний мир подростка изменяется под влиянием собственных капризов, настроения или нежелательного воздействия отрицательного примера взрослых и сверстников.

Третий, основной вид взаимодействия, – самостоятельно-активное изменение личности в связи с изменением социальной и педагогической среды. Этот тип отношений характерен для детей с достаточно высоким уровнем общего развития и самосознания, поскольку надо иметь знания и ум, чтобы ориентироваться в сложившихся условиях и уметь анализировать обстановку, обстоятельства, изучать, знать и изменять себя.

Четвертый вид отношений с окружающей средой – инициативно-творческий – борьба за изменение окружающей среды, за улучшение сложившихся обстоятельств.

Такой вид отношений невозможен без связи воспитания с самовоспитанием, причем деятельность в окружающем мире включает самовоспитание, а работа над собой усиливает социально полезную деятельность.

Общепризнанно, что основой, определяющей интенсивность и направление развития личности, являются ее потребности. Основа самовоспитания выражается, прежде всего, в потребностях в самореализации и самоопределении. Осознание своих способностей к какой-либо деятельности вызывает потребности реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии), почувствовать себя творцом, хозяином своей жизни, ее обстоятельств. В процессе такой реализации себя происходит выявление новых способностей, испытание себя на пределе возможностей.

Потребности в самоопределении развиваются на базе уже проявляющихся потребностей в труде и познании, в самоутверждении, самовыражении, защищенности. Это уже чисто социальная, духовная потребность, основанная на осознании личностью самой себя, своих возможностей, способностей; она включает: выбор мест, ролей, позиций во всех сферах жизнедеятельности.

Американский психолог А. Маслоу трактует потребность в самореализации, как желание человека самоосуществиться, стать тем, кем он, может быть, заниматься тем, для чего он предназначен. В случае неудовлетворения этой потребности его сопровождают неудовлетворенность и беспокойство.

Одним из основных препятствий в потребностях самореализации и самоопределении является противостояние воспитателей к прирожденным страстям подрастающего поколения: к развитию, к взрослению, к свободе.

*Страсть к развитию***.** Развитие возможностей детей происходит в процессе противоречий и преодоления каких-либо трудностей. Дети самостоятельно ищут в окружающей среде трудности с тем, чтобы преодолеть их. Этот «толчок» к развитию охватывает ребенка не подсознательно, чем часто и объясняются его шалости. Деятельность воспитателя должна быть направлена на то, чтобы, в процессе ребенок постоянно находился перед необходимостью преодолевать разного рода трудности, и чтобы эти трудности согласовывались с его возможностями.

Страсть к взрослению. Дети стремятся быть более взрослыми, чем они есть. Подтверждение тому – различные ролевые игры, в которых ребенок берет на себя «обязанности» взрослого человека. Удовлетворение этой страсти происходит в общении, в первую очередь с взрослыми. Фраза «Ты еще маленький» и соответствующие ей отношения противоречат основам гуманной педагогики, взрослые должны общаться с ребенком на равных и таким образом утверждать в нем личность, поручать различные взрослые дела, доверять ему и сотрудничать с ним.

Страсть к свободе. Ребенок проявляет ее с самого раннего детства и разносторонне. Часто неприятие взрослыми этой страсти приводит к конфликтам. Воспитательный процесс подразумевает

определенные ограничения свободы ребенка. Истинные воспитатели стараются облегчить это принуждение, стараясь сохранить в ребенке чувство свободного выбора. Равноправное общение с детьми, вера в их возможности, сотворчество основной путь к самореализации и становления положительной личности.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А.А. Щеголев
Институт менеджмента, экономики и инноваций, Калуга, Россия

Аннотация. В статье раскрываются исторические аспекты патриотического воспитания, особенности его развития на различных исторических этапах. Дается характеристика взглядов ученых-педагогов и философов прошлого по проблемам патриотического воспитания.

Ключевые слова: воспитательный процесс, патриотическое воспитание, исторические аспекты, Отечество, патриот, гражданин.

HISTORICAL ASPECTS OF PATRIOTIC EDUCATION

A.A. Schegolev
Institute of management, Economics and innovation, Kaluga, Russia

Abstract. The article describes historical aspects of Patriotic education, the peculiarities of its development at different historical stages. The characteristic of the views of scientists, teachers and philosophers of the past on the issues of Patriotic education.

Key words: the educational process, Patriotic education, historical aspects, homeland, patriot, citizen.

Проблемы патриотического воспитания всегда находились в центре внимания ученых на протяжении всей истории человечества. Многие философы и педагоги прошлого уделяли этим проблемам значительное внимание с древних времен (Платон, Сократ, Демокрит, Я.А. Коменский, Г. Кершенштейнер и

др.). В России данному вопросу также уделялось достаточное внимание. Российские ученые-педагоги считали патриотизм, любовь человека к своей большой и малой Родине основой его духовной жизни. В настоящее время основной задачей образования признается «воспитание духовной, творческой личности, формирование человека, готового служить Родине верой и правдой» [9; с. 6].

В дидактических и литературных памятниках Древней Руси, а также в пословицах и поговорках довольно часто употреблялись понятия «Русская земля», «родная сторона», «мать-земля» («С родной земли — умри, не сходи», «Своя земля и в горести мила», «Родная земля — мать, чужая — мачеха» и др.). Формированию патриотического сознания русских людей способствовали также былины об Илье Муромце, Добрыне Никитиче, Алеше Поповиче, воспитывавшие гордость за родную землю.

В «Повести временных лет» Нестора патриотизм, стремление к процветанию своей Родины считались главными проявлениями Добра. В качестве носителей Добра были названы великие князья Владимир Святославич, Ярослав Мудрый, Владимир Мономах, Мстислав Великий. Согласно исследованиям Д.С. Лихачева, воплощением любви к Отечеству являлся идеальный образ князя.

В период феодальной раздробленности и монголо-татарского ига патриотические идеи способствовали преодолению местнических интересов отдельных русских княжеств. Автор «Задонщины» призывает читателей: «Составим слово к слову и возвеличим землю Русскую» [7; с. 3]. Особое место в патриотическом воспитании занимали житийные произведения Александра Невского и Дмитрия Донского, имена которых в тяжелое для страны время стали символами ратного подвига.

В период Смуты начала XVII в. особенно остро стояла проблема существования России как единого и независимого государства. В этой связи актуальным представляется призыв патриарха Гермогена к русским людям: «Постоим за православную веру и за святые божия церкви, и за свои души, и за свое Отечество» [2; с. 20]. Патриарх Гермоген благословил создание народного ополчения русских городов для похода на столицу. Патриотизмом и заботой об Отечестве отличались также

выступления Прокопия Ляпунова и Кузьмы Минина, произведения Авраамия Палицына и Ивана Тимофеева.

В XVIII в. к проблеме воспитания человека – гражданина и патриота проявляли большой интерес русские просветители — М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, В.В. Попугаев.

М.В. Ломоносов считал главной целью педагогического процесса воспитание человека-патриота, человека-гражданина, честного труженика. По мнению Ломоносова, мерилом жизненного смысла является потребность жить «для пользы Отечества» [3; с. 24 - 25].

В XIX в. общественный интерес к проблемам патриотического воспитания молодежи обострился. Известный представитель западников В.Г.Белинский, размышляя на педагогические темы, поднимал вопрос о цели воспитания. По его мнению, человек, а не гражданин, должен быть конечным продуктом воспитания [6; с. 49]. В то же время Белинский подчеркивал необходимость и национального воспитания: «Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не знают о сокровищах своей народной поэзии, русской литературе, Петре I» [6; с. 13]. Понятие «Отечество» рассматривалось Белинским в связи с более универсальной категорией «человечество».

Славянофилы (А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, К.С.Аксаков) считали основной целью воспитания становление гражданина как носителя национальных качеств определенного народа, и уделяли значительное внимание формированию у молодежи чувства патриотизма. При этом они подчеркивали приоритет духовной составляющей над материальной в воспитании личности. Понятие патриотизма у славянофилов было связано с приоритетом национальных духовных категорий: религиозно-нравственный идеал, смирение, духовная мудрость, соборность, закон любви к Богу и ближнему.

Национального направления в русской педагогике в середине XIX в. придерживался К.Д. Ушинский. В основе системы воспитания, разработанной им, был положен принцип народности, под которой он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное географическими, природными условиями,

историческим развитием («О народности в общественном воспитании»). В своей статье «О нравственном элементе в русском воспитании» Ушинский в качестве одной из основных черт народности отметил патриотизм, который проявился в народе в тяжелые для России моменты и помог ему выстоять в героической борьбе с татаро-монгольскими захватчиками, в войне 1812 г., Крымской кампании [10; с. 163].

Педагогическая мысль начала XX в. характеризовалась продолжением поиска и форм национального воспитания. Анализируя вопрос о развитии патриотизма в русской школе, писатель и педагог А.А. Мусин-Пушкин отмечал: «Наше юношество не воспитывается в русских национальных идеалах, в духе веры, преданности престолу и Отечеству, в уважении родной истории, родной старины, в любви к историческому прошлому» [1; с. 476]. По мнению А.А. Мусина-Пушкина, только на основе любви к Родине через восприятие величественных образов литературы, русской истории «возможно в будущем широкое развитие духовных сил народа и полный расцвет народного гения» [5; с. 34].

Педагогические исследования советского периода по проблемам патриотического воспитания многочисленны и разнообразны. В них раскрываются как теоретико-методологические аспекты (сущность понятий «патриотизм» и «советский патриотизм», его характеристики, пути и средства формирования), так и прикладные (анализ различных направлений патриотического воспитания). Так, А.С. Макаренко, рассматривая цели воспитания в советской школе, отмечал, что каждый воспитанник «должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым патриотом». При этом он подчеркивал, что патриотизм проявляется не только в героических поступках, но и в повседневной работе на благо общества и государства [4]. В.А. Сухомлинский считал, что одной из главных воспитательных задач школы является подготовка учащихся к простому, будничному, повседневному труду для общества как к патриотической деятельности, причем сама деятельность детей, организуемая педагогом с данной целью, представляет движущую силу формирования личности растущего гражданина [8].

Таким образом, проблемы воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма всегда занимали одно из ведущих мест в исследованиях ученых-педагогов. В разные периоды развития педагогической науки патриотическое воспитание рассматривалось как необходимая составная часть воспитательного процесса, причем решение этой проблемы объективно зависит от политических, социально-экономических условий конкретной страны в определенный период ее развития. Это обусловливает изменение подходов к пониманию сущности патриотизма, определению целей, задач, содержания патриотического воспитания в разные периоды развития страны, что делает данную проблему актуальной в современных условиях.

Литература:

[1]. Антология педагогической мысли России XIX – начала XX в. М., 1990.

[2]. Кром М. Сколько лет патриотизму? // Родина. 1994. №10. С. 16 – 20.

[3]. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 6. М., 1959.

[4]. Макаренко А.С. Сочинения. Т. 5. М., 1951.

[5]. Мусин-Пушкин А.А. О необходимости национального направления нашей школы // Русская словесность. 1996. № 4. С. 34 – 38.

[6]. Педагогическое наследие / Сост. А.Ф. Смирнов. М., 1988.

[7]. Преображенский А.А. Патриотические традиции русского народа // Преподавание истории в школе. 1993. № 1. С. 3 – 10.

[8]. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М., 1990.

[9]. Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. 1998. № 2. С. 3 – 7.

[10]. Ушинский К.Д. Собр. пед. соч. Т. 2. СПб., 1908.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AS A METHOD USED IN PEDAGOGY. THEORETICAL ASSUMPTIONS

Aleksandra Lepa
University of Gdańsk

Key words: Critical Discourse Analysis, discourse, linguistics, critical pedagogy, literature, books for children

Critical Discourse Analysis (CDA) operates as a separate discipline of linguistics that studies functioning of language in society. The discourse is examined both as a verbal and non-verbal language, and in that way it affects the processes and phenomena occurring in a particular social group. According to Anna Duszak and Norman Fairclough, discourse is a key factor in the construction of social life [1, p. 18]. In social studies CDA is used in pedagogical research of a philosophical nature. Moreover, it is a method that often can be found in feminist and queer research. My interest in research has become a children's literature. The same book as a product can be analyzed in many different ways: from the semiotic analysis of the text, to the symbolic analysis of illustration.

Jacques Derrida climes that when language becomes a universal field problem, at the same time is a moment when everything becomes discursive [2, p. 14]. In his view, the meaning depend on the characters of the graphical representation. At the core of every thought is a word [3, p. 108]. Discourse understood by Derrida is a collision of a new mainstream treats the language, the discourse of traditional philosophies such as phenomenology and hermeneutics [3, p. 66]. Discourse is shaped by considerations *outside the discourse* and *inside the discourse*. First is external to the discourse and occurs when there is communication in the process of social, cultural or political situation[4, p. 71]. Conditions inside the discourse are associated with the mechanisms of communication, interaction and dynamics that are taking place in four complementary dimensions: interpretative, dramatic, conventional and ritualized media [4, p. 75].

Colloquially, the term discourse is related to the language in use, an act of communication, a form of verbal interaction. Increasingly

popular is the use of the term discourse not only with regard to the phrasing, but also concepts and ideas propounded by a particular group of people [5, p. 9-10]. Teun A. van Dijk distinguishes three main dimensions of discourse: discourse as the use of language, as the transfer of ideas and as an interaction [5, p. 10]. In terms of sociolinguistic, discourse is the study of phenomena of interaction [6, p. 18]. Discourse, beyond the aspect of producing speech or text, is associated with the reception - listening and reading. Each text has both an author and a reader, between which there is a written communication [7, p. 11]. In addition to the text, the subject of discourse analysis is also the context, including the characteristics of the social situation that could systematically affect the structure of the message [8, p. 19]. Van Dijk define two types of structures context: local and global. Local context are primarily background circumstances of time and place and the role of communication and social participants' conversation. In the global context we are dealing with organizations and institutions, and the speaker speaks as a representative of a particular group [7, p. 29]. On the border of the text and the context where the pragmatic analysis is made, it deals with types of actions, which sometimes involved discourse [6, p. 19].

According to Ferdinand de Saussure, written text serves as a medium, becomes a tool for expressing ideas and thoughts in the absence of both speaker and listener [2, p. 14]. Tomasz Szkudlarek explains that the text is a work of discourse, open to all kinds of interpretations. His reading depends primarily on the accepted discourse, its context, and levels set by the recipient of the text [8, pp. 182-183].

In additional contexts, discourse has all kinds of levels and aspects that represent what is happening in the text, mutually to each other at the same time [7, p. 41]. Aspect of meaning plays a key role both in discourse and semantics. In the field of discourse meaning is defined as an abstract thought and conceptual significance of the various parts of sentences and sequences that make up as a whole [7, p. 17]. Although discourse is still ignored by researchers in the field of the visual aspects [7, p. 15]. Iconic revolution in today's world economy creates language required ability of an expert understanding and use of the images [9, p. 190]. Analyzing picture books, it is important to utilize more than one semiotic system, allowing for a deeper and more

accurate understanding [9, p. 190]. In addition to analyzing the text in various records code (text, image), in discourse analysis it is important to discover and study what exists outside the text.

In the traditional sense literature is a set of skills to understand and produce text [10, p. 114]. This also applies to mass media products, which often, in addition to text, are also images, sound and visual effects. Critical media literacy in pedagogical thought needs a more precise understanding of literature and texts belonging to mass culture. CDA is to gain critical pedagogy, both in terms of analytical and methodological aspects [10, p. 118].

In terms of Norman Fairclough CDA is a form of critical research, responsible for examining the relationship between categories, thinking processes and social systems. The aim of this research is to observe how this relationship has an impact on society [11, p. 111]. CDA seeks to reinterpret and clarify their meaning through the analysis [11, p. 111].

Critical Discourse Analysis gives the investigator ample opportunities to look at and interpret text and graphics characters (often symbolic, thus hidden to the average reader). It provides a powerful form a critical look at the world, seeing things and patterns that are not clearly received via the person noticing it. In analyzing children's literature CDA takes into account social, cultural and political conditions of the country of origin of books, which affects the way of analyzing the research material. On the other hand, books for children are interesting in many aspects. They perform the function of not only recreational but also educational. Using these, reader has an opportunity to tell a story that will never happen, present characters whose personality become an example or a warning for a child or simply show how to explain difficult situation in an understandable and accessible way.

Literature:

[1]. Anna Duszak, Norman Fairclough: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008.

[2]. D. Howarth, *Dyskurs*, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

[3]. C. Barker, *Studia kulturowe – teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

[4]. M. Czyżewski, *W stronę dyskursu publicznego*, w: *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, Wydawnictwa akademickie i profesjonalne, Warszawa 2010.

[5]. *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

[6]. G. W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1995.

[7]. T. A. van Dijk (red), *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

[8]. T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Poznań 1997.

[9]. *Badania jakościowe: metody i narzędzia*, t. 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PNW, Warszawa 2012.

[10]. K. Molek-Kozakowska, *Critical Discourse Analisys in media education: Some implications for critical mdia literacy,* w: *Globalization, Discourse, Media: In a Critcal Perspective*, red. Duszak A., Warsaw University Press, Warszawa 2010.

[11]. L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie: szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo DIFIN, Warszawa 2011.

ТРАДИЦИИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ РОДОП

Д. Щерева
ПУ, Филиал „Л. Каравелов” Кырджали, Республика Болгария

Аннотация. В докладе прослеживается трудный путь развития системы высшего образования Восточных Родоп. Подробно рассматриваются шаги, через которые прошел нынешний Филиал Пловдивского университета в г. Кърджали и Колледж горного дела и металлургии.

Ключевые слова: академическое образование, традиции, преемстменность

THE ACADEMIC TRADITIONS OF THE EASTERN RHODOPES

D. Shtereva
Plovdiv Univerisity, L. Karavelov Branc, Kardzhali, Bulgaria

Abstract. The report traces the history of higher education in the East Rhodopi Region. It offers a description of the initial steps towards creating the first higher education school - the Teacher Training College of Kardzhali, which started as a college for Elementary School teachers, and later on, in order to meet the needs for trained specialists in the region, was transformed into a college for Primary School teachers as well. A Pedagogical College at first, but since 1996 a recognized Branch of Paisiy Hilendarski University of Plovdiv. In its 50-year-long history it has won recognition as the largest educational establishment in the Rhodopi Region.

Key words: history of higher education, need for trained specialists

История высшего образования Восточных Родоп, точнее в г. Кырджали связана прежде всего с полувысшим институтом подготовки учителей младших и старших классов, а позднее с Филиалом Пловдивского университета в городе.

Начало относится к 1951 г., когда в Кырджали открывается турецкая педагогическая школа, чей первый директор Дургут Разкыбов. Впервые прием студентов по 5 педагогическим специальностям осуществляется еще в 1951-1952 г. Турецкая педагогическая школа является опытом решения проблем образования Восточных Родоп и обеспечения квалифицированных кадров для системы образования.

В связи с этим несколько лет позже решением Министерства народного просвещения и культуры в мае 1960 г. в г. Кырджали открывается Институт подготовки учителей младших классов (ИНУ), срок обучения три года. По окончании среднего образования ученики, закончившие турецкую педагогическую школу, приобретают право продолжить образование в институте. Первый директор - Георги Кьонев, который още в 1956 г. возглавляет и турецкую педагогичесую школу, а состав

преподавателей состоит из 12 учителей. Институт и педагогическая школа помещаются в здании Медресе, где позднее располагается Региональный исторический музей.

Это первые шаги системы высшего образования Восточых Родоп. В то же время создается и необходимая нормативная правовая база. В этой связи Распоряжением №24 Министерства народного просвещения и культуры от 15 юня 1960 г. определяются условия приема студентов в Институт подготовки учителей дошкольного возраста, учителей младших классов и учителей по определенным дополнительным специальностям (рисование, трудовое обучение, музыка, физкультура), а Постановлением №268 от 19 декабря 1960 г. Совет министров Болгарии признает эти институты в качестве образовательных полувысших иститутов, каким является Институт подготовки учителей младших классов в Кърджали. Первый прием студентов в ИНУ – Кырджали проводится в 1960 г.

Первые преподаватели не только обеспечивают подготовку студентов, но некоторые среди них направляют свой интерес и к научно-исследовательской деятельности. Первый аспирант в ИНУ им. Любена Каравелова это Петр Петров, который в 1963 г. проходит заочную процедуру на соискание сшепени кандидата наук по психологии в Московском государственном педагогическом институте.

Руководство ИНУ не только обеспечивает и организует учебный процесс, но и заботится о бытовых условиях, в которых живут студенты. При педагогическом институте есть общежитие и студенческая столовая.

Созданный, однако, ИНУ не может решить проблемы, связанные с необходимостью в квалифицированных педагогических кадрах в Восточых Родопах и в сентябре 1964 г. приказом министра народного просвещения Ганчо Ганева в ИНУ – Кырджали открывается и отделение подготовки учителей старших классов. К тому же времени в ближайжем городе Хасково закрыт Институт подготовки учителей старших классов. Таким образом Институт подготовки учителей младших классов в Кырджали преобразуется в Институт подготовки учителей младших и старших классов (ИНПУ) им. Любена Каравелова.

В конце 60-ых и начале 70-ых годов 20 века формируются кафедры: „Болгарский язык и литература”, „Математика и физика”, „Биология, химия, география”, “Идеологические дисциплины”, “Педагогика”, „Иностранные языки”, “Музыка”, “Физкультура” и “Рисование и трудовое обучение”.

В 1966–1967 г. в ИНПУ обучаются 805 студентов. Это молодые девушки и парни из 16 округов страны – Видина, Врацы, Бургаса, Стары Загоры, Тэрговища, Хасково, Разграда и даже Пловдива, Велико Тырнова, Софии - все города, где функционирую большие высшие школы.

В институте в основном готовятся учителя младших классов и старших классов с V-ого по VIII-ой класс в специальностях “Болгарский язык и русский язык”, “Болгарский язык и француский язык”, “Биология, химия, география” и “Физика и математика”.

Одновременно с укреплением организации обучения начинается и процесс количественных и качественных перемен состава.

На кафедрах СУ им. Св. Климента Охридского преподаватели института защищают кандидатские диссертации по общей истории Средних веков, по болгарской литературе, по педагогике, по лечебной физкультуре, по философии, а также проходят и процедуры первых хабилитаций.

В 1992 г. ИНПУ в г. Кырджали преобразуется в Полувысший педагогический институт (ППИ) им. Любена Каравелова. На месте отделений подготовки учителей младших и старших классов созданы 9 педагогических специалностей: “Педагогика младших классов”, “История и география”, “Болгарский язык и русский язык”, “Болгарский язык и западный (немецкий, француский) язык”, “Турецкий язык и западный (немецкий, французский) язык”, „Русский язык и западный (немецкий, француский) язык”, “Математика и физика”, “Биология и химия” и “Болгарский язык и история”.

Наступает 1996 год. 23 апреля 1996 г. Постановлением №90 Совета министров РБолгарии ППИ им. Любена Каравелова преобразуется в филиал Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского.

Руководство филиала и состав преподавателей направляют свои усилия к укреплению позиций института в системе болгарского образования.

Поставленные перед Филиалом задачи требуют трудных решений. В ответ на изменения общественных потребностей раскрываются новые педагогические специалности как “Болгарский язык и английский язык”, “Болгарский язык и турецкий язык” и “Теология”.

Наступают изменения и в структуре Филиала - от педагогического института он превращается в высшую школу, в которой готовятся студенты в широком спектре специальностей. Из-за отсутствия интереса со стороны выпускников школ закрыты специальности “Болгарский язык и немецкий язык”, “Болгарский язык и русский язык”, “Математика и физика”, “Химия и биология”, “История и география”, “Болгарский язык и турецкий язык” и “Теология”. На их месте появляются новые специальности – “Управление хозяйством”, „Маркетинг”, “Экология и охрана окружающей среды” и „Туризм”.

Накануне 50-ой годовшины в Филиале им. Любена Каравелова осуществляется обучение в 6 программах бакалавриата. Закончившим институт студентам предоставлена возможность продолжить свое образование по магистерским программам.

Таким образом своей 50-летней историей Филиал им. Л. Каравелова в г. Кырджали является центром академического образования Восточых Родоп.

Почти 40 лет после создания ППИ в г. Кырджали возникает еще одно учебное заведение – Полувысший институт горного дела и металлургии (ПИМДМ). Он создан приказом РД №114-115 от 6.03.1990 г. Министра науки и высшего образованиа акаемика А. А. Хаджиолова на основании ст. 2 Постановления № 52 Совета министров Р Болгарии. Институт интегрирован с Университетом горного дела и геологии – г. София и с Высшим химико-технологическим институтом – г. София. Он является единственным учебным заведением, готвящим специалистов практической направленности для работы в горно-энергийном отрасле и в отрасле промышленности, которая занимается добычей руды.

В ПИМДМ в 1990 год. проводится вступительный экзамен по математике и в институт зачислены студенты в двух специальностьх: „Разработка полезных ископаемых” и „Минеральные технологии”. Студенты обучаются на дневном и заочном отделении, срок обучения три года.

Но проблемы в только созданном полувысшем институте связаны прежде всего с отсутствием собственного преподавательского состава и собственной материальной базы. По этой причине в начале занятия проводятся в залах Дома техники, а така же в залах и химических, физических лабораториях и компютерных кабинетах ППИ им. Л. Каравелова. Тесные связи ПИМДМ поддерживает и с Техникумом цветной металлургии и горного дела в Кырджали и с предприятиями добычи руды в регионе.

Към 1997 г. число собственных преподавателей в ПИМДМ 17, а лекционные занятия проводятся с помощью преподавателей в основном МГУ – г. София, ППИ им. Л. Каравелова и других образовательных институтов в городе.

Директором Полувисшего института горного дела и металлургии в1993 г. становится проф. Владко Панайотов. Он отлично закончил специальность „Химическая кибернетика” в Университете им. Д. Менделеева в Москве. В предприятии „Горубсо”-Мадан прошел профессиональный путь от рядового инженера до директора. Позднее становится проректором Минно-геологического университета им. Св. Ивана Рильского в Софии, где избран профессором в области флотационных и химических технологий переработки полезных ископаемых. Его имя записано в Золотой книге открывателей и изобретателей Болгарии. Избран два раза депутатом Европейского парламента.

В 1997 г. ПИМДМ преобразуется в Колледж горного дела Постановлением № 16 Совета министров от 27.01.1997 г. В Колледже сохраняются специалности и срок обучения полувысшего института. Студенты, закончившие Колледж в качестве квалифицированных специалистов находят реализацию на предприятиях добычи и переработки руды, а студенты специалности „Разработка полезных ископаемых” приобретают квалификацию „Специалист по шахтам” и могут работать на стройках и эксплуатации шахт, участках и карьерах. Студенты

специальности „Минеральные технологии” получают квалификацию специалиста минеральных технологий и могут работать на обогатительных, брикетных и переработывающих фабриках полезных ископаемых, а также в исследовательских лабораториях и в проектных звеньях.

Перспективное развитие Коллежа горного дела оценивается весьма благоприятным ввиду обстоятельства, что г. Кырджали является своеобразным центром добычи руды в Южной Болгарии, потому что в Восточных Родопах добываются значительные количества свинцово-цинковой руды.

Литература:

[1]. Архивные материалы Государственного учреждения „Управление архивов и документации” г. Кырджали.

[2]. Книги приказов ИНУ, ИНПУ, ППИ, Филиал им. Л. Каравелова, ПИМДМ и Колледж горного дела и металлургии. Кырджали

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СЕРБИИ

А. Вученович
РУДН, Москва, Россия-Босия и Герцеговина

Аннотация. В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания Сербской молодёжи. Большое внимание уделяется интеграции идеи о том, что людям следует помнить историю своей страны и одновременно следовать новому времени с чувством дружбы к другим народам и оптимизмом. Так же подчеркивается необходимость воспитания в молодёжи чувства уважения к другим национальностям.

Ключевые слова: патриотизм, патриотический настрой, студенческая молодежь, воспитани, образование, Сербия.

THE FEATURES OF ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION AMONG SERBIAN STUDENTS.

A. Vuchenovich
RUDN University, Moscow, Russia- Bosia and Herzegovina

Abstract. The article deals with the main features of the patriotic education of Serbian students. Much attention is given to the integration of the idea that people should remember the history of their country as well as follow new time with the sense of optimism and friendship toward other people. Conclusions are drawn from the call to formulate a right concept of patriotism.

Key words: patriotism, patrioticspirit, students, Serbia, upbringing, education.

«...Патриотизм – это похоже на веру, или любовь.....живет в недрах и заставляет твои легкие расширяться при вспоминании куска неба, откуда ты возник...только твое, самое синее. Или оно у тебя есть, или нет. Не помогают никакие старания, чтобы его искусственно приобрести. Рождаешься с ним. И умираешь…» - слова одной молодой Сербки.

Государственной программы по воспитанию патриотизма не существует, но некоторые ее элементы закреплены программой об образовании и воспитании. Но, существуют противоречия между целями программы и тем, что происходит на практике.

В 2001 году в учебном плане появился новый предмет – гражданское воспитание, задачей которого является воспитание и образование индивида в новых социальных условиях [1].

Этот предмет учебного плана определен, как предмет по выбору. А наш взгляд - это плохо, потому что дети выбирают между данной дисциплиной и дисципилной связанной с религией, которая также является частью гражданского общества.

Несколько лет назад было проведено исследование, направленное на сравнение воспитательных целей сербской литературы с целями самой программы образования.

Была сделана попытка включить в программу обучения произведения современных авторов. Но при этом не должны были быть убраны традиционно изучаемые произведения, потому что

мало подростков станет изучать их самостоятельно. Кто не понимает других, не может понять себя и поэтому важно, чтобы лекции из национальной литературы не пропускались.

Отметим воспитательные цели школьной литературы на основе проведенного исследования:

1. Развитие любви к Родине и установки, что эту любовь надо высказывать, прежде всего, в борьбе с противниками и порой жертвовать своей жизнью за свободу. – Военный патриотизм.

2. Развитие уважения к предкам и готовность к продолжению традиции, обожание сербского народа. – Культ предков.

3. Построение картины о национальном характере, который описывает свободолюбие, храбрость, силу морали как готовность к страданию.

4. Осуждение войны в общем, но недостаточно присутствуют антивоенные лозунги. – Создание положительного отношения к освободительной войне.

5. Развитие оптимизма, нефаталистического отношения к жизни. – Омнипотенция сербского народа, вера в собственные силы и победу.

6. Развитие глубокого уважения к страданию своего народа, приказ страдания как возвышенного чувства, сочувствие к страдающим. – Восхваление страдания [2].

Воспитательные цели преподавания сербского языка по программе основного воспитания и образования:

1. Воспитание жизни и работы в духе гуманизма, истинолюбия, взаимопомощи, солидарности и др. моральных качеств.

2. Культивирование традиций свободы, патриотизма и воспитании в духе мира, культурных отношений и сотрудничества между людьми.

3. Воспитание социально-активного, демократичного поведения, толерантности, межличностной и общечеловеческой солидарности.

4. Культивирование и развитие патриотических чувств, принадлежности своему народу.

5. Культивирование дружественных чувств ко всем народам мира, сохранение мира и равноправных отношений с другими государствами [3].

Цели программ образования Сербии: стараются создать равновесие между отношениями к своему народу и другими народами, т.е. патриотизм и дружеские чувства должны завершиться формированием толерантности и сотрудничества. Цели учебника для школьников - оставлять это отношение совсем неуравновешенным, в пользу своего народа - сербов. Отношение к своей стране и народу, который воспитывается учебником можно назвать патриотизмом, но и национализмом. Это идеализация нации, принадлежность ей. Но, этот национализм не умеренный, и сопротивления «мы – они» не ведут к любви к Родине, но к страху от уничтожения и это не должно быть, ни в одном школьном учебнике. Можно сделать вывод о том, что известно, что воспитательные цели учебника не соответствуют государственной программе. Но пока нет готовности, чтобы этого изменить.

Литература:

[1]. Вукович Р. Школа и воспитание в духе югосовког социялистическог патриотизма. Белград, 2001.

[2]. Росандич Р. Патриотическое воспитание в учебниках. Белград, 2010.

[3]. Росандич Р. Патриотическое воспитание в учебниках. Белград, 2015.

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ

А. Вученович
РУДН, Москва, Россия-Босия и Герцеговина

Аннотация. В данной статье затронуты аспекты связей патриотического воспитания молодежи как направление государственной молодежной политики с успешным и стабильным развитием России в будущем. Патриотизм - ведущая позиция в списке жизненных ценностей россиян.

Ключевые слова: патриотизам, патриот, патриотическое воспитание, проблема патриотизма, гражданственность, национальное самосознание.

THE FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION AMONG RUSSIANS STUDENTS.

A. Vuchenovich
RUDN University, Moscow, Russia- Bosia and Herzegovina

Abstract. In the given article aspects of communications of patriotic education of youth, as the directions of the state youth policy, with successful and stable development of Russia in the future are mentioned. Patriotism is a leading position in the list of vital values of Russians.

Key words: patriotism, patriot, patriotik education, problem of patriotism, public spiVit, national identity.

А.С. Макаренко рассматривал патриотизм как привычку, и в этом он солидарен с К.Д. Ушинским: «Когда речь идет о воспитании таких качеств, как терпение, умение преодолевать длительные затруднения, брать препятствия не рывком, а давлением, сколько бы ви создавлали правильных представлений о том, что нужно делать, но, если вы не воспитаете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтоб детска жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек.» [4, С. 32].

Росский историк и государственный деятель В.Н. Татищев в своих педагогических сочинениях ставил вопрос об «образовании и воспитании молодежи». Он подчеркивал, что молодежи «нужно знать законы гражанские и воинские своего Отечества». Он советует сыну: «Вступая в службу, хотя храбрость есть сама глупость, и не меньше робости как себе, так и Отечеству вреда приносит; и для того нужно весьма в том остерегаться, чтоб как свой живот, так и пользу Отечеству сохранить» [6, С. 81, 83].

В XVIII веке русский писатель Н.М. Каразин писал: «России не станет тогда, когда не станет последнего патриота» [3, С. 37].

Видные российские педагоги: А.В. Мудрик, В.И. Журавлев, Б.Т. Лихачев и другие рассматривают в своих трудах проблему патриотического воспитания с разнообразных позиций, но они едины в мнеии о том, что российская система образования резко снизила свое воспитательное воздействие на молодое поколение страны; стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционного российского патриотического сознания; нужна такая система обучения и воспитательной работы, в которой можно было бы достичь максимальных результатов по возрождению, если не по «реанимации», патриотизма среди школьной и вузовской молодежи [5, С. 141].

За последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. В 2001 - 2015 годах реализованы 3 государственные программы патриотического воспитания. Разработана новая федеральная программа патриотического воспитания молодёжи. Она рассчитана на пять лет и призвана увеличить долю россиян, которые гордятся своей страной. Для этого планируется повысить уровень знаний об истории России, её достижениях и значимости в мире.

Программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы» была разработана Федеральным агентством по делам молодёжи, а её исполнение было поручено Минобрнауки, Минобороны и Минкультуры. Среди целей этой программы — на 8% увеличить долю граждан РФ, которые гордятся своей страной, увеличить число призывников в армию на 10%, а также добиться роста «чувства гордости, глубокого уважения и почитания к символам государства – гербу, флагу, гимну, историческим символам и памятникам Отечества» среди россиян.

В программе даётся и определение патриотизма – это «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите». Сейчас в России наблюдается «относительно невысокий уровень доверия граждан друг к другу, к органам власти», а также «поверхностный уровень знаний истории России». Таким образом, именно в этой области будет вестись усиленная работа, её эффективность будет методично отслеживаться.

Планируется разработать систему «научно обоснованного мониторинга уровня патриотического воспитания граждан». «Ответственность за формирование патриотического воспитания несём мы все, каждый гражданин нашей страны. Ключевая цель программы заключается в укреплении чувства сопричастности граждан к истории и культуре России посредством их вовлечения в процесс защиты, сбережения и укрепления её могущества», - пояснили изданию в Росмолодёжи. [2]

Патриотическое воспитание подрастающего поколения - залог стабильного развития страны в будущем. Истинный патриотизм проявляется не в словах, а в делах, и прежде всего в верности своему конституционному долгу.

В этих условиях очевидна необходимость создания системы воспитания патриотизма как основы консолидации и укрепления государства. Эта система должна предусматривать формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях; массовую патриотическую работу; деятельность СМИ, научных и других организаций, творческих союзов, направленную на рассмотрение и освещение проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина [1, С. 39].

Будущее России зависит от степени готовности молодых поколений к достойным ответам на исторические вызовы, готовности к защите интересов многонационального государства.

Литература:

[1]. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: Сб. статей регионал. научно-практич. конференции / Под ред. О.В. Лешер, Л.В. Голиковой. Магнитогорск: МГТУ, 2005. - 131 с.

[2]. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы». Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 11.07.2005 г. № 422.

[3]. Карамзин Н.М. О любви к Отечеству и народной гордости. М., 1957.

[4]. Кутьина А.А. Научные подходы к проблеме патриотического воспитания молодежиа // Вестник СамГУ. 2007. № 5/2 (55). С.139-143.

[5]. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. - 336 с.

[6]. Татищев В.Н. Духовная моему сыну (в сокращении) // Антология педагогической мысли России XVIII века / Сост. И.А. Соловков. М.: Педагогика, 1985. С. 81-83.

СТРАТЕГИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОВОЕННЫЙ ПЕРИОД

С.З. Занаев
Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

Аннотация. В статье показаны стратегические аспекты развития всеобщего политехнического образования довоенного периода. В целом оказавшие превентивное, стратегически важное значение в достижение победы и послевоенное восстановление и развитие страны.

Ключевые слова: всеобщее политехническое образование, политехническое воспитание, стратегии культурно-образовательного развития

STRATEGIES OF POLITECHNIC EDUCATION DURING PRE-WAR PERIOD

S.Z. Zanaev
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The article provides strategic aspects of the development of general polytechnic education during pre-war period. That had preventive, strategically significant influence on achieving victory, post-war reconstruction and national development.

Key words: organizational culture of general polytechnic education, advanced industrial engineering, strategies of cultural and educational development

В те годы было общее увлечение техникой, техническим образованием, и все мои ученики хотели быть инженерами [1, с. 21].

Изучение и переосмысление отечественного опыта развития всеобщего политехнического образования довоенных лет приобретает важное значение с позиций его стратегической, превентивной направленности и учитывая, что страна в этот период сумела в исторически короткие сроки вырваться в число лидеров общечеловеческого научно-технического прогресса. Особую драматичность «фронтальному наступлению» на образовательном направлении в 1920-30 годы придает то, что оно происходило в преддверии иных сражений, уже не на культурно-интеллектуальных, а на огненных фронтах Великой Отечественной [2, С. 47].

Известно, что только те педагогические идеи и инициативы имеют право на существование и внедрение, которые прошли детальную теоретическую экспертизу и были оценены как преемственные в историко-педагогическом отношении [3, С. 5].

Безусловно, что с высоты этих требований представляет интерес богатый отечественный опыт развития всеобщего политехнического образования, показавший свою востребованность и крайне важную жизненную необходимость, в сложные периоды истории нашей страны. Данное направление приобретает актуальность учитывая, что руководством нашей страны поставлены задачи модернизации, импортозамещения и инновационно-технологического развития страны.

В связи с изложенным, характеризуя период 1920-30-х годов следует показать общую стратегию организационно-культурной, образовательной политики на фоне которого происходила разработка учеными и практиками проблем политехнического образования. Анализ этого направления позволяет утверждать, что в этот период создавалось политехническое, культурно-образовательное, воспитательное окружающее пространство [4, С. 81], имевшее стратегически важное значение в промышленно-производственном, экономическом развитии страны

В работах отечественного ученого-педагога М.М. Пистрака этих лет, под системой политехнического образования понималось не только приобретение производственно-технических знаний,

умений и навыков, но и формирование и воспитание у подрастающих поколений качеств личности, соответствующих потребностям индустриального производства. В связи с этим наравне с политехническим образованием Пистрак рассматривал политехническое воспитание, в которое он включал (развитие способности к творческому труду, интереса к технике, формирование изобретательских навыков, конструкторских способностей, умение трудиться в коллективе). При этом М.М. Пистрак категорично отмечал, «что дело политехнического воспитания нельзя откладывать на далекое будущее, что это дело сегодняшнего дня» [5, С. 8].

В эти годы по всей стране интенсивными, быстрыми темпами: увеличивалось количество школ, изб-читален, разветвленной сети различных библиотек, учебных заведений, вузов в которых осуществлялось доступное обучение взрослых и детей. Открывались новые театры, музеи, клубы самодеятельности, кинозалы. Киноискусству придавалось первостепенное значение, как средству массового, культурно-воспитательного, образовательного влияния на подрастающие поколения и население страны. В этот период начался расцвет отечественной киноиндустрии, интеллектуально-художественная, культурная продукция, которой была стратегически выдержана в соответствии с велением времени, в духе воспитания патриотизма, коллективизма и дружбы между народами, формирования качеств личности, характерных для труженика, защитника Родины.

Тем самым организация всей системы культуры была стратегически ориентирована на формирование ценностей и идеалов по созданию положительного образа рабочих, сельских тружеников, инженерно-технической интеллигенции, военных.

В этот период складывались целые направления монументальной архитектуры по изображению людей труда, заводских рабочих, колхозного крестьянства, инженерно-технических работников, ученых, трудовой интеллигенции. Одним из всемирно известных произведений художественно-культурного, монументального искусства этих лет является знаменитый монумент Веры Мухиной «Рабочий и колхозница» - международно признанный шедевр соцреализма, ставший символом Советской державы.

Отдельным важнейшим направлением стратегии организационно-культурной, руководящей политики страны являются серии государственных трудовых наград и премий СССР, утвержденные в этот период. Стратегически важное значение имело то, что процедуры награждения широко освещались в печати, радио, перед трудовыми коллективами, тем самым они несли огромную всеобще-массовую, политехническую, мотивационно-воспитательную функцию.

Важнейшим направлением стратегии развития всеобщего политехнического образования стало воспитание творческих технических способностей учащихся. Это явление можно рассматривать на примере деятельности движения рационализаторов и изобретателей, энтузиастов технического творчества, получившего поддержку государства с первых лет советской власти. Например, в 1929 г. на основании постановления Совета народных комиссаров РСФСР была издана инструкция о пенсионном обеспечении изобретателей. Стратегически важное действенное значение имело то, что в обширной деятельности во всеобщем политехническом образовании и воспитании населения привлекались практически все общественно-политические, профсоюзные, подростково-молодежные организации и объединения.

Безусловно, что все эти особенности стратегии развития отечественной системы всеобщего политехнического образования и воспитания, представляют объективную потенциальную ценность и необходим учет и переосмысление их опыта, с позиций современных требований при решении проблем, и перспектив развития средней и высшей школы.

Литература:

[1]. Макаренко А.С. Методы воспитания // Педагогика 2007. №8. С. 16-27.

[2]. Занаев С.З. Все мои ученики хотели быть инженерами // Родина 2014. № 3. С. 47-49.

[3]. Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития: Сб. науч. тр. Международной научно-теоретической конференции 28-29 мая 2014 г. В 2-х томах / Под ред. С.В.Ивановой, А.В.Овчинникова. Том I. М., ФГНУ ИТИП РАО. 2014. -358 с.

[4]. Богуславский М.В., Занаев С.З. Формирование организационно-культурного политехнического образовательного пространства в СССР в 1920-1930-е годы // Проблемы современного образования: сетевое издание. 2017. № 1. С. 80-89. – Режим доступа: http://www.pmedu.ru/images/pso2017-1/80-89.pdf (дата обращения: 12.03.2017).

[5]. Пистрак М.М. Против правого уклона в политехнизме / К политехнической школе. Сборник статей. М.-Л., 1931. – 96 с.

ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

С.В. Львова
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена организации волонтерского движения в образовательном пространстве города Москвы на основе взаимодействия и социального партнерства разных субъектов и организаций.

Ключевые слова: волонтерское движение, школа волонтеров, организационные структуры деятельности волонтеров, приоритетные направления деятельности волонтеров.

SCHOOL AND PUBLIC VOLUNTEER MOVEMEN

S.V. Lvova
MCTTU, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the organisation of the volunteer movement in educational sphere of the city of Moscow on the basis of the interactionand social partnership of different subjects and organisations.

Key words: volunteering, school or volunteers, organisational structures of volunteers' activities, priority directions of volunteers' activities.

В Федеральном законе от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных

организациях» сказано, что волонтеры – это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя». Волонтерское движение среди учащейся и студенческой молодежи стало самым востребованным способом форм активизации, организации и самореализации детей и молодежи. Поэтому все культурно-массовые, спортивные, научные мероприятия по развитию волонтерства в образовательных организациях, и привлечение к этой деятельности студентов должны иметь общие основания с любой социальной и педагогической работой школы, колледжа, университета. Наиболее изученными аспектами данной проблемы являются формирование волонтерского движения, адаптации волонтеров [1] [2], психологического здоровья, способностей [3] [4] [5] [6].

Главным мотивом, побуждающим студентов к волонтерской деятельности, является желание быть социально-полезными. К другим значимым мотивам относятся: содействие изменениям в обществе; реализация собственной инициативы; поиск единомышленников.

Основные задачи волонтерской организации вуза:

- воспитание у студентов активной гражданской позиции, формирование лидерских и нравственно-этических качеств, чувства патриотизма и др.;
- вовлечение молодежи в проекты, связанные с оказанием социально-психологической и социально-педагогической поддержки различным группам населения;
- поддержка инициатив студентов в реализации программ профилактической и информационно-пропагандистской направленности.

Организационные структуры деятельности волонтеров в вузе могут быть представлены в виде волонтерских отрядов или команд и волонтерских объединений.

Процесс формирования и организации деятельности волонтерского объединения состоит из следующих основных этапов:

1 этап. Создание Концепции волонтерского движения вуза, Координационного совета, актива Волонтерского движения, Школы волонтера.

2 этап. Выявление инициативной группы, желающей принять участие в работе объединения. Путем различных педагогических и психологических методов исследования мнения общественности (опрос, тестирование, анкетирование и пр.) с учетом ценностных ориентаций необходимо выявить группу студентов, заинтересовавшихся идеей волонтерства. Проведение внутри объединения занятий Школы волонтера.

Разработка имиджа и стиля объединения (символика, атрибутика, форма, основы корпоративной культуры). Данный блок предполагает разработку визитной карты объединения, логотипа (символа, эмблемы), отличительного знака, девиза (слогана), флага, формы, свода правил и принципов (устава), Web-страницы и пр.), а также эскиза дневника волонтера.

3 этап. Определение целей и потребностей членов объединения, направлений деятельности, системы поощрения. Участие волонтеров в приоритетных направлениях работы Волонтерского движения вуза. Сфера деятельности должна быть четко сформулирована на основе совместно составленной членами объединения и партнерами карты помощи.

В качестве руководящего органа волонтерского движения может выступать Экспертный совет**,** сформированный на межведомственной основе, в который входят специалисты по профилю деятельности волонтеров, психологи, специалисты по социальной работе, представители общественных организаций и председатель Координационного совета волонтерского движения.

Координационный совет объединяет руководителей волонтерских групп. Председатель Координационного совета выбирается на Координационном совете. Координационным советом разрабатывается и принимается Устав волонтерского движения; деятельность осуществляется в соответствии с утвержденной комплексной программой по развитию волонтерского движения. При Координационном совете создается и действует

Штаб-Школа волонтерского движения, на базе которой организуются обучающие занятия для волонтеров.

Волонтерская деятельность осуществляется по нескольким направлениям, включающим: информационное (связь со СМИ и Интернетом), координационное (взаимодействие с различными

организациями), организационное (подготовка и проведение мероприятий), аналитическое (анализ данных, полученных в результате деятельности).

Ожидаемые результаты реализации программы:

- Формирование эффективной системы организации волонтерского движения в вузе, объединенного общей идеей, программой и подходами к ее реализации.

- Воспитание у студентов активной гражданской позиции, формирование лидерских и нравственно-этических качеств, чувства патриотизма.

- Повышение активности студентов путем вовлечения в волонтерское движение и путем поддержки инициатив студентов в создании и реализации программ социальной направленности.

- Привлечение в волонтерское движение вуза не менее 15% студентов.

Литература:

[1]. Зобнина Т.В. Роль психологии и акмеологии в реализации принципа гуманизации профессионально-педагогического образования // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. «Акмеология образования». Серия Психологические науки. Т.12. 2006. № 2. С. 41 - 43.

[2]. Овчаренко Л.Ю. Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде// Системная психология и социология. 2015. №1 (13). С.44-56.

[3]. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников// Системная психология и социология. 2015. №1 (13). С.5-13.

[4]. Челышева Ю.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса в ВУЗЕ// Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2013. №2(4). С. 56-58.

[5]. Шилова Т.А. Волевая активность как фактор усиленной самореализации // Самореализация личности в межкультурном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции. Научный редактор С.И. Кудинов. Москва, 2012. С. 113-119.

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.

М.А. Толмачева
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Аннотация. Современное образование должно строиться с необходимостью воспроизводства социальной структуры и, обеспечивая профессиональную подготовку, научно-техническую и общественно-политическую деятельность, должно являться связывающим звеном между сторонами противоречивого единства элементов производственных сил. Технологию оптимизации воспитательного процесса современного вуза следует рассматривать как одно из средств перестройки и повышения качества технического образования.

Ключевые слова. технология организации воспитательной деятельности, воспитательная работа со студентами, воспитательная среда.

EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.

M.A. Tolmacheva
Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. Modern education should be designed with the needs of the reproduction of the social structure and providing for professional training, scientific-technical and socio-political activities, should be the connecting link between the parties ' contradictory unity of the elements of the productive forces. Technology to optimize the educational process of modern University should be seen as a means of restructuring and improving the quality of technical education.

Key words. technology of organization of educational activity, educational work with students, educational environment.

Необходимы новые технологии организации воспитательной деятельности, которые будут способствовать формированию разностороннее гармонически развитой личности каждого

студента, ориентированного на систему ценностей и потребностей современного общества. Первостепенное значение приобретает формирование таких качеств личности, как планарность мышления, практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, культурность, интеллигентность, образованность, профессиональная компетентность.

В основу технологии воспитательной деятельности должны быть положены основные положения Концепции развития вуза, Концепции социально-воспитательной работы со студентами.

Суть технологии оптимизации воспитательного пространства вуза состоит в том, чтобы в оптимальные сроки при минимальных затратах улучшить качество профессиональной подготовки кадров.

Технология организации воспитательной деятельности должна представлять следующую структуру: концептуальная основа; содержательная часть (цели – общие и конкретные, содержание воспитательной деятельности); процессуальная часть (организация воспитательного процесса, методы и формы воспитательной деятельности, методы и формы работы преподавателей, деятельность преподавателя по управлению воспитательным процессом); диагностика воспитательного процесса [1; 94-100].

В основу технологии оптимизации воспитательного пространства вуза должны лечь принципы гуманизации, гуманитаризации, социализации, регионализации, культуросообразности, непрерывности образования, жизнетворчества, компетентности, индивидуализации, субъектности, являющиеся стимуляторами личностного развития и обеспечения освоение ценностей национальной культуры.

Содержательная часть технологии должна включать в себя следующие цели:

- подготовка профессионально и нравственно компетентного, мобильного, творчески мыслящего, общественно активного специалиста, способного действовать в современных условиях окружающей действительности;
- обеспечение органического единства обучения, воспитания, развития личности и становление гармонично и разносторонне развитого человека высокой культуры;

- направленность содержания образования на овладение студентами фундаментальными и универсальными знаниями как основой подготовки квалифицированного специалиста;

- переход от формирования узкоспециализированного инженера к подготовке широко образованного в нравственном и профессиональном плане специалиста;

- открытость, свобода, вариативность образовательного процесса, диалоговое взаимодействие преподавателей и студентов;

- гуманистическое осмысление педагогами и студентами педагогической и социальной действительности. [2; 63].

В содержательной часть технологии должны определяться следующими направлениями деятельности:

- развитие системы дополнительного образования (спортивно-оздоровительное направление (спортивные секции, футбольные клубы и т.д.) и эстетико-художественное (кружки, ансамбли, студии и т.д.);

- развитие сети библиотек, совершенствование фондов, укрепление материальной базы;

- организация краеведческой работы на базе культурно-исторического наследия Пропаганда физической культуры и здорового образа жизни;

- организация культурно-досуговой деятельности (конкурсы, КВН, фестивали и т.д.). Поддержка молодых дарований;

- благоустройство территорий, эстетизация среды обитания;

- трудовое воспитание;

- развитие системы самоуправления [3; 65-68].

К основным формам воспитательной работы на факультете, кафедре могут быть отнесены следующие направления: воспитание через преподаваемый предмет; вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, формирование интереса к профессии; участие студентов в межвузовских и международных проектах; экологизация сознания обучаемых (через дисциплины «Экология», «Безопасность жизнедеятельности»,); работа с отстающими студентами (беседы с деканом и зам. декана, организация дополнительных занятий).

Данные формы воспитательной работы способствуют всестороннему гармоничному развитию личности, саморазвитию и самореализации, приобщению к общественной жизни факультета

и университета, при этом главными являются: воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности – гражданина новой России, способной к высококачественной профессиональной деятельности и моральной ответственности за принимаемые решения.

Методы воспитательного воздействия включают в себя методы воздействия объекта на субъект в системе воспитания, а также путем воздействия на среду воспитания. К первым относятся: методы побуждения к активным действиям (поощрение, стимулирование, повышение социальной значимости, сила положительного примера и т.д.); методы принуждения – законодательство, нормативные требования, регулирующие отношения между объектом и субъектом воспитания (вузом и студентом), директивные указания, распоряжения, приказы; методы убеждения – те, которые базируются на мотивации поведения через потребности. К ним относятся методы морального стимулирования качественного выполнения работы (достижение высоких результатов в учебе и жизни), в установленные сроки и оптимальными способами. Лидерские качества, харизма и способность к максимальному результату – положительный эффект воспитывающего воздействия [4; 88].

Воспитательная работа является частью единого учебно-воспитательного процесса, к основным направлениям которой следует отнести:

1. Формирование современного научного мировоззрения и системы базовых ценностей: формирование фундаментальных знаний в системах человек-человек; человек-общество; человек-техника; человек-природа; формирование системы правовых знаний; формирование системы эстетических и этических знаний и ценностей; формирование у студентов установок толерантного сознания и противодействие экстремизму; формирование у студентов потребности к труду как первой жизненной необходимости, высшей ценности и главному способу достижения жизненного успеха.

2. Духовно нравственное воспитание: формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей; реализация знаний, связанных с нормами нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и

общественной деятельности; формирование у студентов репродуктивного сознания и установок на создание семьи как основы возрождения традиционных национальных моральных ценностей.

3. Патриотическое воспитание: повышение социального статуса патриотического воспитания студенческой молодежи; повышение уровня содержания, методов и технологий патриотического воспитания в вузе на основе реального взаимодействия учебно-воспитательных структур.

4. Формирование здорового образа жизни: организация широкой пропаганды физической культуры и спорта, проведение межфакультетских соревнований; пропаганда здорового образа жизни, борьба с курением, нарко зависимостью, «дурными» привычками.

5. Формирование конкурентоспособных качеств: повышение мотивации самосовершенствования студентов; формирование ориентации на успех, на лидерство и карьерное поведение; формирование качеств социально-активной личности; процесс воспитания в вузе идет как во время аудиторных занятий, так и в свободное от учебных занятий время [5; 92].

Опираясь на фундаментальные ценности, вузовский коллектив формирует воспитательную среду и становится для будущих специалистов культурным, учебным, научным, профессиональным, молодежным центром. Центральным направлением здесь является не деидеологизация, а новая идеология – на какие ценности ориентировать молодежь, на каких достижениях своей страны ее воспитывать [6; 76].

Целью воспитания студенческой молодёжи необходимо считать разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Основной задачей в воспитательной работе со студенческой молодёжи, следует считать создание условий для раскрытия и развития творческих способностей, гражданского самоопределения и самореализации, гармонизации потребностей

студентов в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии.

Решить эти задачи возможно, руководствуясь в работе принципами:

- гуманизма к субъектам воспитания; демократизма, предполагающего реализацию системы воспитания, основанной на взаимодействии, на педагогике сотрудничества преподавателя и студента;

- уважения к общечеловеческим отечественным ценностям, правам и свободам граждан, корректности, толерантности, соблюдения этических норм;

- преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной культуры, воспитания уважительного отношения, любви к России, родной природе, чувства сопричастности и ответственности за дела в родном университете.

Воспитание как процесс – важнейший способ социализации индивида; оно заключается в систематическом и целенаправленном воздействии на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности.

Воспитание подрастающего поколения всегда было и остается одной из самых главных задач государства. Это прекрасно понимают все прогрессивно мыслящие люди, думающие о будущем страны.

Категории нравственного порядка воспитываются в человеке только через общение с людьми, через атмосферу доброжелательности в университете, через вовлечение студента в различную творческую деятельность, через акты милосердия, которыми насыщается жизнь студентов в вузе [7; 5-18].

Таким образом, моделирование современных технологий воспитательной деятельности современного вуза является на сегодняшний день перспективным направлением в системе современных образовательных инноваций. Именно такие модели воспитательных технологий призваны отразить интересы субъектов образования, адаптировать студентов к реальным социокультурным условиям, создать механизмы содействия и поддержки, актуализировать когнитивный, ценностно-нравственный, трудовой и творческий виды деятельности.

Литература:

[1]. Паратунова О.В. Диалог как форма и готовность к диалогическому педагогическому общению // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия. Пенза, 2011. С. 322.

[2]. Данилина Л.Н. Педагогическое общение. М., 1991. С. 321.

[3]. Никонова Е. Культура педагогического общения // Учитель. 2009. № 5. С. 65–68.

[4]. Екинцев В.И. Педагогическое общение. Чита, 2008. С. 134.

[5]. Никишина Г.В. Педагогическое общение. Омск, 1995. С. 186.

[6]. Артишевская Т.М. Педагогическое диалогическое общение. Челябинск, 2006. С. 94.

[7]. Смирнов С.Д. Педагогическая деятельность и педагогическое общение // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2011. № 3. С. 5–18.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.И. Ходыко

Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования патриотической культуры будущих учителей. Автор определяет понятие «патриотическая культура» и рассматривает опыт ее формирования средствами педагогического клуба.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическая культура, педагогический клуб.

THE FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE OF STUDENT TEACHERS BY MEANS OF CLUB ACTIVITY

Tatsiana Khadyka
Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the formation of patriotic culture of student teachers. The author defines the concept of patriotic culture and considers the experience of its formation through the means of a pedagogical club.

Key words: patriotism, patriotic culture, pedagogical club.

Воспитание патриотизма у молодого поколения всегда являлось важнейшей задачей государства, а патриотическое воспитание рассматривалось как приоритетное направление воспитательной деятельности учреждений образования. Актуальность патриотического дискурса в настоящее время обусловлена пониманием значимости патриотизма в современном мире, его роли в жизни общества, государства и личности. Вполне закономерно, что в законодательных и правовых документах Республики Беларусь патриотизм рассматривается как важнейшее условие поддержания экономической и политической стабильности в стране, как залог укрепления государства и его дальнейшего успешного социального развития.

Особую актуальность приобретают вопросы патриотического воспитания будущих учителей, поскольку от уровня их педагогической культуры и компетентности во многом зависит эффективность и результативность патриотического воспитания школьников. Это обуславливает важность и значимость проблемы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей и ее важной составляющей – патриотической культуры.

Анализ научной литературы по проблеме формирования патриотической культуры позволяет утверждать, что нет общепринятого определения данного понятия. Для понимания его сущности и структуры исследователи исходят из анализа прежде всего двух понятий «культура» и «патриотизм», устанавливая их диалектическую взаимосвязь. В научной сфере патриотическую

культуру (Н.А.Ефименко, Р.А.Зобов, В.В. Сергеева, В.А. Ружа, С.Н. Филипченко и др.) рассматривают как философско-культурологическую категорию, одну из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущую всем сферам жизни общества, государства и индивида, выражающую любовь человека к своей Родине, сопричастность к ее истории, культуре, достижениям и ценностям. Так, например, по мнению А.Н. Вырщикова, патриотическая культура представляет собой аксиологическую установку сознания на особое поведение субъектов в патриотическом обществе, в котором страна, ее культурно-патриотическое наследие возводятся из степени реального в степень чувственно-сакрального [1, с. 26.]. В.В.Сергеева рассматривают патриотическую культуру как идеологию и психологию, политику и деятельность, в которой необходим учет всего исторического опыта формирования патриотизма, его связь с нравственным состоянием общества, зависимость интенсивности патриотических чувств от степени гражданских свобод, высший уровень преданности и любви к обществу, народу, Родине [2]. Нам близка точка зрения К.А. Улановской и И.Н. Ершовой, которые определяют патриотическую культуру как совокупность всех качеств личности, направленных на формирование ценностей, способствующих проявлению любви и уважения к патриотическому и историческому наследию государства, проявляющихся в высоком уровне знаний об историческом прошлом, чувстве преданности своему государству и осознании роли патриотических чувств в жизни каждого человека и общества в целом. [3, с. 33.]. Патриотическую культуру будущего учителя мы рассматриваем как вид профессиональной культуры, как интегративное профессионально-личностное образование, предполагающее высокий уровень развития патриотического самосознания, положительной мотивации к патриотической деятельности, а также активной патриотической позиции.

Большую роль в профессиональном становлении будущего педагога, в формировании его патриотической культуры играет педагогический клуб. В Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) уже на протяжении более 10 лет функционирует педагогический клуб с его

многочисленными секциями, в котором будущие педагоги целенаправленно учатся педагогической профессии, реализуя свой творческий потенциал. Педагогический клуб как специфическая форма воспитания, основанная на принципах добровольности участия, свободы слова и учета интересов его членов, позволяет создать атмосферу свободного общения, коллективного творческого поиска, радости. Работу педагогического клуба отличают психологическая комфортность, коллективизм, учет интересов каждого, возможность для самореализации и самосовершенствования. С самого начала образования педагогического клуба в нем существует секция гражданско-патриотического воспитания, в рамках которой проводятся встречи с известными людьми Беларуси: представителями искусства, литературы, музыки, педагогами; показы фильмов, затрагивающие проблемы нравственного и патриотического воспитания молодого поколения. Основными ее задачами являются: 1) повышение интереса у будущих педагогов к культуре своей страны, к ее истории и народным традициям, а также приобщение их к культурным ценностям белорусского народа; 2) формирование чувства национальной гордости и национального достоинства; 3) знакомство с современными технологиями воспитания, с передовым педагогическим опытом школ республики, а также с зарубежным опытом гражданско-патриотического воспитания; 4) создание воспитывающей среды, способствующей самореализации будущих педагогов; 5) формирование положительной мотивации у студентов к патриотическому воспитанию школьников, чувства ответственности за судьбу страны; 6) создание банка учебно-методических материалов по проблемам воспитания, в том числе и патриотического, которыми можно будет воспользоваться при прохождении ими производственной педагогической практики на 3-ем и на 5-ом курсах. За время работы секции прошли интересные встречи с видными деятелями белорусской культуры: актерами, поэтами, композиторами, в ходе которых были обсуждены проблемы развития белорусского театрального и музыкального искусства, роль и возможности театра в воспитании подрастающего поколения. Студенты имели возможность задать им различные вопросы и получить на них искренний ответ. По

итогам встреч постоянно проводился мониторинг: студентам предлагалось написать несколько оценочных суждений, продолжая начатую фразу, а также эссе. Часто после встреч с деятелями культуры организовывались походы в театр на просмотр тех спектаклей, которые вызывали наибольший интерес у студентов.

Выражением патриотической позиции будущих педагогов явилось участие в творческом проекте «История моей семьи в зеркале событий Великой Отечественной войны», приуроченного к годовщине Великой Победы советского народа над фашистской Германией. Студентам предлагалось создать фильм-презентацию о своих родственниках – участниках Великой Отечественной войны, рассказать об их боевом пути. Этот проект отличался ярко выраженным личностно-значимым характером, был эмоционально окрашенным, вызывал у студентов интерес к истории своей семьи и своей страны. Участие в проекте формировало чувство гордости за своих родственников и за подвиг советских людей, победивших фашизм.

В работе педагогического клуба используются и другие формы воспитания, такие как квест-игра, викторины, конкурсы, экскурсии, патриотические акции, просмотр и обсуждение фильмов, имеющих большой воспитательный потенциал, к примеру «Доживем до понедельника», «Брестская крепость», «Восхождение». Деятельность педагогического клуба будет более эффективной, если будут соблюдаться основные педагогические условия. В числе таковых: добровольность и учет интересов участников; стимулирование активности самих студентов; создание условий для их самопознания и самореализации; включение будущих учителей в практико-ориентированную, социально-значимую деятельность вне рамок вуза; сочетание содержания деятельности клуба с образовательным процессом и внеучебной воспитательной работой вуза; взаимосвязь с другими структурными подразделениями вуза и различными студенческими коллективами.

Таким образом, педагогический клуб, основанный на принципах добровольности участия, свободы слова и учета интересов его членов, создает активную воспитывающую среду,

способствующую формированию патриотической культуры будущих учителей.

Литература:

[1]. Вырщиков А.Н. Социально-педагогические аспекты патриотического воспитания // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Педагогические науки. 2012. № 5 (69). С.26–39.

[2]. Сергеева В.В. Компоненты патриотической культуры и их содержание // Вестник КАСУ. 2009. № 1. URL : http://www. vestnik-kafu.info/journal/17/654/. (Дата доступа: 13.03.2017).

[3]. Улановская К.А. Интернет-технологии в формировании патриотической культуры подростков / К.А.Улановская, И.Н.Ершова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ«Грани познания». 2015. № 3 (37). С. 33.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Н.В. Мазурина, Н.А. Бузуверова
Гимназия №16 «Интерес» муниципального образования
Люберецкий муниципальный район, Россия

Аннотация. В статье раскрывается структура работы программы «Лаборатория исследователей» - системное внеурочное образование детей, помогающее углубленно изучать предметы инженерного направления. Подробно описан алгоритм работы и частные действия педагогов для обеспечения работы программы, контроля результатов и мотивации обучающихся.

Ключевые слова: профильные классы, исследование, наука, инновационный, лаборатория, практика, нанотехнологии, разноуровневое обучение.

SPECIAL ASPECTS OF FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN SPECIALIZED CLASSES OF THE MODERN SCHOOL

N.V. Mazurina, N.A. Buzuverova
Gymnasium 16 "Interest" of the municipal formation Lyuberetskiy municipal district of Moscow region, Russia

Тенденции современной системы образования в свете научно-технического прогресса могут быть успешно реализованы только через идею диалогового, программированного, комплексного обучения.

Оптимизация управления учебным процессом в современной образовательной организации происходит с опорой на всю совокупность современных научных, исследовательских, инновационных данных, которые так или иначе соотносятся с этой задачей.

Не для кого не секрет, что профильное обучение рассматривается как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса учитывать интересы, склонности и способности обучающихся. В рамках профильного обучения у обучающихся должны быть сформированы не только базовые компетенции, но и более высокий уровень ключевых компетенций.

С этой целью в МБОУ гимназии №16 «Интерес» Люберецкого муниципального района Московской области было решено открывать классы с ранней профилизацией. Так уже с 5 класса, выполняя социальный заказ и учитывая склонности и интересы обучающихся, открыли классы гуманитарного профиля (с углубленным изучением английского, и вторым французским языком, риторикой, МХК); физико-математического профиля (с углубленным изучением математики, в дальнейшем физики, робототехники, информационных технологий) и классы естественнонаучной направленности (на основе сотрудничества с МГМУ им. И.М. Сеченова), где ребята занимаются углубленным

изучением биологии, ранней пропедевтикой химии, проходят занятия с медиками.

Благодаря этому ученики получают опыт изучения специализированных дисциплин в рамках выбранного направления. Создавая бесстрессовые, здоровьесберегающие условия обучения, исходя из интересов и способностей детей, коллективом педагогов гимназии были разработаны индивидуально ориентированные планы или разноуровневый дидактический материал. То есть учитель определяет количество часов на изучение темы, а ученик в собственном темпе под руководством учителя усваивает эту тему.

В этом виде индивидуализации учитель дает ученикам задания трех уровней сложности: уровни 1, 2 и 3. У учащихся расширяются возможности делать выбор. Ученики выбирают темп обучения и уровень сложности.

В гимназических классах различных профилей (предпрофилей) учебные предметы должны изучаться на разных уровнях сложности, но по профильным (предпрофильным) предметам – обязательно на 3-ем уровне. При этом задания, которые выбирают учащиеся по профильным (предпрофильным) предметам, могут быть 2-го или 3-го уровней.

Если учащийся сознательно не выбирает 2 или 3 уровень сложности заданий по профильным (предпрофильным) предметам или не справляется с этими уровнями, то решением педагогического совета он может быть переведен в класс другого профиля.

При этом по непрофильным предметам тот же ученик может выбирать как 2-ой и 3–ий уровни, так и 1-ый.

Консолидация усилий учителей-предметников и других специалистов школы помогла нам создать метапредметную модель «Оркестр», в рамках которой также индивидуализируется учебный процесс и вводится практикоориентированная внеурочная деятельность. Помогают расширить границы выбранного профиля «Мультсдудия» (для уч-ся 5 классов), «Робототехника» (для 6-7 классов), огромной популярностью в старших классах пользуется школьное телевидение.

Не так давно, учитывая современные реалии, наши ученики стали активно заниматься исследовательской и проектной

деятельностью. В МБОУ гимназии №16 «Интерес» Люберецкого муниципального района Московской области создана и внедрена в работу комплексная система обучения, получившая название «Лаборатория исследователей». Лаборатория оборудована всем необходимым для реализации комплексного подхода к обучению: в ней нетбуки с программным обеспечением MultiLab, локальная компьютерная сеть, современные датчики, мощные электронные микроскопы, оборудование экспериментариума и нанобокс, лазарный гравер, 3Д принтер. Посредством такой лаборатории гимназисты имеют возможность изучать некоторые темы комплексно, интегрированно: с позиции физика, химика и биолога (капельный полив растений), или при помощи учителя технологии, информатики, математики, черчения и физики (создание трехмерной модели) и т.п.

Замыкает сквозную линию в инженерном направлении научно-исследовательский курс «Нанотехнологии». Гимназисты стали участниками нано-олимпиад в сообществе Нанометр, гимназия входит в состав Школьной лиги РОСНАНО.

Безусловно, для современных обучающихся, мотивированных на углубленное изучение технических предметов, участвующих в научно-практических конференциях различного уровня, добывания информацию на англоязычных сайтах стало необходимо углубленное изучение иностранных языков. Поэтому в работу лаборатории включены преподаватели английского языка, и введен дополнительный час «Технический английский». В перспективе для медицинских классов – «Латынь».

Общий перечень задач, решаемых в «Лаборатории исследователей»:

- совместная деятельность и диалоговое общение в системе «ученик-учитель» происходит в неформальной обстановке;
- развитие навыков работы в команде, когда каждый член группы осознает и принимает общую цель, включен в общее дело, где мнение и знания каждого участника важны и востребованы;
- формирование базовых компетенций по изучаемому предмету;
- организованный досуг обучающихся с одновременным привлечением их к научной и исследовательской деятельности;

- формирование патриотической гражданской позиции через достижения и успехи в работе.

Возможности «Лаборатории исследователей»:

1. Подобная организация работы с обучающимися дает возможность мотивировать их к более глубокому изучению физики, химии, биологии, созданию индивидуальной траектории развития. Каждый продукт, который создает ребенок в лаборатории, проходит экспертную оценку независимых экспертов на IQ-парке (фестивале по конструированию, моделированию и робототехнике), который проводит ГБОУ ВО МО «АСОУ» на базе гимназии ежегодно, в феврале.
2. Получение высоких результатов: предметных, метапредметных и личностных.
3. Всестороннее, углубленное изучение школьных предметов, что особенно важно при выборе дальнейшей стратегии профессионального развития обучающихся.
4. В ходе реализации индивидуального подхода к обучению компьютерные учебные материалы позволяют более полно и глубоко адаптировать максимальное количество учебных и методических пособий к индивидуальным особенностям учащихся. И, что существенно, комплексный подход на базе «Лаборатории исследователей» позволяет организовать диалоговый режим обучения между обучающимися и педагогами.

Сильным мотивом для изучения английского языка в нашей гимназии является проведение ежегодного областного фестиваля IQ парк, где самые талантливые ребята из Московской области представляют свои инженерные наработки. Казалось бы, как учитель английского языка может претендовать на участие в техническом марафоне, но ребята из физико-математического класса умеют конструировать простые механизмы, знают принципы их работы, могут сделать простые элементы в робототехнике. Но, как оказалось, самые интересные сайты на английском языке. А это и стало серьезным мотивом для изучения английского языка в школе. И теперь иностранный язык в физико-математических классах не менее необходим, чем физика и математика. И ребята понимают, что для продвижения вперед их любимой робототехники необходим язык, понимают, что знание английского языка, а особенно технического, открывает перед

ними все горизонты. Ведь двадцать первый век – век технического прогресса. Язык стал прямой необходимостью для дальнейшего продвижения школьников в робототехнике. И по их настоятельной просьбе в школе был введены дополнительные часы для изучения технического английского. Вот что значит мотив!

Мы постарались отойти от стереотипов прошлого века, а это и требует от нас ФГОС. Это позволило нам формировать в наших учениках различные точки зрения, глубоко понимать темы, развивать творчество, фантазию, мечту. У детей появляется стремление к саморазвитию. Схема эффективно работает. Казалось бы, цель достигнута. Это еще и схема деловых взаимоотношений коллектива, которая поможет сложить из отдельных деталей (физики, химии, английского языка и пр.) личность.

ИНТЕГРАЦИЯ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.А. Сафарова, Л.В. Демченко, О.В. Потапова
Гимназия № 1562 им. А.Боровика, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается значение интеграции в урочной и внеурочной деятельности как средства профориентации в образовательном процессе. Обоснована актуальность данной проблемы в настоящее время.

Ключевые слова: интегрированный урок, профориентация, внеурочная деятельность, целостность, успешная личность.

INTEGRATION INTO THE CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEAN OF CAREER GUIDANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

L.A. Safarova, L.V. Demchenko, O.V. Potapova
Gymnasium № 1562 named after A. Borovik, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the importance of integration in curricular and extracurricular activities as a mean of career guidance in

the educational process. The actuality of given problem nowadays is specially proved.

Key words: an integrated lesson, career guidance, extracurricular activities, integrity, a successful person.

В настоящее время все большую актуальность приобретает вопрос формирования и развития успешной личности, уверенно адаптирующейся к изменяющимся условиям современного мира [3]. Подготовка школьников к обоснованному выбору профессии представляется одной из важных задач школьного обучения и воспитания.

Очевидно, что обучение в школе – это лишь ступенька, готовящая школьников к профессиональной деятельности. Как справедливо отмечает В.А. Сушко, нередко о будущей профессии выпускники школ задумываются лишь в последний год обучения или при выходе из школы [7]. Поэтому, систематическое знакомство школьников с профессиями необходимо начинать как можно раньше через интеграцию урочной и внеурочной деятельности, где школьникам предоставлена возможность выбора занятий по интересам.

В 2011 году в связи с введением ФГОС при организации внеурочной деятельности, педагоги столкнулись с рядом проблем: недопонимание значимости внеурочной деятельности и её связи с урочной деятельностью, отсутствие опыта организации данной деятельности и др. Изучив исторический опыт и опыт современных педагогов, пришли к выводу, что урочная и внеурочная деятельность дополняют друг друга [6, с. 101].

Урочные занятиями считаются занятия, осуществляемые педагогами и учащимися в рамках отведённого времени и определённого контингента школьников. Мечта каждого учителя - воспитать ребенка знающего, умеющего самостоятельно мыслить, задавать себе вопросы и находить на них ответы, ставить перед собой проблемы и искать способы их решения. Интеграция научных знаний на уроке, в свою очередь, предоставляет возможность педагогу решить поставленные задачи.

Интегрированные уроки предполагают обязательное развитие творческой активности обучающихся. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать

сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни. А использование информационных технологий дают возможность по-новому использовать на уроках естественно- математического цикла текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, что позволяет применять учителю и ученикам в деятельности различные источники информации. Учащиеся, активно использующие навыки работы с компьютером, применяют в самостоятельной работе более высокий уровень умений ориентации в бурном потоке информации, выделяют главное, систематизируют и обобщают.

Так, например, целью изучения математики с профильной направленностью является обеспечение информационно-методического сопровождения; совершенствование методических подходов к организации урочной и внеурочной самостоятельной работы обучающихся. Превращение науки в непосредственную производительную силу ведет к тому, что знания по предметам естественно-математического цикла становятся не только базой для овладения специальными знаниями: они выступают в качестве квалифицированного требования к рабочим многих современных профессий.

Одним из мотивов, стимулирующих интерес к изучению того или иного вопроса курса математики, является его практическая значимость, связь с будущей профессией.

Профессионально ориентированная математическая задача – это задача, условие и требование которой определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности, а исследование этой ситуации средствами математики способствует профессиональному развитию личности учащихся [4].

Урочные занятия, как пишет педагог В.И. Казаренков, имеют ограниченные возможности для вариативной творческой организации обучения, воспитания и развития личности школьника, создания оптимальных условий для самостоятельной деятельности учителей и учащихся, для учёта личностных особенностей педагогов и школьников, для реальной индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания детей, для их эффективной социальной адаптации, для развития

дружеских партнёрских взаимоотношений взрослых и детей в совместной деятельности [5, с. 12].

Успешная реализация вышеперечисленных позиций возможна во внеурочной деятельности. Интеграцию в образовательном учреждении можно представить на внутреннем и внешнем уровне [2, с. 5]. Внутренняя интеграция характеризует образовательный процесс в самом учреждении, внешняя – взаимодействие учреждения с социумом, другими структурами.

Высокий уровень интеграции урочной и внеурочной деятельности учащихся предполагает использование педагогических средств, которые не регламентируются классно-урочной системой, а представляют собой новое качественное образование; его сложно однозначно отнести к учебной или внеурочной деятельности, это комплексное педагогическое средство.

В качестве примера интеграции урочной и внеурочной деятельности, способствующей успешной профориентации учеников, которые хотят связать свою жизнь с математическими специальностями могут быть проблемно-тематические дни, которые получили распространение в последние годы в ряде российских школ.

Основной идеей таких дней является выявление жизненно важной для детей проблемы, решение которой предполагает интеграцию всех или большинства областей знаний, они обеспечивают формирование универсальных учебных действий, личностных качеств учащихся и способствуют их профориентации [1, с. 56].

Таким образом, интеграция в урочной и внеурочной деятельности является не только эффективным средством профориентации, но и рациональным способом решения проблемы организации полезной деятельности детей. Школьная практика богата различными способами и средствами интеграции общего и дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности, которые коллектив обоснованно выбирает. Использование интегративных средств, способствует формированию у детей целостного представления об окружающем мире, обеспечению связи между теорией и практикой, достижению гармонии в формировании личности школьника, успешной

профориентации, совершенствованию профессионального мастерства учителей и классных руководителей, развитию сотрудничества всех участников педагогического процесса, а также взаимодействия школы со своими социальными партнерами.

Литература:

[1]. Байбородова Л.В. Интеграция средств урочной и внеурочной деятельности сельских школьников // Ярославский педагогический вестник 2012 № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 53-60.

[2]. Будже Т.А. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО / Т.А. Будже, О.С. Докукина, Т.А. Никитина. М.: Московский центр качества образования, 2014. – 160 с.

[3]. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Стандарты второго поколения. Москва, Просвещение, 2009. 23 с.

[4]. Ермолаева Е.И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 7. С. 270-272.

[5]. Казаренков В.И. Основы педагогики: интеграций урочных и внеурочных занятий школьников. М.: Логос, 2003. – 96с.

[6]. Кристинина Е.И. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе: из опыта работы // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф.; г. Москва, июнь 2015 г. М.: Буки-Веди, 2015. С. 100-104.

[7]. Сушко В.А. Факторы формирования социальной чувствительности молодежи к выбору профессиональной карьеры [Электронный ресурс] // Социосфера: Научно-издательский центр. –URL: http://sociosphera.com/publication/journal_sociologie_cloveka/2016/170/faktory_formirovaniya_socialnoj_chuvstvitelnosti_molodezhi_k_vyboru_professionalnoj_karery/ (дата обращения: 25.03.2017).

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Ю.В. Полянинова, О.А. Баклушина
Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема плохого здоровья сотрудников и студентов ВУЗа, их причины и возможные способы решения. Работа рассматривает варианты альтернативных возможностей укрепления здоровья преподавателей и студентов, кроме соревнований и норм ГТО.

Ключевые слова: здоровье, вредные привычки, правильный образ жизни.

PROBLEMS OF PRESERVATION AND STRENGTHENING OF HEALTH OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE UNIVERSITY AND POSSIBLE WAYS OF THEIR SOLUTION

Yu.V. Polyaninova, O.A. Baklushina
Institute of management education of Russian Academy of education, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the problem of poor health of employees and students of the university, their causes and possible solutions. The paper considers options for alternative health promotion opportunities for teachers and students, except for competitions and TRP standards.

Key words: health, bad habits, correct way of life.

А. Шопенгауэр утверждал, что «9/10 счастья человека основано на здоровье. При нем все становится источником наслаждения, тогда как без него решительно никакое внешнее благо не может доставить удовольствия…» [4].

Здоровье студента и педагога в настоящее время подразумевает не только отсутствие медицинских заболеваний, но и общее психоэмоциональное и физическое развитие. И если

здоровье студента, как незащищенной категории населения, всегда было проблемной категорией, то здоровье преподавателя исторически являлось правильным и высокоорганизованным. Педагог являлся образцом для подражания не только в области преподаваемой дисциплины, но и в целом, образа жизни. Педагог дореволюционной России – это уважаемый обществом достойный гражданин, с обеспеченным бытом и достойной оплатой труда.

Педагог современности – это перегруженный человек, вынужденный на работе думать о дополнительном заработке в виду катастрофически не хватающих финансовых ресурсах. Застать педагога в курилке – нормальное явление. Заболевшие педагоги, ведущие лекции в марлевых повязках, – реалии нынешних дней: кто будет заменять, если некому? Преподаватели информатики «зависающие» в онлайн-играх и обсуждающие свои виртуальные успехи при студентах. Даже большой летний отпуск не позволяет полностью восстановить силы из-за недостатка средств на полноценный отдых и лечение, а также существующую обязанность многих педагогов в летние месяцы ремонтировать учебные помещения.

Осмелимся предположить, что ухудшение здоровья педагога в последние десятилетия, в первую очередь связана с нелюбовью к выбранной профессии, когда человек вынужден заниматься не тем чем хочет, а тем чем обязан в виду определенных обстоятельств.

И если вспомнить, что в основе психического и физического здоровья находится социальное благополучие, то, как следствие, идет цепочка зависимостей: физическое здоровье – психическое самочувствие - профессиональные возможности и навыки. Профессия, как ключевой элемент, обеспечивает здоровью социальную базу возможностей.

3/4 педагогов высшей школы имеют проблемы с опорно-двигательным аппаратом, а больше половины имеют избыточный вес тела. Также с ростом стажа отработанных лет растет число нервно-психических заболеваний. Также распространенными заболеваниями являются язва желудка, сахарный диабет, гипертония, заболевания сердца и глаз [2].

При рассмотрении статистики заболеваний студентов, на первом месте находится группа сердечно сосудистых и заболеваний крови (более половины студентов); заболевания

опорно-двигательного аппарата (около 40%); эндокринные и офтальмологические заболевания (каждая категория по 30%); болезни кожи, нервной системы и органов дыхания (каждая примерно по 20%) [1].

Перечислим причины плохого состояния здоровья педагогов и студентов: нестабильный режим труда и отдыха; недостаточная двигательная активность; эмоциональное выгорание; наследственные заболевания; повышенные нагрузки и у педагогов (несколько ставок) и у студентов: учебу надо совмещать с работой или другой учебой или дополнительными занятиями; отсутствие возможности заниматься спортом; неумение вести самостоятельно хозяйство и планировать финансы (актуально для студентов, живущих вдали от родителей); стресс; психическое перенапряжение.

Эти причины могут усугубляться экологически загрязненными районами проживания, безразличием к собственному состоянию здоровья, неправильная расстановка смыслообразующих жизненных приоритетов [3].

Профилактикой заболеваний и возможностями улучшения здоровья могут стать рекомендации:

1. Заниматься спортом. Причем каждый может выбрать по физическим и материальным возможностям: пешие прогулки, бесплатные бег и зарядка в парке или посещение бассейна и фитнеса в специализированном центре.

2. Правильное питание. Это необязательно должны быть дорогая пища с элитных ферм. Отечественные овощи, крупы и бульоны – прекрасное и полноценное питание. Главное регулярно и вовремя.

3. Чередование режимов труда и отдыха.

4. Полный отказ от вредных привычек.

5. Ночной сон не менее 7-8 часов в сутки.

6. Позитивное мировосприятие и управление эмоциями (самая трудновыполнимая рекомендация в условиях стресса, нестабильности и бешеного ритма жизни).

Существенную роль в студенческой жизни, в области распространения здорового образа жизни, могут сыграть совместные дни здоровья студентов и преподавателей, которые не обязательно проводить в виде соревнований и норм ГТО. Это

могут быть популярные сейчас квесты на свежем воздухе, где командам необходимо пройти (или пробежать) маршрут и выполнить задания, зимние конкурсы лепки из снега – фигур или домиков-иглу, походы и пр.

Повышенное внимание рекомендуем уделять студентам педагогических вузов. Возможно, внедрение радикальных мер: не принимать студентов с вредными привычками могут дать положительный результат. Обязательное тестирование на наркозависимость перед поступлением в некоторые вузы – является актуальным требованием современного общества. Студенты – педагоги, без вредных привычек, после завершения образовательной организации пойдут учить и воспитывать молодое поколение, в том числе и личным примером.

Важно поддерживать здоровье студентов и не менее важно заниматься профилактикой заболеваний у профессорско-преподавательского состава. Только в совокупности и содружестве эти две социальные группы способны сформировать друг у друга привычки к здоровому образу жизни и потребности в двигательной активности. Образовательный процесс должен быть подстроен под выработку компетенций ЗОЖ: перерывы для приема пищи, разумные учебные нагрузки, массовые дни здоровья, запрет курения и распития спиртных напитков на территории ВУЗа, тренинги, способствующие восстановлению психического самочувствия. А чтобы у студентов было меньше психологических проблем в плане неудачно выбранной специальности необходимо в школе активнее проводить профориентационную работу, показывая и проводя сравнительный анализ различных профессий. Хорошая профориентационная подготовка в школе также будет способствовать тому, что выучившийся специалист пойдет именно на ту должность и работу, о которой мечтал и хорошо представлял, в чем она заключается.

Литература:

[1]. Илюша М.В. Мониторинг состояния здоровья студентов // Научное сообщество студентов XXI столетия. М., 2013.

[2]. Лободин В.Т. Как сохранить здоровье педагога. М., 2005.

[3]. Морозов А.В. Прикладная психология и психоанализ о поиске смысла жизни как актуальном ресурсе здоровьесбережения // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 2. С. 8.

[4]. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Собр. соч.: в 5 т. Т. 1. – М., 1992.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НОВОМ ТЫСЯЧЕЛЕТИИ

С.К. Яримака, М.Е. Николаева
Московский авиационный институт
(Научно-исследовательский институт), Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль педагогического образования, стандартизированные тесты для определения IQ и способностей, которые помогают определить, насколько тот или иной учащийся успешно справляется с программой.

Ключевые слова: педагогическое образования, метод обучения, количественная оценка, политическая политика, культурные различия.

PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE NEW MILLENNIUM

S. K. Yarimaka, M.E. Nikolaeva
Moscow aviation Institute
(Scientific research Institute), Moscow, Russia

Abstract. The article examines the role of pedagogical education, standardized tests for determining IQ and abilities, which help to determine whether a student successfully copes with the program.

Key words: pedagogical education, method of teaching, quantitative evaluation, political policy, cultural differences.

Роль педагогического образования в 21 веке должна быть следующий – подготовить и разработать научно-обоснованные педагогические обоснования, на которые будут опираться преподаватели, занимающиеся разработкой методов восприятия

информации, необходимые для процесса обучения студентов. Исторически считается, что область образовательной психологии – это исследование того, как люди учатся. Однако, работа в области образовательной психологии в течение 20 века была направлена на создание тестов и системы оценки способностей и возможностей учащихся. Многие работы учёных расценивались преподавателями как «бесполезные», мало помогающими процессу обучения, особенно при обучении студентов со средними возможностями. В действительности более полувека педагогическая педагогика. Занималась, в основном, разработкой методов количественной оценки. Эта идея настолько глубоко проникла в наше сознание, что мы увлеклись, тестированием поставив его на первое место в наших социальных и политических программах. Социальная политическая политика полагается на (опирается, пользуется) педагогической образования, которая предлагает стандартизированные тесты для определения IQ и способностей, которые помогают определить, насколько тот или иной учащийся успешно справляется с программой. Есть тесты, помогающие определить успешность или не успешность школ в частности в штате Огайя. Хотя многие педагоги недовольны сложившейся системой определения «хороший – плохой», ясно одно, что работы 20 века в области образовательной психологии создали основу для определения и распределения учащихся (и в целом людей) по уровням [1].

Педагогическое образования в 21 веке должно поменять приоритеты общества, уйти от присвоения ярлыков в сторону решения имеющихся на сегодняшний день проблем, поиска решений, выбора приоритетных методов обучения и изучения из уже имеющихся, разработка и внедрение рабочих программ, помогающих студентам достичь цели, поставленные, как программой, так и студентом. Пришло время перейти от разговоров к действиям – не решать, а решить существующие проблемы в обучении. Для решения проблем преподавателям, прежде всего, необходимо предоставить весь список оценочных навыков и умений, а также обеспечить методами обучения с необходимыми комментариями и описательной базой, которые дадут возможность оценить данный метод и принять решение о его применение. Метод обучения, основанный на

соответствующем целям содержании (с правильно выбранным содержанием) – это то, о чем каждый преподаватель должен знать и внедрять. Хорошо знакомое понятие ‘привычка ума’ (обычное привычное стандартное мышление) должно меняться и быть направлено на определение потребностей обучающегося и соответственно удовлетворение его потребностей. Развитие такого направления требует времени на осмысление философских, теоретических и научных основ педагогики нового века – основанной на умном, развивающем содержании, а также необходимо время для овладения педагогическими умениями, необходимые для работы, с этим методом и время для развития собственных компетенций и опыта, который так необходим для принятия правильных решений относительно определённых потребностей студентов. Эти умения не могут появиться сразу, они приобретаются и совершенствуются на курсах повышения профессионального мастерства [2].

Педагогической образования может сыграть важную роль в разработке педагогических понятий, выполняя роль «моста», соединяющего образование с теорией, философией и научными исследованиями в медицине и психологии. Мы должны включить самые современные научные достижения о том, как люди учатся, в наши профессиональные курсы, и мы должны направить наши усилия на разработку, проверку, внедрение и практическое применение этих исследований, с тем, чтобы обеспечить наше будущее и наших преподавателей эффективными методами преподавания. Недавно опубликованный доклад «Как Люди Учат» за последние 30 лет Все учёные указывают на то, что изменялся взгляд на понятие «эффективное учение»- от дриблинга, бездумного запоминания к осознанию и применению знаний в различных контекстах Эти новые идеи, относительно «учения» требуют создания специальной окружающей среды, а именно «концентрация на студента», «концентрация на знаниях»,» концентрация на системе оценки и на общих интересов». Эти понятия также предполагают, что учителя понимают науку педагогику как ту, которая взаимодействует с уже имеющимися у них знаниями, а непросто указывает на ряд общепринятых методов обучения, которые они могут применить в любом контексте. Кроме того, в процессе учения приоритет отдаются

знаниям, а также важности понимать культурные различия. Педагогическое образования в 21 веке должна учитывать достижения 20 века. Связь между дисциплинами стала очевидной, если мы хотим понять, как люди учатся. Педагогическое образования сыграла важную роль в формировании общих понятий. В новом столетии следует направить свои усилия на определение проблем, стоящих перед педагогикой, переходя в дальнейшем к исследованию, разработкам и внедрению достигнутых решений. Эффективность учения и обучения зависят от многих факторов, таких как окружающая среда, условия для обучения, создаваемые в классе, и самое важное - это стили или методы учения и обучения. Преподаватели, которые учитывают эти факторы, скорее всего достигнут поставленных целей и задач в обучении и изучению своих студентов. Понятие «один размер для всех», т.е. «одна программа для всех», которое долгое время существовала и существует сейчас в традиционной практике, не является актуальным в настоящее время. Преподаватели при подготовке своего курса должны учитывать различия между студентами в том, как они воспринимают учебный материал. Это делается для того, чтобы создать целенаправленную и положительную атмосферу процесса обучения. Учение определяется как процесс, который вызывает поведенческие изменения в человеке [4]. Это - умение или навык, которым должен овладеть человек в процессе учения, а позднее во время продвижения по карьерной лестнице, люди учатся по-разному – в зависимости от их собственного стиля учения. Учение можно также определи, как изменение человеческого поведения, происходящее в результате полученного опыта или полученной информации. Учение можно рассматривать и как результат (учение определяется результатом). Это – видимый, явный, очевидный, заметный процесс. Самый главный аспект в учении- это изменение. Учение происходит через индивидуальное экспериментирование. в результате которого предыдущий опыт интегрируется в получаемый опыт с целью создания новых знаний. Процесс учения можно рассматривать как:

1) Количественный показатель (количественное увеличение) знаний

2) Процесс приобретения информации или собственно знаний

3) Процесс накопление информации, которой можно пользоваться в дальнейшем

4) Процесс овладение фактами, умениями и методами, которые накапливаются и, при необходимости, используются в дальнейшем

5) Процесс, способствующий развитию умения соотносить части целого друг с другом и с реальным миром [4].

Из сказанного можно видеть, что учение имеет как внешние условия, воздействующие на процесс обучения, так и внутренние потребности собственно обучающихся. Учение может проходить автоматически или после того как преподаватели обучат нас. Каждый день мы приобретаем новые знания, обрабатываем ее, после чего она становится нашей собственностью.

Литература:

[1]. Бороздина Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. Люберцы: Юрайт, 2016. - 477 с.

[2]. Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика: Краткий курс лекций. М.: Юрайт, 2013. - 197 с.

[3]. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: Учебное пособие для СПО и прикладного бакалавриат. Люберцы: Юрайт, 2016. - 197 с.

[4]. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика: Учебник для бакалавров. М.: Проспект, 2013. - 488 с.

КРИТИКА ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА В ТВОРЧЕСТВЕ В.Ф. ОДОЕВСКОГО

И.В. Гребешев
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается влияние западного романтизма, в лице прежде всего Шеллинга, на творчество В.Ф. Одоевского. Устанавливается как определенная зависимость от идей западного просвещения, так и критика последнего со стороны романтизма и персонализма отечественного мыслителя.

Ключевые слова: образовательно-воспитательный процесс, личность, романтизм, просвещение, персонализм, философия образования

CRITICISM OF THE ENLIGHTENMENT EDUCATIONAL PROJECT IN THE WORKS V.F. ODOEVSKY

I.V. Grebeshev
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. In the article considers influence of the western romanticism, in the face first of all Shelling, on V.F. Odoyevsky's creativity. The author establishes as the certain dependence of Russian thinker on ideas of the western Enlightenment, so his criticism of it from romanticism and personalism point of view.

Key words: educational process, person, romanticism, Enlightenment, personalism, philosophy of education.

Владимир Фёдорович Одоевский (1804-1869) – крупнейший представитель русского романтизма. Во многом он воспринял философские идеи Шеллинга. В «Русских ночах» (1844), основном сочинении Одоевского, подчеркивается персоналистическая направленность творчества немецкого философа: «В начале XIX века Шеллинг был тем же, чем Христофор Колумб в XV, он открыл человеку неизвестную часть его мира... его душу». Русский мыслитель-романтик критиковал в современной ему цивилизации то, что, по его убеждению, противостоит личности и опасно для нее, обозначая подобного рода явления одним термином – «односторонность»: «Односторонность есть яд нынешних обществ и тайная причина всех жалоб, смут и недоумений». По сути, он, в данном случае, отвергал рационалистическую модель познания, отстаивая принципы познания символического, когда, по его словам «естествоиспытатель воспринимает произведения вещественного мира, эти символы вещественной жизни, историк – живые символы, внесенные в летописи народов, поэт – живые символы души своей». Личность, по Одоевскому, реально существует в мире символов, как в культурно-историческом, так и в природном своем бытии: «В природе все есть метафора одно

другого». Глубоко символична и личностна сама история: «В истории встречаются лица вполне символические, которых жизнь есть внутренняя история данной эпохи...» [3; 35, 7, 8].

Надо сказать, что Вл. Одоевский, испытав глубокое влияние философии европейского романтизма, развивал в своих сочинениях собственную, оригинальную теорию культурно-исторического творчества. Все это нашло отражение в его педагогических воззрениях и в образовательно-просветительской деятельности: князь редактировал журнал «Сельское обозрение», а в 1843-1848 гг. издавал (значительными для своего времени тиражами) книжки «Сельское чтение», содержащие популярное изложение разнообразных знаний. В отношении народного просвещения Вл. Одоевский придерживался гораздо более «демократичных» воззрений, чем В. Жуковский. Он был убежденным сторонником народного просвещения и образования. Приобщение народных масс к подлинной культуре, по его убеждению, открывает реальную возможность преодоления «односторонности» в развитии современной цивилизации. Каждый человек имеет право и может войти в символический мир тысячелетней духовной традиции человечества. Надо сказать, что именно Вл. Одоевскому принадлежит заслуга первого в России опыта теоретического обоснования психологической системы детского образования.

В работе «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей» писатель-романтик критически рассмотрел практику раннего домашнего (дворянского) образования, когда «детей приняли за взрослых, и засадили их не только за грамоту, но даже за грамматику, арифметику, географию, историю, мифологию». «Следы такого направления в общественном и преимущественно в домашнем воспитании, – подчеркивал Вл. Одоевский, – часто нелепом и всегда одностороннем, остаются часто неизгладимыми; ибо человека можно направить, но не исправить: человек исправляется лишь сам собою, т.е. когда сам сознает необходимость своего исправления». При подобном подходе ребенок неизбежно оказывается в двусмысленной роли «маленького взрослого». Однако, по убеждению Вл. Одоевского, не имеет никаких преимуществ и альтернативная модель «образования-игры»,

вызвавшая к жизни «тысячи картинок, забавных книжек, игрушек, которые и доныне благополучно существуют и поддерживаются спекуляциями нашей эпохи иллюстраций» [2; 121, 126]. Такого рода педагогический выбор, также, как и первый, отличается принципиальным непониманием своеобразия детской психологии (в XX в. тема эта будет продолжена В. Зеньковским, стремившимся в своей педагогической теории к обоснованию именно уникальной специфики «психологии детства» [1]).

Вл. Одоевский, в русле общеромантической критики наследия Просвещения, считал, что представление об образовании как механической трансляции знаний, в своей основе, ориентировано на исключительно эмпирическое представление о человеке как «чистой доске», практически лишенном какой бы то ни было существенной духовной «самости». Опираясь, в том числе, на классические образцы европейской педагогической мысли (в частности, на труды Песталоцци), он доказывал, что плодотворное образование просто невозможно без учета всей сложности духовной природы человека. «С чего же начать, спросят меня, - другими словами: в чем состоит главная задача при развитии духовного снаряда в человеке? Отвечаю: заставить заговорить те стихии духовные, с которыми мы родимся, которые даже в грудном младенце проявляются в виде бессознательных побуждений, бессвязных мыслей и из которых впоследствии образуется то, что довольно неточно называется врожденными понятиями; навести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно дойти до сознательных; то, что неопределенно представляется в его душе, выразить определенным словом и связать то, что детскому уму представляется разрозненным» [2; 123].

Образование оказывается действительно эффективным, когда «внешнее» образовательное воздействие на ребенка «резонирует» с его внутренними душевными потребностями. Тем же путем, считал Одоевский, следует идти и в сфере нравственного воспитания. Ссылаясь на мысль «великого Лейбница»: «Нравственность врождена человеку, как арифметика», он писал о необходимости нравственного «диалога» с ребенком. Однако и с великим немецким рационалистом (и, заметим, одним из основоположников европейского

персонализма) Одоевский был далеко не во всем согласен. Русский мыслитель был убежден в невозможности окончательной рационализации внутреннего мира человека, и в том числе сферы моральных ценностей. Хотя последние, в определенном смысле, и подобны математическим (в качестве своей «врожденности»), тем не менее они «не могут быть доказаны безусловно»: «никакое логическое последование мыслей не может нас довести безусловно до своего начального основания, ибо всякое начальное основание бесконечно; всякий математический вывод останавливается на идеях вполне - метафизических, бесконечных, каковы: сама бесконечность, равенство, часть, целое и проч.» [2; 128].

Педагогические идеи русского мыслителя-романтика имели прямое отношение к тому обстоятельству, что само романтическое миросозерцание, как в Европе, так и в России предполагало существенную коррекцию просветительского образовательного проекта. Далеко не в последнюю очередь это было связано с тем, что романтизм привнес ряд важных изменений в область антропологических представлений: романтическая критика механистических антропологических схем эпохи Просвещения велась во имя восстанавления *сложного* образа человека; романтики акцентировали проблему *бессознательных* начал человеческой природы, и вопрос о роли этих начал в культурно-исторической сфере; радикальному сомнению была подвергнута вера во всемогущество человеческого разума и его «младшего брата» – здравого смысла. Будучи крупнейшим представителем философского романтизма в России, Вл. Одоевский руководствовался именно этими критериями и его творческий опыт философии образования (при всей своей незавершенности и вполне «романтической» фрагментарности) в историко-философском плане весьма интересен. Отметим также, что в философской «педагогии» Вл. Одоевского уже с достаточной определенностью наметилась позиция «персоналистического» подхода к образованию, связанная с обоснованием приоритетного значения личностных аспектов в образовательно-воспитательном процессе. В последующем российском опыте философии образования подобный подход обретет черты традиции.

Литература:

[1]. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин, Христианская жизнь, 2002.

[2]. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955.

[3]. Одоевский В.Ф. Русские ночи. Ленинград: Наука, 1975.

ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА: АКТУАЛЬНЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ С.И. ГЕССЕНА

В.Н. Белов
РУДН, Москва, Россия
Р.И. Гайнутдинова
Гимназия №1, Саратов, Россия

Аннотация. В статье проводится анализ основных идей, связанных с системой высшего образования, русского философа и педагога С.И. Гессена. Последователь неокантианского направления в философии русский мыслитель отстаивает идеи непрерывного образования, связи обучения и науки, совместного творчества учителя и ученика, университетской свободы, свободы преподавателя в выборе читаемых курсов, свободы студента в выборе преподавателя.

Ключевые слова: образование, воспитание, идея университета, С.И. Гессен.

THE IDEA OF THE UNIVERSITY: ACTUAL REFLECTIONS OF S. HESSEN

V.N. Belov
RUDN University, Moscow, Russia
R.I. Gainutdinova
Grammar school № 1, Saratov, Russia

Abstract. The article analyzes the main ideas related to the system of higher education, the Russian philosopher and teacher S.I. Hessen. A follower of the Neokantian trend in philosophy, the Russian thinker defends the ideas of continuous education, the connection

between learning and science, the joint creativity of the teacher and student, university freedom, the freedom of the teacher in choosing the courses to be read, and the freedom of the student in choosing a teacher.

Key words: education, upbringing, the idea of the university, S.I. Hessen.

Многочисленные дискуссии о месте и роли образования в жизни человека и человеческого общества, о том, что такое образование и как оно связано с воспитанием, в том числе патриотическим, что происходит с системой образования на современном этапе развития человечества свидетельствуют как о важности этой темы, так и о сложности того периода существования человеческого сообщества, который характеризуется разновекторными и разноплановыми процессами, еще не до конца осознаваемыми не только обычными людьми, но и специалистами. И в данном случае исторический опыт, особенно исторический опыт философского осмысления проблем образования должен непременно актуализироваться в этих дискуссиях. К таковому относятся и размышления философов об идее университета, как универсального, то есть всеохватного становления человеческого в человеке.

Дискуссию относительно идеи университета инициировал цикл лекций «Идея университета» (1873) Джона Ньюмена. Кроме него родоначальником этой дискуссии можно смело считать немецкого энциклопедиста и реформатора Берлинского университета Вильгельма фон Гумбольдта. Впоследствии в дискуссию вступают и такие авторы, как Ф. Ницше, Ортега-и-Гассет, К. Ясперс, А.Н. Уайтхед и многие другие. Приведем для ясности несколько наиболее значимых высказываний указанных авторов.

Дж.Г.Ньюмен («Idea of a University», 1873 г.): «Университет - место, где обучают универсальному знанию... У того, кто весь день занят передачей уже известного, едва ли останутся время или силы для получения нового знания... Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача - формирование интеллекта».

Ортега-и-Гассет («Mission de la Umversidad», 1930 г.) считал, что первичная функция университета - овладение

фундаментальными с точки зрения культуры дисциплинами. Идеальный университет, где главный факультет – факультет культуры, призван знакомить студентов с культурными традициями прошлого на основе анализа конкретных исторических условий, сформировавших эти традиции. Обыкновенный человек должен стать хорошим профессионалом и совсем не обязательно для него быть ученым. Поэтому научные исследования не входят в число основных функций университета.

Карл Ясперс («Die Idee der Universitat», 1949 г.) вслед за Гумбольдтом подчеркнул исследовательскую функцию университета. Университет – это школа, но школа особого рода. Исследования являются первейшей задачей университета. Вторая его задача - обучение, так как знание истины нужно передавать. В свою очередь, исследование и обучение обеспечивают развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, задача университета тройственна: исследование, передача знания (образование) и культура. «Университет – это место, где культивируется самосознание эпохи»/4/.

В контексте подобных подходов к характеристике «идеи университета» интересно проследить за размышлениями одного из самых выдающихся и до сих пор неоцененного в должной мере отечественного философа, педагога и педагога-теоретика Сергея Иосифовича Гессена.

Гессен родился в Усть-Сысольске 16 августа 1887. Окончил юридический факультет Петербургского университета. Философское образование получил в Германии, в университетах Гейдельберга и Фрейбурга, где занимался под руководством Г.Риккерта, В.Виндельбанда, Б.Ласка. В 1910 защитил в Германии докторскую диссертацию ««Über Individuelle Kausalität: Studien Zum Transzendentalen Empirismus» (Об индивидуальной причинности: исследования трансцендентального эмпиризма). С. Гессен поддерживал отношения с молодыми русскими и немецкими философами: Ф.Степуном, Б. Яковенко, Р. Кронером, Г. Мелисом. В этом кругу возникает идея создания международного журнала, посвященного проблемам философии культуры, которая была поддержана Г. Риккертом. Таким журналом стал «Логос» (1910-1914, 1925), в издании которого активное участие принимал Гессен, опубликовав там несколько

своих программных статей. В 1913-1917 Гессен - приват-доцент Петербургского университета. В 1917-1920 - профессор Томского университета. В 1922 Гессен покидает Россию. Он был редактором журнала «Русская школа за рубежом». С 1924 - профессор Русского педагогического института в Праге. В 1934 переезжает в Польшу, где преподавал в университетах Варшавы и Лодзи, часто выступал с лекциями и докладами в разных странах Европы. К сожалению, часть рукописей философа погибла в пожаре во время Варшавского восстания 1944 г., среди них – и почти готовая «Философия воспитания». Умер Гессен в Лодзи 2 июля 1950.

Обращаясь к концепции философии образования русского мыслителя, следует указать на то, как сам Гессен понимает специфику «прикладной философии», которую он развивает. Как замечает один из отечественных исследователей русского неокантианства В.Н. Белов, характер прикладной философии С. Гессеном трактуется как более тесная и выверенная связь теории и практики. Чем же достигается у русского философа такая связь? Согласно Белову Гессен выступает как против пустого теоретизирования, которое выливается в метафизику или мистику, так и против узкопрактического подхода, игнорирующего всякое теоретизирование. Если же обращаться к позитивному моменту в структуре философского обоснования тесной связи теории и практики Гессеном, то здесь на первый план выходит привлечение им диалектического метода [1; 61-62]. Каким образом он его понимает, Гессен разъясняет в Предисловии к своей фундаментальной работе «Основы педагогики»: «Хотя в самой книге у меня не было возможности остановиться подробно на проблеме философского метода, я надеюсь, что читатель уловит существо защищаемой мной философской точки зрения из тех конкретных приложений ее к педагогическим вопросам, которые составляют собственный предмет настоящего исследования. Эту точку зрения можно было бы обозначить как попытку синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и иррационализма. Поскольку она приближается к “принципу гетерологии”, развиваемому Риккертом в его последних трудах и намеченному в своеобразной форме безвременно погибшим на войне Ласком. Впрочем, если существо “гетерологии” видеть в том, что противоборство двух начал она превращает в единство

двух моментов и что для нее “одно” постигает и сохраняет себя, как то же самое, лишь через обнаружение в нем “другого”, то можно сказать, что в ней в сущности обновляется вечный мотив философской мысли, мотив диалектики» [3; 21].

Обращаясь к проблеме философских ориентиров Гессена в формировании им своей педагогической концепции, следует подчеркнуть одну важную деталь. Несмотря на то, что русского мыслителя причисляют к Баденской школе неокантианства, к ученикам Г. Риккерта, в своих построениях философии педагогики Гессен признает близость своих взглядов с одним из ведущих представителей Марбургской школы, а именно Пауля Наторпа. Работа Наторпа «Социальная педагогика», по убеждению Гессена, представляет собой единственное в современной ему педагогической литературе «сознательное и последовательное построение педагогики, как прикладной философии» [3; 20].

Тем не менее при всем пиетете к позиции марбургского мэтра Гессен отмечает и недостатки его философских построений в области педагогики. В частности он подчеркивает: «Вопреки собственному требованию Наторпа, чтобы педагогика опиралась на систему философии в целом, «Социальная педагогика» дает в сущности только теорию нравственного образования: научное, эстетическое и религиозное образование им вовсе оставлено в стороне, и не потому только, что Наторп как автор книги ограничил свой замысел теорией нравственного образования, но потому, что и по существу Наторп разделяет в своем труде Кантову моралистическую теорию «примата практического разума». С другой стороны, в педагогической системе Наторпа немало еще и следов интеллектуализма: слишком односторонен его идеал научного знания, стоящий исключительно под знаком математического естествознания, слишком абстрактен его научный монизм, видящий в философии (в частности, даже в этике) завершение научного образования, слишком мало, наконец, уделяет он места чувству и фантазии, игнорируя самодовлеющее значение отдельных возрастных периодов в жизни человека. Отсюда чрезмерная конструктивность всей его педагогической системы, во многом уже не удовлетворяющая современного читателя» [2; 93].

Что же предлагается русским философом для преодоления обнаруженных у Наторпа недостатков его педагогической системы? Какие идеи, по его мнению, должны лечь в основание действительно целостной и истинно гуманистической системы образования, в том числе образования высшего?

Прежде всего, С. Гессен обосновывает идею непрерывности образования. При всей ступенчатости процесса образования и необходимости возрастных спецификаций поиск истины в познавательном интересе человека должен объединять все его усилия в данном направлении. «Ибо нет двух знаний – научного и “обыкновенного”, - подчеркивает русский мыслитель, - а всякое знание, если оно только истинно, есть уже научное знание. Познающий ребёнок, делая свои первые наблюдения над действительностью и выводы из них, бессознательно подчиняется уже тем законам и правилам, которые регулируют и работу ученого. “Научное мышление”, “научное образование” есть только высшая ступень того процесса, начальными этапами которого являются обыденные рассуждения и жизненные познания ребенка» [3; 233].

Что же касается высшей школы, то, по убеждению Гессена, она должна естественным образом соединять в себе процесс обучения и процесс научного поиска. Должен происходить взаимодополнительный процесс обучения для научной работы и научной работы для обучения. Таким образом обучающийся должен быть также вовлечен в исследование, а не получать истину, как уже готовую субстанцию. «Высшая научная школа должна быть поэтому прежде всего очагом научного исследования, её преподаватель – активным исследователем, самостоятельным учёным, расширяющим своей научной работой область познанного, студент – участником исследовательской работы преподавателя и постольку начинающим учёным, место занятий – аудитория, лаборатория, семинарий – местом, где открываются новые научные истины, излагаются и проверяются результаты только что сделанных открытий. Высшая научная школа, или университет, есть поэтому нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование» [3; 310]. Поскольку чтение лекций должно быть подчинено также

совместному творческому процессу лектора и слушателей научной истины, то ораторские качества преподавателя отступают на задний план. Главное в этом процессе – сам процесс поиска истины, поэтому лектор – это не оратор, а прежде всего ученый. Не ораторское искусство важно здесь, а способность «мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли. Поэтому внешняя шероховатость речи, поскольку она есть выражение борения мысли со словом, составляет часто подлинную прелесть научной речи» [3; 311]. Профессор, преподаватель, согласно Гессену, не должен опускаться до уровня вопрошания, чего изволите, «приспособление профессора к аудитории не только не улучшает преподавания научного курса, но вредит ему, отнимая у него характер научного исследования и тем самым низводя его до уровня систематического курса» [3; 312].

Но такой подход к преподаванию, как научному творчеству, возможен только при полной свободе к выбору читаемых курсов, предпочтения преподавателя не могут быть ограничены спущенными сверху программами и внешними предписаниями. С другой стороны, и у студента должна быть полная свобода в выборе преподавателя и курсов. Поэтому студенты должны иметь возможность свободно перемещаться с отделения на отделение, с факультета на факультет, из университета в другой университет любой страны мира. С. Гессен пишет: «Единство университетов, взаимное признание ими даваемых зачётов и степеней является предпосылкой свободы учения» [3; 315].

Таким образом, идеи русского мыслителя по поводу развития университетского образования, а именно идеи связи обучения и науки, совместного творчества учителя и ученика, университетской свободы, свободы преподавателя в выборе читаемых курсов, свободы студента в выборе преподавателя звучат и сегодня чрезвычайно актуально. При всем схематизме и идеальности они ориентируют как преподавателя, воспитателя, ученого, так и воспитанников, учеников, студентов к совместному труду и утверждению благодаря таким совместным усилиям истинно человеческого в человеке.

Литература:

[1]. Белов В.Н. С.И. Гессен в истории русского

неокантианства // Кантовский сборник. 2014. № 1.
[2]. Гессен С. И. Пауль Наторп // Кантовский сборник. 2014. № 1.
[3]. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев / Сергей Гессен. М., 1995.
[4]. Долженко О. Очерки по философии образования. М., 1995. С. 206-207.

ТЕХНОЛОГИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Т.В. Татьянина, Ю.А. Евсеева
Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются технологии тьюторского сопровождения. На основе анализа современных тенденций образования формулируется определение понятий «тьютор», «тьюторское сопровождение».

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция, тьюторство, тьюторское сопровождение.

TECHNOLOGY TUTOR SUPPORT THE FORMATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE COMPETENCE OF THE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK

T.V. Tatianiva, J.A. Evseeva
Mordovian state pedagogical Institute them. M. E. Evseveva, Saransk, Russia

Abstract. The article discusses the technology of tutor support. Based on the analysis of modern trends of education develop a definition of «tutor», «tutor support».

Key words: educational and cognitive competence, tutoring, tutor support.

Стандартизация современного высшего образования актуализирует целый ряд вопросов, связанных с подготовкой в педагогическом вузе работников сферы образования, обладающих ключевыми компетенциями. К числу ключевых компетенций относят учебно-познавательную компетенцию. Понятие учебно-познавательной компетенции дано А. В. Хуторским, С. Г. Ворсовщиковым, В. И. Байденко.

Под учебно-познавательной компетенцией бакалавра педагогического образования будем понимать совокупность знаний и практических способов деятельности обучающихся в вузе в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда же входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам бакалавр овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

В этом смысле становится востребованной система проектирования и реализации учебных заданий для самостоятельной работы предметной области «Педагогика» в формате нелинейного обучения: индивидуально-личностные образовательные маршруты бакалавров, изменение профессиональных «ролей» преподавателя вуза – «тьюторство», «коучинг», «академическое консультирование», адресное назначение заданий, учет субъектного опыта обучающихся и др.

Тьюторство – это педагогическая технология сопровождения, позволяющая не только выявить познавательные интересы, но сопровождать их развитие, использовать их в процессе обучения.

Впервые тьюторство возникло в виде наставничества в Британских университетах - Оксфорде (XIIв.) и Кембридже (XIIIв.), а сейчас является основным институтом в системе

образования стран Запада, особенно в англоязычных государствах. В современном Оксфорде 60 % учебного времени отводится на работу с тьютором, 40 % – на лекции и семинары.

Тьюторство в современном образовании – педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются, исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей восприятия ученика. Движущие силы в ней – это педагог-тьютор и его подопечный.

Технологии тьюторского сопровождения позволяют решать задачи, направленные на формирование принципиально новой системы непрерывного образования «постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения». При этом ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование ключевых компетенций, готовности к переобучению, умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь. Бакалавры должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Тьюторство возникает там и тогда, где и когда появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ.

В словаре В. Даля термин «сопровождать» имеет значение «сопутствовать, идти вместе, быть рядом или помогать». Тьюторское сопровождение – это особый тип гуманитарного педагогического сопровождения.

Под педагогическим сопровождением понимается такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого бакалавр совершает действие по заранее известным нормам, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия.

В ситуации тьюторского сопровождения акцент смещен в сторону самостоятельного разрабатывания приемлемых для данной личности норм, которые обсуждаются с тьютором. Чтобы

тьюторское сопровождение осуществилось, бакалавр должен сам совершить некую «образовательную пробу», результаты которой и будут предметом совместного анализа.

В основе тьюторской работы лежит принцип индивидуализации, что и определяет все используемые тьютором приемы и способы. Но индивидуальный подход и индивидуализация – разные понятия. *Индивидуальный подход:* работа с человеком реальным – диагностика, коррекция, единый результат. *Индивидуализация:* работа с человеком возможным – создание среды, возможности, личный результат. Главный инструмент обучения, воспитания и базовая функциональная обязанность педагога-тьютора – создание индивидуальной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется. Изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений учащегося па пути освоения знаний.

Тьюторские технологии помогают организовать работу с личным интересом (потребностью) бакалавра и переводом индивидуального интереса подопечного в побуждение к конкретной деятельности. К этим технологиям можно отнести: технологии проектирования, исследовательские методы, дебаты, портфолио, развитие критического мышления при чтении и письме, творческие мастерские, кейс-стади, технологии открытого пространства и т.д.

Опираясь на технологии тьюторского сопровождения формирования учебно-познавательной компетенции, тьютор на протяжении всего периода обучения бакалавра в вузе помогает ему выстраивать индивидуальную образовательную программу, корректирует ее по необходимости, оказывает помощь будущему специалисту. В результате у будущих специалистов формируется динамическая «программа» овладения ключевыми компетенциями, самоактуализации в учебно-познавательной деятельности. Технология тьюторского сопровождения формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования в процессе самостоятельной работы рассматривается нами как системообразующий фактор его профессиональной подготовки, обеспечивающий формирование и реализацию его индивидуальной образовательной программы.

Литература:

[1]. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка / Под ред. В.П. Бутромеев. М.: Олма Медиа Гр., 2013. - 448 с.

[2]. Ковалева Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей. М.: МИОО, 2008. С. 8–16.

[3]. Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика: Учебно-методическое пособие для студентов тьюторов и педагогов высшей школы. Красноярск, 2009.

[4]. Технология тьюторского сопровождения ученической деятельности [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://mioo.edu.ru/kaf-oot/2011-11-07-06-36-19/educational-technology/758-tehnologiya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-opisanie-i-materialy

[5]. Тьюторство: концепции, технологии, опыт: Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. Томск: М.: Принт, 2005.

СЕКЦИЯ 5.

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА КАК БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РЕФОРМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ)

Д.Г. Ткач
Институт искусств Московского государственного университета дизайна и технологии, Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются основные направления реформирования организации и содержания общего среднего образования во Франции как ответ на современные проблемы системы образования и общества в целом, обусловленные социально-экономическими вызовами глобализации.

Ключевые слова: реформа образования, междисциплинарность, воспитательное и культурное воздействие, приобщение к искусству и культуре.

ART AND CULTURE AS BASIC EDUCATION COMPETENCIES (FROM THE EXPERIENCE OF SECONDARY EDUCATION REFORM IN FRANCE)

D.G. Tkach
Moscow State University of Design and Technology, Moscow, Russia

Abstract. The article considers main reformation directions of the organization and content of general secondary education in France as a response to the current problems of the education system and society due to the social and economic challenges of globalization.

Keywords: Education reform, interdisciplinarity, educational and cultural impact, introduction to art and culture.

Традиционно считалось, что организация и содержание обучения во французской средней школе вполне соответствуют требованиям оптимальной подготовленности выпускников к

последующему этапу своей жизненной траектории. Однако в последние годы ситуация в средних учебных заведениях Республики повсеместно подвергается критике: все большее количество школьников оставляют учебу, не доучившись и не получив никакой специальности. Ухудшается статистика противоправного поведения среди школьников. Особую тревогу вызывают уже нередкие случаи приобщения учащихся к идеологии международного терроризма. Всем в стране стало очевидно, что требуются безотлагательные меры по выводу среднего образования из кризиса. В обществе и правительстве страны была осознана необходимость реформирования основного звена средней школы (колледжей), поскольку реформа лицеев (последние три выпускных класса школьного образования), направленная на большую их профессионализацию, уже была проведена ранее. Федерация Советов родителей учащихся (FCPE) Франции участвовала в коллективной разработке проекта реформирования колледжей и подготовила программный документ под названием «Колледж, добьемся успеха» Были выявлены и обозначены две основные проблемы. Во-первых, действующая модель основного общего образования не способна обеспечить достижение успеха для всех учащимся. Во-вторых, многие учащиеся покидают школу до ее завершения, что впоследствии усиливает социальное неравенство и напряженность в обществе [1]. Для решения этих проблем FCPE предложила: повсеместно внедрять новые педагогические практики, в частности, основанные на применении механизмов «проектной» педагогики; активно использовать междисциплинарные подходы в содержании и в организации обучения; распространять практику индивидуального педагогического сопровождения учащихся.

Реформа основного общего образования, введенная в действие президентским декретом 19 мая 2015 года, была названа в числе основных национальных приоритетов текущего пятилетия. Обозначены две главные цели намеченных преобразований: обеспечить для всех учащихся возможность усвоения основополагающих знаний по базовым общеобразовательным дисциплинам и выработать новые практические компетенции, необходимые для дальнейшей жизни выпускников колледжей. Реализация положений реформы, рассчитанной на три года,

происходит начиная с 2016/2017 учебного года [2]. В соответствии с проектом реформы, воспитательная работа в колледжах должна «воспитывать, интегрировать, продвигать», а школа должна восприниматься как «место жизни и культурной деятельности». Поэтому, по мнению разработчиков реформы, эта сторона подготовки должна быть интегрирована в деятельность учебного заведения, программа которой подлежит ежегодной актуализации с участием различных действующих лиц и партнеров.

Предлагаемые виды деятельности, связанные с воспитательным и культурным воздействием, многообразны. Они предусматривают приобщение молодежи к искусствам и культуре, стимулирование социальной активности, усвоение принципов и навыков рационального взаимодействия с окружающей средой, участие в спортивных мероприятиях. Для реализации этих задач предлагается более активно использовать различные формы вне учебной деятельности: занятия школьных спортивных секций, участие в культурных и художественных проектах, работу практических «ателье», научных и технических кружков; проведение «олимпиад», «дней», конкурсов; курсы по изучению правил дорожной безопасности, по оказанию первой медицинской помощи и др. «Каково бы ни было направление видов вышеуказанной деятельности в учебном заведении, - пишут разработчики реформы, - общими ее характеристиками должны быть предпочтение активных форм деятельности пассивным, а также участие в ней внешних партнеров» [2].

В качестве ключевого направления реформаторы предлагают введение Практического междисциплинарного обучения (EPI - Enseignement Pratique Interdisciplinaire) – для учащихся старшего цикла колледжа (8-9 годы школьного обучения). Известно, что в современном мире почти все знания можно получить, не выходя из дома и пользуясь только компьютером. Наряду с очевидными удобствами это несет в себе опасность неадекватной и даже ущербной социализации обучающихся. Для устранения этой неадекватности учитель должен воспользоваться преимуществами живого общения с учащимися, игрового элемента, коллективного действа. Нужно побуждать учащихся к совместной активной работе, а два или три преподавателя различных дисциплин должны содействовать этому

общению. Примером может быть совместное занятие преподавателей физики и истории Средневековья, когда учащиеся изучают средневековые меры длины, веса и т.д., и переводят их в современные единицы. Или совместное занятие преподавателей химии и древней истории, когда широко использовавшийся в Древнем Египте и Риме краситель «красная охра» учащиеся получают из оксида железа. Такие занятия, в результате которых учащиеся могут получить некоторый практический результат, должны составлять 2-3 часа в неделю. Заинтересовать, объединить, отвлечь подростков от пассивного созерцания мониторов – такова цель этого положения реформы.

Другим важным направлением реформы является Персонализированное сопровождение учащихся (AP - Accompagnement Personalise). Согласно этому положению, каждый учащийся имеет право на еженедельную 2-3-х-часовую индивидуальную консультацию учителя. Это положение реформы вызвало протесты преподавательского состава, и так достаточно загруженного. В Париже и других городах страны прошли протестные демонстрации. Министерство разъяснило, что речь не идет о дополнительной нагрузке, и все виды занятий должны укладываться в 26 часов 5-дневной учебной недели.

Существенной переработке подвергся и «Общий фундамент знаний и компетенций» (Le socle commun de connaissances et de competences), концепция которого была принята в 2005г. [3]. Практическая реализация положений этой концепции начала осуществляться в 2008г. на уровне начального образования (1-5 классы), в 2009г. – на уровне обязательного среднего общего образования – в колледжах (6-9 классы). Теперь его содержание включает не только знания и компетенции, но и культуру (Le socle commun de connaissances, de competences et de culture). «Общий фундамент» содержит совокупность «знаний, компетенций, ценностей (valeurs) и поведенческих навыков (attitudes), необходимых учащемуся, чтобы преуспеть в школьной жизни, личной жизни и жизни будущего гражданина».

Начиная с 2011 г. обязательным условием получения диплома о 9-летнем общем образовании (Brevet) является требование удовлетворительного усвоения семи следующих обязательных компетенций «общего фундамента», в числе

которых прописано усвоение «гуманистической культуры в истории, географии, литературе и в искусстве» [4].

Литература:

[1]. College, Inventons la reussite. http://www.fcpe.asso.fr

[2]. Décret n 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège.

[3]. http://www.education.gouv.fr/pid25/les-politiques-educatives.html

[4]. http://eduscol.education.fr/cid49889/livret-personnel-de-competences.html

ИНТЕГРАЦИЯ РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Н. Романова,
МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия,
И.О. Амелина
Юго-Западный государственный университет, Курск, Россия

Аннотация. Рассматривается педагогическая роль языковой среды, в частности лингвообразовательной среды российского вуза в обучении русскому языку как иностранному. Методическая целесообразность интеграции реального и виртуального формата данной среды в современной высшей школе выявляется на примере обучения иностранных студентов русскоязычной деловой коммуникации.

Ключевые слова: языковая среда, русский язык как иностранный, реальная и виртуальная лингвообразовательная среда, деловая коммуникация, «смешанное» обучение.

INTEGRATION OF REAL AND VIRTUAL LINVOENVIRONMENT IN TEACHING BUSINESS COMMUNICATION TO FOREIGN STUDENTS

N.N. Romanova
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia
I.O. Amelina
Southwest state university, Kursk, Russia

Abstract. The article dwells on the pedagogical role of language environment, in particular the role of the lingvoeducational environment of a Russian higher education institution in teaching RFL. Methodological expedience of integrating real and virtual formats of this environment in conditions of modern higher education is stated on the example of teaching Russian business communication to foreign students.

Key words: language environment, Russian as a foreign language, real and virtual lingvoeducational environment, business communication, blended learning.

Для зарубежных студентов российских вузов существенным фактором образовательной деятельности является неродная языковая среда, которая их закономерно стимулирует к овладению новым этнокультурным кодом – русским языком как иностранным (РКИ). Овладение этим инструментом межнационального взаимодействия необходимо им для адаптации к социально-бытовым и этикетно-ментальным особенностям иноязычного социума, для усвоения базовых страноведческих знаний, для удовлетворения жизненных и познавательных потребностей, и прежде всего – в получении профильного образования. Названные факторы естественным образом мотивируют усвоение иностранными студентами языковых средств и речеповеденческих стратегий, обеспечивающих коммуникацию в социально-бытовой и учебно-профессиональной сферах.

Прочному формированию коммуникативных умений и навыков, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия в указанных сферах, способствует создание эффективной языковой среды. В этой связи закономерен интерес к

данной проблеме ряда ученых-методистов, которые в своих работах анализируют природу названного феномена и его влияние на учебную деятельность (Н.А. Журавлёва, А.А. Леонтьев, Н. Милентий, И.А. Орехова, Е.Н. Стрельчук и др.).

Под языковой средой исследователи понимают «комплексное явление системного характера, имеющее коммуникативную природу и представляющее собой: а) языковое и коммуникативное окружение, пространство включающее язык, культуру, историю и менталитет, базирующееся на основе определенного лингвосоциокультурного социума (в нашем случае русскоязычного); б) и в то же время методический механизм обучения РКИ» [2: 27]. Атрибутами естественной языковой среды служат обучающая стихия языка, достоверный аудио- и видеоряд, фоновые знания, типовая ситуативность, включающая речевые ситуации, национальное коммуникативное поведение, стереотип общения, межкультурный языковой контакт [4: 36].

В условиях перманентной модернизации российского образования, внедрения инновационных педагогических технологий, позволяющих при сокращении аудиторного времени наращивать долю самостоятельной учебной работы в дистанционной форме, следует говорить о таких разновидностях языковой, а в дидактическом контексте – лингвообразовательной среды, как реальная и виртуальная.

Реальная лингвообразовательная среда сопровождает работу в аудитории, ориентированную на «живое», контактное общение, выполнение заданий, осуществляемое в устной или письменной форме речевой деятельности, без участия информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). *Виртуальная лингвообразовательная среда,* напротив, использует различные электронные образовательные, прикладные Интернет-ресурсы (базы текстов и учебных материалов, электронные энциклопедии, словари, звуковые, фото- и видеофайлы, загружаемые из Интернета, чаты, форумы, блоги, сайты, электронная почта и др.). При таком дистантном взаимодействии студенты, преподаватель обычно разделены в пространстве и времени; учащиеся более свободны в выборе траектории обучения и времени на выполнение заданий. К основным параметрам виртуальной языковой среды

относят: мультимедийность, гипертекстовую организацию материала, интерактивность [Цит. по 3: 34].

При обучении иностранному языку в современной высшей школе методически целесообразен выбор не отдельного вида языковой среды, а их интеграция, реализуемая в так называемом «смешанном» обучении. *«Смешанное» обучение* – это комбинация он-лайн и очного обучения, в которой оптимально используются возможности Интернета, или Интранета, в соединении с классическими методами в отдельно взятом учебном курсе [1: 50].

Особенности организации учебного процесса при соединении реальной и виртуальной лингвообразовательной среды могут быть представлены на примере обучения студентов деловой коммуникации в курсе РКИ с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов. Виртуальная языковая среда обеспечивается использованием сервисов Google [5: 27]. Освоение каждой учебной темы осуществляется в строгой последовательности: внеаудиторная работа на сайте предшествует аудиторной работе.

Внеаудиторная работа предусматривает выполнение студентами языковых и условно-коммуникативных заданий, отвечающих задачам конкретного этапа работы с аудиовидеоматериалом. Додемонстрационный этап включает знакомство с актуальной для данного материала лексикой, задания на ее отработку (восстановление пропущенных слов, соотнесение лексики с дефиницией на русском языке и др.). Демонстрационный этап предполагает выполнение заданий на понимание информации, представленной аудиовидеофрагментами (ответы на вопросы, определение верности/неверности утверждения, авторства реплики, правильной последовательности высказываний, исправление фактических ошибок и др.). Постдемонстрационный этап ориентирован на выполнение закрепляющих лексико-грамматических заданий (замена словесных единиц фразеологизмами, конструктивная трансформация предложений и др.).

Аудиторная работа предусматривает анализ и комментирование преподавателем ответов студентов в заданиях для самостоятельной работы, обсуждение и исправление допущенных ошибок. Из вышеназванных этапов работы над аудиовидеоматериалами контактно реализуется только постдемонстрационный этап,

содержащий выполнение устных и письменных коммуникативных заданий (ответы на вопросы, ролевые игры, составление делового документа и др.).

Практика обучения иностранных студентов русскоязычному деловому общению на основе интеграции реальной и виртуальной лингвообразовательной среды подтверждает целесообразность использования подобной инновационной педагогической модели для интенсификации подготовки будущих специалистов и эффективного формирования их профессионально-коммуникативной компетенции.

Литература:

[1]. Любимова Н.В., Горожанов А.И. Технология «смешанного» обучения иностранным языкам: перспективы и проблемы // Вестник МГЛУ. 2011. № 3(609). С. 49-58.

[2]. Милентий Н. Комплекс коммуникативных лексических упражнений как один из актуальных приемов обучения в русской языковой среде (уровень В1): дисс. ... канд. педагог. наук. М., 2016. – 175 с.

[3]. Низовая И.Ю. Виртуальная образовательная среда по РКИ: от теории к практике // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2012. №1. С. 32-35.

[4]. Орехова И.А. Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. 2007. №3. С. 35-38.

[5]. Романова Н.Н, Амелина И.О. Работа с аудиовидеоматериалами как вид самостоятельной работы иностранных студентов при обучении русскому деловому общению // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 2. С. 130-138.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С. Полякова
БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье анализируются тенденции развития мирового музыкально-образовательного процесса: рассматривается связь музыкального искусства с онтологическими

детерминантами бытия человека отраженными в метакатегориях философии – ритм, пространство, время.

Ключевые слова: философия, музыкальное искусство, образование, тенденции, ритм, пространство, время.

MODERN TRENDS IN MUSIC EDUCATION

E.S. Polyakova
BSPU named after M. Tank, Minsk, Belarus

Abstract. The article analyzes trends in the development of the world musical and educational process: the connection of musical art with the ontological determinants of human being is reflected in the metacategory of philosophy – rhythm, space, time.

Keywords: philosophy, musical art, education, trends, rhythm, space, time.

Анализ проявляющихся в настоящее время тенденций развития мирового музыкально-образовательного процесса показывает, что вызовы и риски современности во многом являются причинами возрастания интереса социума к философским основаниям музыкального искусства и музыкального образования. Каждая конкретная наука опирается не только на категориальную систему философии, но структурируется и оформляется в соответствии с доминантными философско-методологическими и мировоззренческими взглядами той или иной эпохи. Связь музыкального искусства с онтологическими детерминантами бытия человека отражается и преломляется в метакатегориях философии, как предельно общих (пространство, время, движение, свойство, содержание, форма и т.д.), так и выражающих сущность человека как субъекта деятельности и коммуникации (общения), выявляющих его отношения к миру, другому человеку, обществу, искусству (человек, общество, развитие, свобода, добро, красота, истина и т.д.).

Ретроспективный взгляд показывает, что в разные периоды развития социума взаимоотношения философии и музыки были различными. Так, например, А. Шопенгауэр в XIX веке считал, что

музыка занимает особое положение в иерархии искусств, т.к. наиболее свободна от низменной связи с реальной жизнью и предоставляет человеку свободу в момент звучания возвышенного музыкального произведения, хотя после его окончания грубая реальность наваливается на слушателя с новой силой. Проникновение идей В. И. Вернадского в гуманитарное знание позволило в XX веке на основе философского осмысления места Человека в мире и освоения им «планетарной культуры» осуществить философскую концептуализацию музыкального сознания и педагогических аспектов его развития. М. Мерло-Понти, рассматривая художественное произведение, подчеркивал, что человек находит в его тексте лишь то, что сам в него вкладывает. Эта идея дала толчок исследованию процесса развития индивидуального смыслового устройства музыкального сознания, обучающегося и обучающего.

Современные философы исследуют проблему взаимосвязи философии с реальной музыкально-педагогической практикой. М. С. Каган, Н. И. Киященко, Е. В. Квятковский, Т. В. Холостова, рассматривая эстетическую, духовно-нравственную сущность самой музыки и процессы взаимодействия с ней, основополагающим считают необходимость развития человеческого в Человеке, овладение субъектом музыкального действования эмоционально-ценностными отношениями к Другому, к миру, к самому себе. Известный философ М. К. Мамардашвили приравнивает толкование ценностного смысла произведения искусства к поступку, который требует проживания человеческих отношений и, в конечном итоге, – второго рождения личности [1].

Именно с таких позиций рассматривается взаимодействие музыки и человека в преодолении вызовов и рисков цивилизационного процесса. Философия музыкального искусства объективирует в себе одно из самых значимых противоречий: с одной стороны, музыка отражает законы вселенной, оптимизирует психосоматическое состояние личности, обеспечивает ее становление и развитие, в силу чего занимает одно из ведущих мест в иерархии духовных ценностей, а, с другой стороны, в современном социуме возможности музыки ограничиваются рекреационно-гедонистической сферой. А довольно низкий статус

музыкального искусства обусловлен невзыскательными вкусами «потребителей» искусства.

Однако, именно музыка признается сейчас одним из действенных путей преодоления технократического рационалистического мышления, дегуманизации общества и девальвации общечеловеческих ценностей. Развитие эмоциональной сферы личности, передача через общение с музыкальным искусством эмоционально-духовного опыта человечества позволяет обществу увереннее противостоять экономическим и психологическим вызовам современности.

Можно констатировать, что на стыке философии и музыки находятся в настоящее время перспективные направления, обеспечивающие позитивное развитие музыкальной педагогики как науки и ее практическое преломление в музыкально-образовательном процессе.

Последние исследования как у нас в стране, так и за рубежом (А. Л. Готсдинер, Д. Кемпбелл, С. И. Науменко, В. И. Петрушин, и др.) отмечают особое значение ритма для формирования и развития человека. Все мироздание связано ритмом, он является универсальным явлением, пронизывающим все сущее. Любая ритмическая пульсация несет в себе энергетический импульс, воздействующий на человеческий организм. В силу своей фундаментальности, ритм в музыке воспринимается легче, чем мелодия, гармония и другие средства музыкального языка. Многие авторы считают, что музыкальная одаренность имеет эмоционально-моторную природу, а ритм является ядром музыкальных способностей. Исследования психофизиологии отмечают непосредственную связь ритмических пульсаций с биотоками человеческого мозга. Многие авторы, например Х. Гарднер и Д. Кемпбелл, указывают на возможность ускорять интеллектуальное и эмоциональное развитие личности, воздействуя на нее музыкальными ритмами [3]. Переосмысление музыкальной педагогики в опоре на эти идеи позволяет подключить еще и телесность восприятия, обеспечивая перспективную тенденцию ее развития.

Следующим направлением дальнейшего развития музыкальной педагогики является рассмотрение пространства-времени как универсального континуума (А. Эйнштейн,

В. И. Вернадский и др.). В русле антропологической проблемы становления и развития человека музыкального звуковое пространство, рассматриваемое как пространственная среда, может быть по отношению к личности нейтральным, негативно и позитивно развивающим, т. е активным. В сопоставлении времени и личности, следует признать, что личность может быть по-разному активна во времени. Субъективное время, в зависимости от его насыщенности событиями и переживаемыми отношениями может ускоряться и замедляться, т.е. активность личности влияет на ход времени.

М.А.Щербаков выделяет две основные модели восприятия времени: *модель мгновенного времени* и *модель линейного времени* [2]. Музыка тесно связана с эмоцией, а развитие музыкальной мысли является отражением логики становления, развития и функционирования эмоций. Основой нашего восприятия музыки является ее сиюминутное переживание слышимой и ощущаемой эмоции в каждое настоящее мгновение (модель мгновенного времени). Но, энергетика сиюминутного переживания не кончается с последним музыкальным звуком. Энергетика эмоции включает механизм мышления, и поддерживает этот мыслительный процесс на протяжении не только всего музыкального произведения, но и много времени спустя после окончания прослушивания. В этом случае линейная модель времени позволяет осмыслить музыку, категоризировать ее, рефлексировать пережитое и перечувствованное в процессе восприятия спустя большие промежутки времени. В этом направлении прослеживается перспективная тенденция интенсификации и ускорения музыкально-образовательного процесса.

Итак, современные тенденции развития музыкального образования лежат в направлении осмысления идей философии музыкального искусства в связи с онтогенетическими метакатегориями бытия человека.

Литература:

[1]. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография. Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542с.

[2]. Щербаков М.А. Семь путешествий в структуру сознания. Институт развития личности, В. Секачев и др., 1998. – 304 с.

[3]. Campbell D. The Mozart effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit. New York : Avon Books, 1997. – 332 pp.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

М.В. Иванова
БГПУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются основные методологические подходы к исследованию проблемы формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта, а также принципы их реализации, обусловливающие эффективность этого процесса в высшей школе.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность педагога-музыканта, музыкально-педагогическое образование.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER-MUSICIAN

M.V. Ivanova
BSPU, Minsk, Belarus

Abstract. The article presents main methodological approaches to investigating the problem of communicative competence formation of a pedagogue-musician and the principles of their implementation, that condition the efficiency of this process in higher institutes of education.

Key words: competence, communicative competence, pedagogue-musician, musical-pedagogical process, musical-pedagogical education.

Одной из актуальных задач современного профессионального музыкального и музыкально-педагогического образования остается формирование коммуникативной компетентности педагога-музыканта. Именно коммуникативные умения и навыки позволяют активизировать эмоциональный тонус учащихся, инициировать благоприятный нравственный климат общения в процессе обучения, организовать творческое взаимодействие на уроках и приобщить учащихся к музыкальному искусству, эстетическим ценностям, этическим нормам, а также к высокой культуре общения. Исследование процесса формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта требует опоры на принятые в психолого-педагогической науке методологические подходы, обеспечивающие эффективное решение данной проблемы.

1. Синергетический подход. При анализе проблемы формирования коммуникативной компетентности педагога особое значение приобретают понятия и принципы теории систем и теории самоорганизации. Это дает возможность «выявить, во-первых, направленный характер изменений в системе, во-вторых, рассмотреть конкретный механизм возникновения порядка и организации, с которым связаны процессы формирования и развития коммуникативности» [3, с. 34]. В рамках теории систем Г. Ферстер предложил обобщенную характеристику коммуникативности любой системы: «коммуникативная система» находится в контакте с окружением, обладающим энергией и порядком, с которыми система постоянно взаимодействует [6].

По мнению основоположников синергетики Г. Хакена и И. Пригожина, замкнутая система тяготеет к равновесному состоянию и находится как бы в состоянии «гипнотического сна». Тесно взаимодействуя с окружающей средой, система может перейти к неравновесному состоянию, тогда элементы системы начинают взаимодействовать друг с другом, что приводит к повышению коммуникативных взаимодействий как внутри систем, так и между ними [7; 5].

Проблема коммуникативной компетентности в современном образовательном пространстве проявляется в следующем: количество дисциплин не оказывает положительного влияния на качество профессиональной подготовки. Для качественной

подготовки достаточно 4-5 дисциплин (преподаваемых прекрасно, на высоком качественном уровне). Остальные знания, необходимые для профессиональной деятельности могут быть получены из информационного поля (С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий, В.Д.Шадриков) [8]. Синергетика в образовании опирается на *принципы холизма, коэволюции, самоорганизации, стохастичности, нелинейности, открытости и динамичности.*

2. Компетентностный подход. Данному подходу свойственно понимание компетентности как интегрального понятия, объединяющего интеллектуальную составляющую с навыками практической педагогической деятельности в конкретной профессиональной сфере. Компетентность в практической деятельности проявляется в успешности применения полученного объема знаний. Следовательно, в преподавании музыкально-исполнительских, музыкально-теоретических дисциплин необходима опора на практику. Для более точного понимания сущности компетентностного подхода следует подчеркнуть, что компетентность есть рациональное сочетание знаний и способностей, которыми обладает данный педагог в своей педагогической сфере (А. П. Панфилова). Компетентность может пониматься также как способность к сопереживанию, к индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному действию в профессиональной жизни (В.В. Краевский). При рассмотрении компетентности как понятия, определяющего эффективность выполнения педагогом своей деятельности с учетом использования знаний, умений, навыков, большое внимание уделяется методам, касающимся формирования и развития компетентности обучающихся (Н.В. Кузьмина, Н.Н. Лобанова, Д.Ю. Осягин, И.Ф. Кривчанский, Е.С.Полякова и др.) [4; 2].

Перечислим принципы компетентностного подхода как нормативную составляющую образовательного процесса: *принцип ориентации на результат, принцип взаимосвязи целостности и автономности образовательного стандарта и образовательной программы, принцип минимальной достаточности, принцип единства задач формирования общих и профессиональных компетенций, принцип функциональности* [1, с.4-7].

Специфическими принципами компетентностного подхода в профессиональном музыкальном и музыкально-педагогическом образовании являются: *принцип взаимосвязи образования с реальной профессиональной продуктивной деятельностью* в школе предполагает получение специалистом таких компетенций, которые обеспечивали бы творческую деятельность в избранном виде искусства и эффективность образовательного процесса; *принцип культуросообразности* – сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур обеспечивает включение человека в контекст мирового культурного процесса и предоставляет ему пространство для личностного роста и самоактуализации; *принцип аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов* ориентирует на становление системы личностных ценностей, стимулирующих процесс смыслообретения и профессионального становления; *принцип дополнительности* и др. Ценность этих принципов определяется предметом деятельности и культурологической основой музыкально-образовательного процесса [4, с. 363–366].

3. Личностно ориентированный подход. Сущность этого подхода заключается в направленности на личность обучающегося, на решение проблем ее индивидуально-творческого развития, становления субъектности, культурной идентификации, социализации и индивидуализации, жизненного и профессионального самоопределения, становления и развития личностных качеств (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, В.А. Петровский, В.А.Сухомлинский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

С позиций личностно ориентированного подхода следует отметить важность собственных выводов субъекта о результатах педагогического взаимодействия. Субъектами педагогического взаимодействия эта проблема осмысливается с позиций личностной деформации и открытости субъекта для получения нового опыта, результат измеряется взаимной степенью достижения уважения личности, как конечной цели коммуникации (К. Роджерс, Ж. Пиаже, А. Маслоу, Р.Харре).

Деятельность педагога-музыканта в рамках личностно ориентированного подхода базируется на признании центрального положения личности ученика в музыкально-педагогическом

процессе. Конкретизируется этот подход в принципах: *субъектности, вариативности, природосообразности (соответствия педагогических воздействий природе человека), гуманизации* музыкально-педагогического образования.

4. Деятельностный подход предполагает, что образование, обучение и воспитание можно изучать как процессы, имеющие свой предмет изучения, управления и проектирования, свои цели, ценности, структуру и уровни организации (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев). Деятельность детерминируется иерархией целей (идеальной, стратегической, тактической, реальной). В рамках этого подхода концептуальные основы исследования процесса формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта базируются на следующих принципах: *свободной самореализации, адаптации деятельности педагога к индивидуальности ученика, соответствия музыкально-педагогической деятельности условиям становления и развития, самомотивации и самодетерминации личности, принципе эмоциональной включенности* в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность.

Итак, в качестве основных методологических подходов к исследованию проблемы формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта мы рассмотрели синергетический, компетентностный, личностно ориентированный и деятельностный, а также их принципы, обусловливающие эффективность этого процесса в высшей школе.

Литература:

[1]. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практикоориентированных образовательных концепций// РАО: Ин-т теории образования и педагогики. М.: Совершенство, 1998. – 608с.

[2]. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. – 111 с.

[3]. Пахарев В.М. Развитие коммуникативной компетентности субъектов профессионального образования: дис. …канд. педагогич. наук. Москва, 2004. – 181с.

[4]. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств

учителя музыки: монография. Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542с.

[5]. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. М.: наука, 1985. – 328с.

[6]. Ферстер Г. Коммункиативне системы. М.: 1964. – 150с.

[7]. Хакен Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии // Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве. М.: Прогресс – Традиция. С.297– 306.

[8]. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993. – 181с.

О СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ КОММУНИКАЦИИ И ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РИТОРИКИ»

Т.М. Ляшенко
МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются базовые элементы содержания учебной дисциплины «Теория коммуникации и основы профессиональной риторики». Понятие «коммуникация» характеризуется с точки зрения полевой методологической парадигмы.

Ключевые слова: коммуникация, магистратура, преподавание, теория коммуникации, высшее учебное заведение.

THE CONTENT OF THE ACADEMIC SUBJECT “THEORY OF COMMUNICATION AND FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL RHETORIC”

T.M. Lyashenko
Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology, Moscow, Russia

Abstract. The content of the academic subject “Theory of communication” is described in the article. The author gives a description of concept “communication” coming from a field

methodological paradigm in which the intrinsic feature of psychical processes is described in terms of their activity nature.

Key words: communication, teaching, theory of communication, magistracy, higher educational institution.

Коммуникация в современных условиях является неотъемлемой составляющей большинства видов профессиональной деятельности. Особенное значение коммуникативные умения приобретают при работе в коллективе, где специалисту необходимо сочетать выполнение профессиональных функций с решением задач межличностного взаимодействия.

Данное обстоятельство находит своё отражение и в Государственных образовательных стандартах высшего образования. Как правило, в перечень общепрофессиональных компетенций выпускника магистратуры включаются следующие:

- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации для решения задач профессиональной деятельности;
- готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия [1].

Дисциплина «Теория коммуникации и основы профессиональной риторики» направлена на развитие коммуникативных навыков учащихся в самом широком смысле: приобретённые знания и умения будут востребованы как при решении профессиональных задач, так и при организации взаимодействия в любом коммуникативном пространстве, в том числе и в трудовом коллективе.

Теоретическую базу курса составляют теория поля К.Левина, труды и идеи А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Б.Ф. Ломова, В. фон Гумбольдта, Т.А. ван Дейка и других исследователей коммуникативного процесса.

Центральное понятие курса – общение – мы предлагаем рассматривать с позиций полевой методологической парадигмы, в которой сущность психических процессов описывается с точки зрения их деятельностной природы.

Общение (или коммуникация) как специфический вид взаимодействия между людьми представляет собой деятельность. Под деятельностью мы понимаем форму человеческой активности, регулируемую сознанием, направляемую потребностями и ориентированную на познание и преобразование окружающей действительности и самого человека.

Выдающийся психолог, разработчик теории деятельности А.Н.Леонтьев определяет деятельность следующим образом: «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т.е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [4;66]. Как видим, деятельность предполагает ориентацию субъекта в предметном мире, то есть необходимым условием деятельности становятся наличие субъекта и наличие «мира» - то есть некоего внешнего по отношению к субъекту пространства, в котором и разворачивается деятельность.

Деятельность человека может быть направлена не только на внешние по отношению к нему объекты, но и на самого себя – то есть иметь направление во внутреннюю реальность, где личность человека становится не только субъектом, но и объектом деятельности. Если же мы говорим о коммуникативной деятельности, то «предметным миром» для неё служит пространство взаимодействия с другим человеком (или людьми) – пространство, которое мы будем называть коммуникативным полем – по аналогии с физическим полем (электрическим, гравитационным и т.п.).

Понятие «коммуникативное поле» возникло в русле теории поля Курта Левина. Согласно этой теории, поле личности – это «психологическое единство» личности и её окружения, образующееся потребностями человека и значимостью окружающих людей и предметов, связанной с оценкой их возможности способствовать или препятствовать удовлетворению потребностей. Подобное психологическое единство мы наблюдаем и в процессе коммуникации, при котором вступающие во

взаимодействие коммуниканты формируют новую объективную реальность общения – феномен, качественно не сводимый к составляющим его элементам.

Коммуникативное поле (в работах М.Г. Федотовой [7;181] – коммуникационное поле) представляет собой особое пространство взаимодействия, образованное участниками процесса общения и поддерживаемое ими. Коммуникативное поле едино и неделимо; оно создаётся участниками процесса общения, исходя из их потребностей и представлений об окружающем мире, друг о друге и о самих себе, но при этом не исчерпывается содержанием указанных потребностей и представлений. Коммуникативное поле обладает свойством саморегуляции и, сформировавшись однажды, не исчезает бесследно по произволу создавших его людей. Возникая во взаимодействии как новое целое, коммуникативное поле становится своего рода территорией общения – пространством, способным и влиять на характер порождающего его взаимодействия, и развиваться за счёт него. Особенно это заметно в поле, которое создано значительным количеством коммуникантов (в коммуникативном поле массового общения). Большее число коммуникантов способствует формированию более устойчивого поля, вплоть до возникновения стабильных многоканальных сетевых структур, таких как, например, коммуникативное поле той или иной научной дисциплины или коммуникативное поле рекламы [6] и т.п. Подобные системные образования характеризуются относительной стабильностью во времени и пространстве, значительной инертностью, а также стереотипностью реализуемых в них коммуникативных намерений (за счёт чего, собственно, и поддерживается существование поля) и, как правило, определённым набором способов осуществления этих намерений. Иначе говоря, такие коммуникативные поля вырабатывают собственные нормы существования, которые регулируют протекающую в данном поле коммуникативную деятельность.

Таким образом, центральным понятием дисциплины «Теория коммуникации и основы профессиональной риторики» становится общение, рассматриваемое как деятельность, разворачивающаяся в особом пространстве взаимодействия – коммуникативном поле. Это позволяет выстроить преподавание

дисциплины таким образом, чтобы сформировать у студентов максимально адекватное представление о тех явлениях, с которыми они столкнутся в реальной коммуникативной практике.

Литература:

[1]. Приказ Министерства образования и науки №1052 от 23 сентября 2015г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 06.04.01 Биология (уровень магистратуры)».

[2]. Кобозева И.М. Лингвопрагматический аспект анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междициплинарного исследования. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 100-114.

[3]. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.

[4]. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

[5]. Ляшенко Т.М. Коммуникативная успешность как характеристика коммуникативного акта // Педагогика и просвещение. 2016. №1 (21). С. 106 – 113.

[6]. Федотова М.Г. Коммуникационные поля транзитного общества // Философские науки. Религиоведение. №17 (97). С. 181-187.

ЭТАП «WARM-UP» НА УРОКАХ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ И ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

И.И. Ковалёва

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Аннотация. Основной *целью* нашей статьи является предложение определения этапа «warm-up» («разминки»), классификация возможных типов разминок и практических рекомендаций по реализации данного этапа на уроках юридического английского языка. Наши рекомендации будут базироваться на использовании интерактивных и игровых методов.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка, разминка, английский язык для специальных целей, юридический английский язык.

WARM-UP AT THE LEGAL ENGLISH CLASSES: DEFINITION, CLASSIFICATION AND THE FORMS OF IMPLEMENTATION

I.I. Kovalyova
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Abstract. The main purpose of the article is to suggest the possible definition of the «warm-up» stage, to classify the possible types of «warm-up» activities and give practical recommendations for the implementation of these activities during ESP clasess (Legal English). Our recommendations will be based on the usage of the gaming and interactive techniques.

Key words: the methodology of teaching esl, warm-up, ESP, Legal English

Повышение эффективности и результативности уроков иностранного языка есть одна из важнейших задач, стоящих перед преподавателями-практиками, методистами и теоретиками в области методики преподавания иностранных языков. Для повышения результативности урока юридического английского языка необходимо чётко определять цели урока, а также способы их реализации. Детально продуманный урок английского языка для специальных целей представляет собой сложную систему, состоящую из определённых элементов, каждый из которой должен служить конкретным целям, поставленным преподавателем в начале урока. В современной методической литературе особую роль отводят так называемой «разминке» или на английском языке «warm-up», которую определяют, как упражнение, используемое преподавателем в начале урока для активизации студентов. В нашей статье мы бы хотели обратить особое внимание на важность данного этапа на уроке юридического английского языка и предложить конкретные рекомендации по его реализации с использованием игровых и интерактивных методов. Мы полагаем, что регулярная и детально продуманная реализация данного этапа урока значительно

повышает эффективность занятий и помогает студентам перенести изученную информацию в долговременную память.

В методической литературе понятие «разминка» или на английском «warm-up» определяют, как «упражнение, которое часто сопровождается движением и которое преподаватель использует в начале урока, чтобы активизировать студентов» [4]. «Warm-up» также определяют, как интересное для студентов упражнение, которое побуждает студентов использовать английский язык [2]. Специалистами отмечается, что «warm-ups» – это коммуникативные упражнения, направленные на создание условий для дальнейшего взаимодействия и во многом правильность их выбора обеспечивает успешность проведения урока [1]. Как уже было выше сказано, урок – это целая сложная система, этапность в которой играет важную роль. Этапность должна соблюдаться не только на уровне элементов урока, но и на уровне содержания данных элементов, то есть логика урока – это от простого к сложному [5]. Отсюда следует, что «разминка» не должна быть сложным заданием, на которое будет потрачено много времени. Также считается, что в качестве «warm-up» может быть использовано развлекательное упражнение, направленное на создание позитивной атмосферы [3]. Так, мы предлагаем следующую возможную формулировку понятия «разминка» или на английском «warm-up»: «разминка» («warm-up») – это обязательная часть урока иностранного языка, создающая позитивную атмосферу и позитивное отношение к изучаемому предмету и представляющая собой несложное упражнение в интерактивной форме, целью которого может быть повторение/закрепление грамматического или лексического материала, расширение словарного запаса учащихся, тренировка навыка говорения. Из определения становится ясно, что можно выделить несколько типов разминок («warm-ups»):

1. Разминка, нацеленная на повторение и закрепление грамматического или лексического материала;
2. Разминка, направленная на расширение словарного запаса;
3. Разминка, целью которой является тренировка навыков говорения, спора, аргументирования и т.д.

Рассмотрим конкретные формы проведения «warm-ups» на уроках юридического английского языка.

Исходя из указанной выше классификации, мы предлагаем следующие формы реализации этапа «warm-up» на уроках юридического английского языка:

1) для повторения и закрепления изученной лексики урок можно начать с игры, которая правилами напоминает игру «Alias». Для этой игры преподаватель предварительно готовит карточки со словами и словосочетаниями, изученными ранее (sole proprietor, double taxation, income tax). На уроке преподаватель разбивает класс на две команды, из каждой команды по очереди выходит один ученик и берёт карточку со словом или словосочетанием и в течение одной минуты пытается объяснить своей команде это слово, используя синонимы, антонимы, перифраз. Игра может быть усложнена тем, что слово нужно или объяснить, или показать, или нарисовать. Проводя такую игру, мы достигаем следующие цели: повторяем лексический материал в нестандартной форме, создаём позитивную атмосферу в классе в начале урока и провоцируем студентов использовать различные способы объяснения лексики.

2) Для расширения словарного запаса мы можем в начале урока представить одну новую идиому или фразовый глагол из юридического английского и проиллюстрировать их необычной картинкой. Затем попросить студентов предложить свои варианты объяснения данной идиомы: например, идиома «trumped-up» («сфальсифицированный, сфабрикованный») может сопровождаться фотографией президента США Трампа, так как фамилия и слово похожи по созвучию и письму. После прослушивания вариантов ответов студентов необходимо показать реальное значение выражения и попросить составить свои примеры. Игра созвучий, визуализация, а также многократное повторение данной идиомы позволит студентам её запомнить и грамотно использовать в письменной и устной речи.

3) Для тренировки навыка говорения преподаватель может подобрать несколько цитат, которые будут коррелировать с изучаемой или новой темой и попросить студентов выразить свою аргументированную позицию по данной цитате. Здесь также будет уместно повторить слова-связки (in other words, it commonly refers

to, however, although), которые крайне часто используются в юридическом английском языке. Например, при изучении Intellectual property можно вспомнить цитату Билла Гейтса: «Intellectual property has the shelf life of a banana» и попросить студентов её прокомментировать с использованием соединительных слов. Такая форма «разминки» позволит студентам быстро активизироваться и включиться в работу, а также она может быть удобным переходом к новой юридической теме.

Подводя итог, хотелось отметить, что предложенное определение разминки («warm-up»), а также возможные типы разминок и формы проведения «warm-ups» могут быть в дальнейшем расширены и уточнены. Данная статья была направлена на привлечение внимание к такому важному этапу урока юридического английского языка как «warm-up», с помощью которого преподаватель может в нестандартной форме повторять и закреплять лексический и грамматический материал, вводить новые идиоматические выражения для расширения словарного запаса учащихся, а также создавать коммуникативные ситуации для тренировки навыка говорения в рамках юридических тем, изучаемых на уроках.

Литература:

[1] Бондарев М.Г., Бакулев А.В. Lead-in как структурный элемент учебного модуля электронного учебника по иностранному языку для специальных целей // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №10. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/lead-in-kak-strukturnyy-element-uchebnogo-modulya-elektronnogo-uchebnika-po-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley (дата обращения: 19.02.2017).

[2] Robertson C., Acklam R. Action Plan for Teachers a guide to teaching English // London, UK: BBC World Service. [Электронный ресурс]: URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Action_Plan.pdf (дата обращения: 23.02.2017).

[3] Claudia Pesce Start a lesson. What is the best way. /[Электронный ресурс]: URL: http://busyteacher.org/19129-start-a-lesson-what-is-the-best-way.html (дата обращения: 23.02.2017).

[4] TKT Glossary of English Language Teaching (ELT) Terminology. /[Электронный ресурс]: URL:http://www.cambridgeenglish.org/images/22184-tkt-glossary-document.pdf (дата обращения: 23.02.2017).

[5] Andrei Zakhareuski Why you should always start with a warmer. /[Электронный ресурс]: URL: http://busyteacher.org/7610-why-you-should-always-start-with-a-warmer.html (дата обращения: 23.02.2017).

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ЮРИДИЧЕСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Е.Б. Кужевская
Московский университет МВД России
им. В.Я. Кикотя Москва, Россия
Ю.С. Серебренникова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Контекстный подход к обучению бросает вызов преподаванию иностранного языка в высшей школе. В настоящей статье затрагиваются вопросы преподавания юридического английского на базе современных методик и научных исследований. Авторы, опираясь на результаты проведенных научных исследований, формулируют некоторые методические рекомендации.

Ключевые слова: речевые стратегии, стратегии вежливости, деловой английский, юридический английский, прикладная значимость, контекстный поход.

THE CONTEMPORARY METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. THE LAW ENGLISH LANGUAGE

E.B. Kuzhevskaya
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Y. Kikot, Moscow, Russia
Y.S. Mamaeva
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The contextual approach to teaching challenges the teaching of a foreign language in higher education. This article deals with the issues of teaching Law English on the basis of modern methods and scientific research. The authors, based on the results of scientific research, formulate some methodological recommendations.

Key words: Conversation Strategies, Politeness Strategies, Business English, Law English, applied value, contextual approach

На современном этапе развития высшего образования преподавание иностранного языка приобретает и более узкое и прикладное значение. Сейчас все большее количество учащихся заинтересовано не только в изучении иностранного языка как средства общения, способствующего установлению контакта между людьми, помогающего приобщиться к ценностям иной культуры.

Все вышесказанное уже само по себе имеет большую гуманитарную значимость и всегда будет являться тем, что иностранный язык дает и будет давать учащимся, как предмет изучения, формируя многогранную развитую широко образованную личность. Но современная жизнь с ее нарастающим темпом и вызовами во всех отраслях науки и техники предъявляет и новые требования к изучению иностранного языка. А именно, современный учащийся нуждается теперь в прикладном аспекте знания иностранного языка [1]. Т.е., все более востребованными в учебных заведениях становятся такие предметы как, Бизнес-Английский, Юридический английский и т.п.

Лингвистическая наука движется вперед, и ее развитие, как и развитие любой другой науки, определяется современными требованиями жизни.

Одним из элементов любой современной учебной программы по английскому языку является обучение Речевым Стратегиям (*Conversation Strategies*) [2]. Они нацелены, прежде всего, на создание уместного образца речевого поведения, чтобы достичь целей разговора, поддерживать плодотворные отношения между людьми и предотвратить конфликт.

Теория «лингвистической вежливости» (*The Politeness Theory*), впервые сформулированная П. Браун и С. Левинсоном в 1978 году и изданная в 1987 г. вносит большой вклад в деловое общение [4]. Владение Стратегиями Вежливости, как разновидности Речевых Стратегий, помогает понять не только то, что собеседник сказал, но и то, что он подразумевал своим высказыванием. Вежливость, как Браун-Левинсон определили ее, является основой для создания общественного порядка и необходимым условием для сотрудничества между людьми. Все это является крайне важным в деловой коммуникации, как одной из сфер человеческой деятельности. И здесь необходимо указать, что значимость теории Браун-Левинсона состоит в том, что утверждения этой теории могут быть экстраполированы на любой язык; сами создатели теории назвали свои принципы «Универсалии Вежливости» (*Politeness Universals*). Русскоговорящие студенты, изучающие английский язык, могут увидеть параллели в выражении похожих идей на русском и английском языках, что поможет лучше понимать кросс-культурные аспекты [2].

Проведенные в рамках теории Браун-Левинсона исследования [2] показали, что стратегии Вежливости (*Strategies of Politeness*) часто используются для самых различных целей и имеют большое влияние на контекстный и ситуативный смысл, что является предметом особого внимания в деловой коммуникации.

Таким образом, опираясь на выводы, сделанные по результатам исследования реализации различных стратегий Вежливости в Бизнес Английском [2], была обозначена прикладная значимость данных речевых стратегий также в Юридическом Английском [3].

В ряде работ по юриспруденции были описаны ситуации, в которых именно Стратегии Вежливости, как Речевые стратегии,

могут помочь разрешить конфликтную ситуацию, найти выход из сложной и проблемной ситуации. В юридической практике нередко возникают ситуации, когда во время речевой коммуникации один из взаимодействующих субъектов по различным причинам «не включается» в речевой акт и общение из диалога превращается в монолог. Такая ситуация называется конфликтной.

С определенной уверенностью, исходя из проведенного исследования, можно сказать, что Положительная Стратегия Вежливости (*Positive Strategy of Politeness*) в юридическом дискурсе – это основная модель речевого поведения для людей, когда они должны найти общий язык с партнером по коммуникации. Реализация данной стратегии, в конечном итоге, будет способствовать психологическому контакту и взаимопониманию, устанавливая, в определённом смысле, доверительные отношения.

В заключение следует отметить, Речевые Стратегии вообще и Стратегии Вежливости в частности помогают владеть ситуацией, быть хозяином положения и иногда и влиять на собеседника [2], что является крайне полезным и нужным для юриста. И при изучении Юридического английского (Law English) с учетом современного контекстного подхода к преподаванию иностранного языка в ВУЗе необходимо принимать во внимание все новейшие достижения смежных дисциплин и наук с целью приобретения широких профессиональных навыков и возможностей будущими специалистами.

Литература:

[1]. Зайцева С.Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 15. С. 396-400.

[2]. Кужевская Е.Б. Речевые стратегии как элемент программы «Деловой английский» (на примере стратегий вежливости // Высшее образование для XXI века. XII Международная научная конференция: Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе». Отв. ред. С. Ф. Щербак. 2015. С. 17-21.

[3]. Смык Е.И., Кужевская Е.Б. Речевые стратегии как средство установления психологического контакта при

проведении допроса в условиях конфликтной ситуации // Уголовный процесс и криминалистика: теория, практика, дидактика (Конфликты и конфликтные ситуации в досудебном производстве по уголовному делу и в суде; Особенности преподавания уголовного процесса и современная уголовно-процессуальная практика). Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции (57-е криминалистические чтения). Академия управления МВД России, Академия ФСИН России. 2016. С. 541-547.

[4]. Brown & Levinson 1987. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО И АНИМАЦИЯ КУЛЬТУРЫ В КАЧЕСТВЕ ВАЖНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА

Марек Матыевич
Варминьско-мазурский университет в Ольштине, Польша

Аннотация. Предметом статьи есть роль образования через искусство и культурной анимации в развитии культурных компетенций молодежи. Культурная компетентность отражена у уровни участия в культуре и восприятия культурных ценностей; их низкий уровень – в контексте социокультурной динамики современной цивилизации – может привести к неграмотносци и культурной изоляции молодых людей.

Ключевые слова: культура, анимация культуры, образование через искусство, культурная компетентность

Kultura nie jest ani odpoczynkiem, ani rozrywką.
Jest rzeczywistością samoistną, poważną;
nie jest spędzaniem czasu, nie jest środkiem regeneracji sił.
Jest wielkim ludzkim królestwem wartości,
w którym człowiek staje się pełniejszym człowiekiem.
B. Suchodolski

Kompetencje kulturowe młodych ludzi są lustrzanym odbiciem wartości wyniesionych z domu, jej predyspozycji artystycznych, wrażliwości estetycznej oraz umiejętności dekonstrukcji odbieranych przekazów kulturowych – czyli wskaźnikiem poziomu posiadanej przez nią wiedzy na temat kultury i jednocześnie konglomeratem znaczeń, definiujących to pojęcie w sposób młodzieży najbliższy. Określają jednocześnie stopień i charakter jej uczestnictwa w kulturze, który z jednej strony może być miarą aspiracji kulturalnych młodzieży, z drugiej zaś, stanowić rzeczywisty obraz współczesnej kultury młodych ludzi. Analiza aktywności kulturalnej młodzieży ukazuje charakter jej potrzeb kulturalnych, zasięg oddziaływania (skuteczność) edukacji przez sztukę oraz jest miarą oceny pracy instytucji upowszechniania kultury (przy zestawieniu ich oferty programowej z rzeczywistymi zainteresowaniami kulturalnymi młodych ludzi).

„Kompetencje kulturowe – zdaniem D. Ilczuk i K. Krzysztofka – lokują się zarówno w logosferze rozumianej jako sfera sensów, znaczeń, wartościowania rzeczy i zjawisk, jak i technosferze – sferze działania, przedsiębiorczości, produkcji itp. Tradycyjne definicje kompetencji kulturowych określają je jako zespół nabytych cech, zdolności umożliwiających swobodne uczestnictwo w kulturze zgodnie z normami, wartościami. Jest to zdolność do rozpoznawania, uczenia się, zmiany treści kultury. Dzięki określonym kompetencjom można treści kultury przekazywać następnym pokoleniom, wzbogacać kapitał kulturowy o nowe wartości, wzory. Są one niezbędne do pełnego uczestniczenia w społeczeństwie" (1).

Pedagogiczne uwarunkowania edukacji przez sztukę powinny utożsamiać potrzebę gruntownej zmiany myślenia o socjalizacji kulturowej młodych ludzi, o zagrożeniach i problemach związanych z jej specyfiką, oraz o edukacyjno-wychowawczej konieczności wspierania młodzieży w tym procesie. Proces rozwijania kompetencji kulturowych młodzieży powinien być prowadzony z uwzględnieniem wszystkich ich potrzeb i zainteresowań społecznych, kulturalnych i edukacyjnych, aby samodzielnie mogli decydować o tym, na podstawie jakich wartości, treści i znaczeń będą budować swoje de facto subiektywne wyobrażenie współczesnego świata. Odwrócenia sposobów myślenia o kulturze młodych ludzi powinno mieć swój początek w próbach wypracowania nowej polityki edukacyjnej w której istniejące kanony „szkolnego" modelowania aktywności kulturalnej

młodzieży zostaną zastąpione bezwzględną akceptacją kultury młodych ludzi, połączoną z odpowiednią edukacją, opartą o jej treści i przesłania. Odpowiednią, czyli uwzględniającą wszystkie pozytywne i negatywne treści tej kultury, pozytywne – aby budować na nich programy edukacyjne i czynić je bardziej atrakcyjnymi dla uczniów, negatywne – aby młodych ludzi przestrzegać i chronić, uczyć właściwego ich odczytywania, wyposażając ich w odpowiednie narzędzia i bagaż doświadczeń.

Zdaniem M. Czerwińskiego, „nie można przyjąć, że kompetencja kulturowa jest po prostu praktycznym przysposobieniem do pełnienia jakichś ról społecznych i niczym więcej. Kultura oznacza jakiś sposób bycia w świecie, który ma swoje cele, swoje ideały leżące poza sferą płaskich pożytków i zwykłego przystosowania. W tej kwestii odróżnić by należało jakby dwa bieguny: osobowościowy i wspólnotowy. Obydwa odpowiadają potrzebom osadzonym bardzo głęboko. Odczuwamy, że wskazując na nie, dotykamy istoty człowieczeństwa. Kultura »służy« do tego, aby – używając jej języka, przy wykorzystaniu jej bodźców i sugestii – kształtować siebie samego jako podmiot myślący i czujący. Oznacza to odnalezienie swego miejsca w świecie i przyjęcie odpowiedzialności za własny los. Osobowościowy ideał kultury bywa określany często słowem »samorealizacja«. Wywołuje to pewien zamęt, gdyż skądinąd w ten sposób nazywa się twórczość »wyższą«, kreowanie dzieł, odkrywanie nowych prawd. Większości ludzi tak rozumiana twórczość nie jest dostępna, nie aspirują też do niej. Jeżeli jednak będziemy pojmować samorealizację bez prestiżowego blasku »twórczości« jako urzeczywistnienie podmiotowej samowiedzy i odpowiedzialności, możemy przystać na ten termin zadomowiony w naukach społecznych” (2).

Animacja kultury i edukacja przez sztukę promują autentyczną, pełną realizmu i głębi intelektualnej twórczość dając stabilną podstawę dla konstruowania bogatych kompetencji kulturowych. Kształtowanie twórczej osobowości powinno być ciągłym dawaniem młodym ludziom szansy na znalezienie własnego sposobu wyrażania siebie, szansy na budowanie kulturowej tożsamości w oparciu o wartości ponadczasowe i niezmienne, opierające się czasowym modom i niezależne od ciągle zmiennych technicznych aspektów percepcji kulturowej rzeczywistości. Twórczość i osobowość powinny spotykać się najpierw na gruncie kultury autentycznej, żywej i namacalnej a dopiero potem przenosić się

w wirtualne zaświaty, w których człowiek staje się anonimową materią a dobro, zło, prawda i kłamstwo są tylko opcją w odgrywanej właśnie grze.

Animacja kultury organizując i zachęcając do bliskich, bezpośrednich kontaktów z dziełami sztuki, (często także z ich twórcami) stwarza zainteresowanym jednostkom niepowtarzalną możliwość brania czynnego udziału w akcie kreacji dzieła, przeciwstawiając się zapośredniczonemu, medialnemu „oglądaniu" kultury, doprowadzając jednocześnie do powstawania w świadomości uczestników nowych typów doświadczeń kulturowych. Bierze przy tym pod uwagę ich indywidualne zainteresowania, dostosowując do nich program zajęć, odwrotnie, jak ma to miejsce w wypadku masowej kultury medialnej. Oferta kulturalna animacji nie jest obliczona na liczbę uczestników lecz na jakość ich kontaktu z kulturą i głębię przeżyć.

Utożsamiając swoją działalność z takimi pojęciami, jak: aktywność, ożywianie czy też wprawianie w ruch, animacja kulturalna wychodzi naprzeciw pasywności i odtwórczości kultury popularnej, przeznaczonej przede wszystkim do biernej konsumpcji. Sprzyjając aktywnemu uczestnictwu w kulturze animacja dostarcza cennych informacji na jej temat. Zaznajamiając z różnymi formami i technikami twórczości artystycznej, umożliwia uczestnikom zajęć chwilowe wcielenie się w niecodzienną rolę twórcy. Animacja obala w ten sposób wiele mitów na temat pracy artysty. Ucząc jej tajników, daje szansę rozbudzenia u poszczególnych jednostek chęci tworzenia, czasami odkrywa ukryte gdzieś pod grubą powłoką wstydu, bojaźni i niewiary drzemiące w człowieku talenty.

Te działania – analizowane w kontekście jakości i zakresu uczestnictwa młodych ludzi w kulturze – wydają się być niezwykle istotne, ponieważ „w Polsce mamy do czynienia z kryzysem kompetencji kulturowych, gdzie na współczesne tendencje (duża dynamika kulturowa wraz z pojawianiem się nowych obszarów kulturowych – kultura hiperspołeczeństwa, wzrost różnorodności, konsumpcyjny model kultury) nakłada się destrukcyjny charakter poprzedniego okresu ustrojowego, w którym kompetencje kulturowe wyznaczane były według standardów państwowych i politycznych, niedemokratycznych. Kompetencje kulturowe Polaków są w podwójnym kryzysie – ze względu na szybkość i charakter zmian

współczesnego społeczeństwa i świata oraz ze względu na brak ukształtowanych społecznych, tradycyjnych kompetencji kulturowych, a także szczątkową formę kompetencji kulturowych przeniesionych z systemu poprzedniego ustroju. Charakterystyczne jest to, że polskiemu społeczeństwu brakuje otwartości na dialog, tolerancji odmiennych postaw, umiejętności krytycznego i aktywnego uczestniczenia w kulturze, kreatywności. Z drugiej strony współczesny konsumpcyjny model kultury pogłębił zagubienie polskich uczestników kultury, bo nie jest on ukształtowany na podstawie wartości, a oferta kulturalna nie jest z góry jasno zhierarchizowana – w korzystaniu z tego modelu kultury konieczne jest posiadanie krytycznych kompetencji kulturowych" (3).

Oddziaływanie animacyjne daje szanse obrony przed funkcjonalnym analfabetyzmem i może być sposobem kształtowania jednostki uspołecznionej, świadomej celów swojej egzystencji i potrafiącej je zwerbalizować. Dzięki animacji kultura ta tworzy obieg stałych, żywych relacji, pozwalających zwrócić uwagę młodych ludzi na rzeczy wcześniej nie dostrzegalne. Być może właśnie ich odkrywanie powinno być uzupełnieniem i uatrakcyjnieniem współczesnych oddziaływań pedagogicznych i wychowawczych.

Литература:

[1]. Ilczuk D., Krzysztofek K., *Znaczenie kompetencji kulturowych dla budowania kreatywności i kapitału intelektualnego Europy*, Warszawa 2011, s. 20.

[2]. Czerwiński M., *Kompetencja kulturowa a uczestnictwo w kulturze*, „Kultura Współczesna" 1994, nr 1, s. 155.

[3]. *Budujmy kompetencje kulturowe!*, „Liberté!" 2013, http://liberte.pl/budujmy-kompetencje-kulturowe/ (data pobrania: 08.04.2017).

TRADITION AND INNOVATION IN DIDACTICS OF LANGUAGE

Liuba Botezatu
Comrat State University Moldova

Abstract. A specific culture of linguistic and literary education (at MECA level), from the beginning, puts in the game the evidence of quality. The language, the communication, are specific ways of

highlighting the culture, therefore – the externalization of mind, taking into account that, congenitally, each individual requires two shaping conditions in the externalization of self: the condition of intimate universe – the genetic datum and the condition of the social – reaction to the social environment. If at the level of environment the hegemonic function of representing the collective culture belongs especially to PAG, then, at the individual level of interpretation, it belongs to the principle of sovereign inner / PLS [2]. Both formative indices equally find their place in language, the bearer of the intellectual expression of the disposed one. By synthesis, the both co-reporting agents: individual – society are predestined to co-work reciprocally in the favor of the identity unicity under the sign of quality; the evidence bearing its engaging joints in the measure of a qualitative motivation. On the other hand, a notorious philological culture emphasizes the harmonization of defining particularities into a whole. Besides, after the findings of Roger Trigg ''The human genetic consciousness not only guarantee the ability to create culture and be influenced by it, but it may be responsible for at least some content of human culture'' [6, p.192]. ''The culture (in the identity representation - n. n.) produces the environment in which the genes can be submitted on...'' [ibid. 6.,p.194]. We must affirm that an environment suitable to the modeling / modernization of education is produced by adhering the individual opportunities to the traditions and innovations of the valued time. From this perspective, we propose here the following interactive concept.

Key words: culture of filological, tradition and innovation, genetic datum, PAG –PLS- MECA.

Principles. Competences. Methods.

Objectives and finalities:

- Correlation PAG - MECA;
- Professional management and arts of education;
- Focusing on the componential triad: knowledge - communication – creativity;
- Formation of a specific culture of professional education.

Principles of identity of becoming in interactive curriculum system:

- The Principle of Global Axiology: the ten interactive possibilities;

- The logical-semantic and functional principle in the grammar of language;
- The principle of otherness and creativity [Coșeriu];
- The principle of sovereign inner [Cimpoi];
- The principle of evidencing the full resignations through MECA [cf. L.B.]

A. Generic competences of inter-trans-disciplinary ensemble: knowing how to ingratiate the valued time and space; knowing to learn to continuously engage yourself to the competitiveness bar; knowing to ingratiate the ten possibilities of the global axiological principle; knowing to rise your authenticity truth to the bar of general axiology; knowing to wear with dignity your divine mandate: Human.

B. Generic competences of professional formation: to project and to realize in a creative way curricular and extracurricular activities; to analyze / to interpret linguistic and literary phenomena in the context of educational approach; to apply appropriate strategies for creativity at following levels: teaching - learning - evaluation - evolving; to form / to practice investigational skills in the field.

C. Specific competences of professional formation:

The subject - object of education has to know the terminology and taxonomy of the didactics of *Romanian language and literature*; to integrate the knowledge of general didactics with those of linguistics and literary theory/history, demonstrating a holistic view over the process of training / skills development; to realize the knowledge transfer by modifying the strategic parameters of evidencing the completions in accordance with the objectives of the afferent content.

The evidence methodology of axiological completions / MECA [1] - a synthesizer phenomenological process of recovering the lost unity [4]:

- Diagnostic - Forecasting - Monitoring;
- Observation - Analysis - Synthesis;
- Quantity - Quality = the Jump: Human, horizon of mysteries - Human, horizon of the great virtues;
- Integrative Strategies: Method of Returning to the Essence/MRE; Method of Emphatic Analysis/MAE; Method of Structural Analysis/MAS; Method of Returning to the Square of Hypotenuse/ MRPI; Axiomatic Method/MAX; Evidence Method of Axiological Completions/MECA.

The educational management: constructive knowledge - modifiable intelligence / F. Frumos;

Academic standardization, modalities of evidencing the axiological completions - methodological subsuming.

THE EVIDENCE THEORY AND METHODOLOGY OF AXIOLOGICAL COMPLETIONS

(In the specific cultural interpretation of linguistic and literary education)

The perspective goal:

a) The recovery of datum's unique *evidencing crisis* in the philological formation;

b) *Adaptation to the transcending conditions from the world of textual grammar to the one of literary aesthetics.*

The immediate goal:

a) Disclosure of the identity unicity depth in the hermetic – hermeneutic: grammatical interpretation – psychological interpretation;

b) Formative – decisional, evidence of axiological completions.

Establishment of depths of the identity spirit

Longing, unique interpretive datum, centered on the measurement: *autonomy - absolutely.*

Longing, a specific – authentic shape of completing evidence.

Longing, emphatic vital-biased cause, representative to the identity triptych:

- pleasure of pain / C. Noica;
- pleasure of giving;
- pleasure of evidence / of resignation / n. n.

Longing: hope, faith, cognitive principle, ontological concept, project, process, knowledge – modeling – resignation, unique datum.

The PAG - MECA correlation [1. p. 23-26]

Substitutional functions:

- Indicator of evidencing completions;
- Specificity of living the authenticity by word;
- Unitary concept: structural - phenomenal, experiential and experimental;
- Diagnostics - prognostic of completions;
- Prime teleological support – focus on the ideal, on competences;

- Speculative-norming support: beginning on a new stage of becoming;
- Evolutionary-evaluative function;
- Regulatory function;
- Synthesizer function;

The prime function of the PAG-MECA correlation:

- **Epistemic mobilizing process of threefold resignation of the unicity:**

I. The being speaks by itself in Kantian manner, beyond appearance. [4]

II. The being speaks phenomenologically-transcedental in Husserl's manner. [5]

III. The being speaks in Mihai Cimpoi's manner, through the vertical of the sovereign inner. [2]

The Evidence Theory and Methodology of Axiological is required to determine the gradual level of acquisition-implementation of a specific culture / specific education of linguistic-literary education referring to the actual trends of the performant environment. The confidence in the own strengths for determining the evidence of the present truth it happens because of the focusing over the three principles of the full responsibility inside the classes of linguistic and literary education: The Logical-Semantic and Functional Principle - The Principle of Global Axiology - The Principle of the Sovereign Inner.

Bibliografies:

[1]. Botezatu, L. 2015. Principiul Axiologiei Globale și Metoda Evidenței Complinirilor Axiologice. In Nauka. Obrazovanie. Kulitura. Tom. 2, str. 23 - 26, 11 fev., 2015, Komrat. http://kdu.md/images/attachments/sbornik-24-2-2015.pdf

[2]. Cimpoi, M. 2015. Nichita Stănescu: logocentrism și ontocentrism - tăcerile și plăcerile textului. În Literatura și Arta, Nr.15, 2015.

[3]. Coşeriu, E. 1994. Textlinguistik. Eine einfürung, Tübingen-Basel, Francke.

[4]. Lecourt, D. 2009. Dicționar de Istoria și Filosofia Științelor, POLIROM, 2009, p. 620-622.

[5]. Husserl, E., 1912-1918. Idées directrices pour une phénoménologie. Trad. fr. Gallimard, Paris, 1950
[6]. Trigg, R. 1996. Înțelegerea științei sociale. Editura științifică.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

С.Е. Зайцева
Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Москва, Россия

Аннотация. В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста первостепенное значение имеет формирование его профессиональной компетентности. Обучение общению должно строиться на основе коммуникативных упражнений. Одним из педагогических условий формирования исследуемого феномена является контекстно-ситуативный подход.
Ключевые слова: иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетентность, контекстно-ситуативный подход.

THE CONDITIONS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS OF A FUTURE SPECIALIST

S.E. Zaitseva
Moscow University of the Ministry of the Interior of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The formation of professional competence of a future specialist is of primary importance in the process of his/her professional training. Communication training should be based on communicative exercises. One of the pedagogical conditions of formation of the investigated phenomenon is the context-situational approach.
Key words: foreign language professionally-oriented communicative competence, context-situational approach

Педагогика признает тот факт, что становление личности – это процесс ее развития через коммуникацию и деятельностное общение. Следует отметить, что формирование профессиональной коммуникативной компетентности специалиста – это еще не в полной мере исследованная проблема. В наше время вопрос воспитания личности профессионала встает достаточно остро.

Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности является специфическим по своему содержанию и осуществляется в основном в процессе обучения. Охватывая формирование знаний иностранного языка, установок на профессиональную направленность, представлений, убеждений, чувств, отношений и позиций личности, оно будет реализовываться в профессиональных видах деятельности, предполагая использование форм и методов обучения, адекватных этому виду деятельности и задачам формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности студента [2, с.471]. Под иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентностью будем понимать способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально-ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т.д.).

Коммуникативный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется систематизированное и ускоренное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях профессионально-ориентированнной коммуникации.

Одним из необходимых условий, способствующих формированию иноязычных коммуникативных умений специалиста, является обучение на основе коммуникативных упражнений. Особо ценны в данном случае проблемно-коммуникативные упражнения, способствующие организации взаимодействия студентов в ходе их выполнения и развитию их самостоятельности.

Рассуждая о видах речевой деятельности на уроках иностранного, следует отметить, что обучение им должно быть

коммуникативно-направленным. Все названные виды речевой деятельности должны быть представлены на занятиях по иностранному языку в специальных коммуникативных упражнениях (диалоги, монологи, написание делового и бытового письма, инсценировка ролевых ситуаций и др.). Учебные тексты также предполагают комплекс коммуникативных упражнений. Прежде всего, они должны носить аутентичный характер, т.е. это должны быть собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий. Под коммуникативным упражнением мы можем понимать выполнение студентами определенных повторяющихся действий, направленных на выработку (формирование) у них коммуникативных навыков и умений для их профессиональной деятельности.

Каждому этапу обучения должны соответствовать упражнения, стимулирующие коммуникативно-речевую деятельность студентов. С первого уровня усвоения языкового и речевого материала упражнения должны носить творческий характер с помощью специальных опор для построения собственных высказываний и понимания высказываний других. При помощи этих опор студент может акцентировать свое внимание на содержательной, а не на языковой стороне высказывания. Таким образом, упражнения должны стимулировать студентов, как на репродуктивном, так и на продуктивном уровне.

Объем и характер предъявляемых упражнений зависит от ряда факторов, таких как этап обучения, уровень подготовленности обучаемых, характера изучаемого материала и т.д.

Процесс формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста требует соответствующей направленности всего учебного процесса. Следовательно, одним из педагогических условий формирования исследуемого феномена является контекстно-ситуативный подход, поскольку, по мнению А.А. Вербицкого, контекст играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности [1, с.75]. Говоря о контекстно-ситуативном подходе к обучению профессиональному общению и формированию компонентов профессиональной коммуникативной

компетентности будущего специалиста, важно знать, что при формировании коммуникативных умений нужно правильно отбирать требуемую информацию на всех уровнях: языковом, национально-культурном, энциклопедическом и ситуативном.

Ознакомление учащихся с миром другого народа обогащает его как личность и повышает мотивацию в процессе изучения иностранного языка [3, с.18].

Следует отметить, что коммуникативная функция человеческого общения имеет свою специфику. Каждый коммуникативный акт преследует какую-либо цель, будь-то запрос или передача информации, либо обмен ею [4, с.11]. Следовательно, каждый акт коммуникации объединяет общение с деятельностью и наоборот, совместная деятельность людей невозможна без общения.

Подводя итог, следует отметить, что обучение общению должно отвечать таким требованиям к учебному материалу, как познавательность, личностная ориентация, возможность реализации основных функций разговорной речи в общении, организация материала в виде ситуативно-тематических комплексов, позволяющих осуществлять речевую деятельность, выходящую за рамки одной темы.

Литература:

[1]. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Монография. М., 1999.

[2]. Зайцева С.Е. Использование коммуникативного подхода при формировании иноязычных коммуникативных умений будущего специалиста// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы V Межд. научно-практ. конф./ Под ред. В.И. Казаренкова. М., РУДН, 2012.

[3]. Кужевская Е.Б. Речевые стратегии как элемент программы «Деловой английский» (на примере стратегий вежливости)//Высшее образование для XXI века. XII Межд. науч. конф. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе». Отв. ред. С. Ф. Щербак, 2015.

[4]. Hills Ph. Teaching and Learning as a Communication Process. London: Groom Helm, 2009.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ОБРАЗА ПРОШЛОГО

А.К.Папцова
Комратский государственный университет, Комрат, Молдова

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы преподавания истории в ВУЗе, обусловленные значимостью формирования образа прошлого для укрепления гражданской идентичности. Опыт Республики Молдова в этом проблемном поле является уникальным, так как истории страны долгое время в ВУЗах не преподавалась.

Ключевые слова: высшее образование, история, образ прошлого, политика памяти, Республика Молдова, Гагаузская Автономия.

THE TEACHING OF THE HISTORY AT THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF THE IMAGE OF THE PAST

A.K. Papcova
Comrat state University, Comrat, Republic of Moldova

Abstract. This article considers the problems of teaching history in high school, which are due to the significance of the formation of the image of the past to strengthen civic identity. Experience of Moldova in this field is unique, because the history of the country for a long time at Universities are not taught

Key words: higher education, history, the image of the past, politics of memory, the Republic of Moldova, Gagauz Autonomy.

Одной из задач преподавания истории в ВУЗе является формирование образа прошлого в русле политики памяти, проводимой государством. Образ прошлого не просто отражает особенности исторического развития страны, региона, этноса, а выступает в роли памяти об истории. Он определяет значение тех или иных событий в контексте национальной истории, содержит обоснование исторической миссии этноса или региона,

аксиологически окрашивает пространство, соседей, персонажей исторических событий, указывает культурных героев. Определяя смысловые значения, образ прошлого делает это исходя из ценностей и смыслов настоящего. Образ прошлого страны способны разделять носители разных конфессиональных и этнических идентичностей. Он позволяет формировать гражданскую идентичность. В рамках единого образа прошлого могут существовать различные трактовки тех или иных событий, но интерпретация ключевых событий и пантеон культурных героев должны соответствовать некоей системе ценностей и, таким образом, представлять собой целостность [2, с.173].

Образование независимого государства Республика Молдова потребовало пересоздания образа прошлого, складывающегося на протяжении более чем шести веков, с момента создания средневекового Молдавского княжества в XIV веке. В его формирование внесли вклад молдавские летописцы Г.Уреке, М.Костин. И.Некулче. Д.Кантемир оставил потомкам «Описание Молдавии».

Однако, в сензитивный для формирования наций период в XIX веке в результате объединительных процессов было создано государство Румыния. Румынский образ прошлого включил в себя и привязку к эталонной для Запада античности, и телеологическую направленность к достижению целостности культурного пространства, апофеозом которого стало «Великое объединение 1918 года». Этот образ прошлого включает исторические мифы и был не лишен противоречий. Так, например, в нем одинаково ценны и возведены в ранг «отцов основателей» исторические антагонисты Траян и Децебал. Специфика исторической судьбы той части Молдавии, которая в 1812 году вошла в состав Российской империи рассматривается исключительно в контексте задач объединения как высшей цели развития. Развитие молдавского образа прошлого осуществлялось, как и в самой Румынии, где молдавская идентичность осталась в виде этно-региональной или региональной идентичности, так и в Бессарабии, а затем в МАССР (1924-1940), в МССР (1040-1991) и в РМ. Однако, поддержку государства в рамках политики памяти этот образ прошлого обретал только в МАССР и в МССР. В МССР в школах и ВУЗах изучалась история Молдавской ССР. Образование

независимого государства Республики Молдова могло было бы стать новой вехой в формировании специфического образа прошлого. Однако, значительная часть интеллектуальной элиты предпочла прекрасно разработанный и развернутый румынский образ прошлого.

Историческое сообщество разделилось на румынистов и молдовенистов. Вопреки логике государственного строительства, важнейшей задачей которого является формирование гражданской идентичности, политику памяти Республики Молдова определяют румынисты. С.М.Назария, исполнительный директор Ассоциации историков и политологов Pro-Moldova указывает на то, что идеологической концепцией всех действующих в нынешней молдавской школе учебников оказался румынизм. В рамках этой националистической концепции не признается идентичность молдаван и ряда других восточнороманских этносов [1]. Более того, в полиэтничной Молдове веками мирно жили и другие народы, представители которых ярко ощущали специфику своей этнической идентичности. Они не в состоянии принять такую версию образа прошлого, в котором им нет места.

История румын изучается и в высших учебных заведениях. Долгое время единственным государственным университетом Молдовы, где изучалась история страны, а не история «общего культурного пространства» оставался Комратский государственный университет. Однако, при очередном переутверждении учебных планов пришлось заменить предмет «История Молдовы» на «Историю румын». В этот же период пришлось отказаться от учебной дисциплины, в еще большей мере, связанной с историей культурного пространства, в котором Бессарабия пребывала с 1812 года – «Истории России». В последнем варианте она скрывалась под названием «История Восточной Европы и Северной Азии».

Несмотря на многолетнее преподавание курса «История румын» образ прошлого молдаван отличается от образа прошлого румын. Для молдавского образа прошлого важнейшим периодом начала молдавской истории является эпоха Средневековья. Это находит отражение в появлении мест памяти, выборе культурных героев. Важнейшим историческим деятелем Молдовы молдавское общество признает Стефана III (Штефана чел Маре ши Сфынт).

Румынский образ прошлого стремится к разворачиванию вглубь веков: в Яссах (Румыния) был открыт музей цивилизации Кукутень (Трипольской культуры) [4].

Но важнейшей проблемой является то, что система высшего образования должна участвовать в формировании гражданской идентичности. Изучение истории румын этому не способствует и С.М.Назария указывает, что учебники по истории румын носят антигосударственный и ксенофобский характер [1]. То, что политика памяти не способствовала формированию общегосударственного образа прошлого, активизировало создание альтернативных образов прошлого. Наиболее разработанными из них являются те, что обладают политическим ресурсом: приднестровский и образ прошлого гагаузов. Образ прошлого, развиваемый в Приднестровье, является продолжением молдавского образа прошлого.

Образ прошлого гагаузов имеет политический ресурс в виде Гагаузской Автономии. Тем не менее, Комратский государственный университет за 26 лет своей истории еще не издал ни учебного пособия, ни курса лекций по истории румын. Однако, дисциплина «История гагаузского народа» преподается почти во всех группах, кроме групп будущих экономистов. В настоящее время предпринимается попытка преподавать этот курс на гагаузском языке.

Курс на интеграцию Республики Молдова ЕС привел к тому, в учебных планах появились соответствующие исторические курсы в разряде дисциплин по выбору: в учебных планах I цикла это дисциплина «История Европейской цивилизации», в учебных планах II цикла «Философия объединенной Европы», «Политические структуры Европы», «Democratization and European integration advantages disadvantages».

В настоящее время наметились перемены в государственной политике памяти. Президент Молдовы И.Додон инициировал проведение Международной конференции, посвященной государственности Республики Молдова [3]. Был взят курс на преподавание истории страны. Тысячным тиражом был издан трехтомник по истории Молдовы. Вместе с тем в настоящее время Министерство просвещения РМ возглавляет К.Фусу, чьей идеологической концепцией является румынизм. Она

инициировала проведение в учебных заведениях страны мероприятий, посвященных приближающейся годовщине событий 27 марта 1918 года, когда по решению Сфатул Цэрий Бессарабия вошла в состав Румынии (1918-1940). Башкан Гагаузии И.Ф.Влах отказалась выполнить это распоряжение на территории Гагаузской Автономии, объявив, что «такие письма мы будем сжигать» [5].

Проблемы преподавания истории в Республике Молдова во многом определены тем, что для формирования гражданской идентичности необходимо преподавание истории государства и формирование государственного образа прошлого. Однако рычаги управления в данной сфере оказались в руках тех представителей интеллектуальной элиты, которые предпочитают румынский образ прошлого и настаивают на преподавании истории румын.

Литература:

[1]. Назария С. Навязанное прошлое. URL: https://ava.md/2016/11/13/nazariya-s-navyazannoe-proshloe/ (дата обращения 14.03.2017).

[2]. Папцова А.К. Образ прошлого как фактор формирования системы идентичностей. В:655-летию молдавской государственности посвящается. Исполнительный Комитет Гагаузии, Народное Собрание Гагаузии, Науч.-исслед. Центр. Гагаузии им. М. В. Маруневич; редкол.: Палачор Д.Г. [и др.] ; гл. ред.: Пашалы П.М. Комрат: Б. и., 2014 (Tipogr. «ELAN POLIGRAF»). С.169-181

[3]. Электронный ресурс. Дата обращения 14.03.17 http://ntv.md/ru/news/9017

[4]. Электронный ресурс. Дата обращения 14.03.17 http://www.muzeul.uaic.ro/ro/colectii/muzeul-civilizatiei-cucuteni.html

[5]. Электронный ресурс http://www.allmoldova.com/ru/news/takiie-pis-ma-my-budiem-szhighat-komrat-otkazalsia-vypolniat-rasporiazhieniie-fusu-o-niedielie-uniri-v-shkolakh

СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ВУЗОВ

А.М. Романова
Белорусский государственный технологический университет,
Минск, Беларусь

CREATION OF TRAINING PROGRAMS AND MANUALS FOR UNIVERSITIES

A. Romanova
Belarusian State Technological University, Minsk, Belarus

Abstract. This article covers the creation of training manuals in English for students of biotechnological specialties of non-linguistic universities. The author analyses technological principles of global standards of education, the use of educational standards as a basis for the creation of programs. The article clearly presents the principles that characterize the content of any textbook, given the model structure of educational publications.

Key words: standards of education, textbook, non-linguistic universities.

Развитие системы образования в условиях бурно меняющихся общественных отношений и политических укладов вызывает необходимость осмысления не только глобальных изменений в ней, таких, как появление негосударственных учебных заведений, новых дисциплин, но и пересмотра содержания традиционных дисциплин и их программ.

Стандартизация считается одной из инновационных целей в развитии системы современного образования. Стандартизация формируется двумя путями: предписывающими положениями «сверху» и поисковыми предложениями «снизу», от преподавателя [1, с. 15].

Первые формируются на основе обобщений и обеспечивают сохранение лучшего из опыта апробированных традиционных образовательных стандартов. Вторые вносят в этот процесс творческое осмысление и применение образовательных стандартов

к условиям и особенностям образовательной и воспитательной концепций данного учебного заведения [2, 27].

Объем учебников и учебных пособий определяется в зависимости от числа часов, отводимых на изучение дисциплины по учебному плану, с учетом его значения при подготовке специалистов [3, 56]. Как известно, программа - это основной документ, определяющий содержание, систему и объем знаний, которые должны получить студенты в процессе обучения. Различают программы как типовые (для данной специальности), так и учебные (для данной специализации) [3, 48].

Итак, существуют следующие принципы разработки учебных программ: научность, системность, достаточность, связь теории с практикой, всестороннее развитие в процессе обучения, непрерывность и преемственность обучения в высшей школе; нарастание трудности изучаемого материала и последовательность формирования системы знаний [2, 38].

По существующей программе студенты неязыкового ВУЗа изучают иностранный язык два года. Если в первый год обучения они работают с текстами общеобразовательными и изучают основу грамматики, то на втором году обучения (когда пройден грамматический материал) студенты работают с текстами по специальности и специализации. Нельзя сказать, чтобы они изучали экономику на иностранном языке в том объеме, что и на русском. Но студенты проходят материал, дающий представление об этой науке, обобщающий какие-либо экономические законы или, напротив, детализирующий некоторые из них. Материал по специальности представляет собой, как правило, сборник тем биотехнологического профиля. Изучение терминологии по специальности и специализации обязательно. Если учебники по специальности описывают дисциплину в целом, то учебники по специализации дают более детальное и точное представление о том или ином ее аспекте. Не стоит обходить вниманием следующее положение программы: все студенты изучают один и тот же учебник по специальности, в отличие от учебников по специализации (у студентов разной специализации они разные).

Учебник, как активная дидактическая система, обеспечивает студенту самоконтроль и самопроверку знаний и способствующую развитию логического мышления и профессиональных языковых

навыков. Содержание предмета предполагает наличие основных сведений (которые должен усвоить студент) о данной области знаний. Содержание учебника должно состоять из следующих компонентов: предметных (проблемологический, фактологический, методологический, тереологический элементы), педагогических (воспитательный, дидактический элементы) и вспомогательных [3, 34].

Текст – основной структурный элемент учебника – раскрывает содержание учебной программы, обеспечивает последовательное, полное и аргументированное ее изложение. Тексты условно делятся на основной, дополнительный и пояснительный текст. Основной текст представляет собой дидактически и методически обработанный и систематизированный материал, который должен соответствовать учебной программе. Дополнительные тексты используются для подкрепления и углубления положений основного текста. Именно они обеспечивают усиление мотивации изучения студентом данной области знания, воспитание навыков исследовательской работы. Пояснительные тексты способствуют созданию необходимых условий для понимания и наиболее полного усвоения учебного материала. Они составляют главную часть так называемого справочно-сопроводительного аппарата учебника, непременным требованием к которому является неразрывная связь с основным текстом учебника [3, 32].

На основании вышеизложенного о существующих структуре учебника и классификации текстового материала представляется возможным рассмотрение следующего подхода к составлению учебника, удобного как при обучении специальности, так и специализации студентов-биотехнологов.

В процессе обучения учебник выполняет следующие функции: информационную, мотивационную, управление усвоением знаний, координирующую, самообразования [2, 40].

Учебник, его структура и содержание неразрывно связаны с теорией обучения в высшей школе, ее основными принципами: научностью, систематичностью, связью теории с практикой, сознательностью обучения, единством конкретного и абстрактного, доступностью, прочностью знаний, соединением индивидуального и коллективного в обучении. Все эти принципы

взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют и обусловливают друг друга [3, 29].

Рассматривая основные принципы обучения в высшей школе, С. И. Архангельский отмечает: «Для современного выражения науки типичны: лаконичность, сдержанность, некоторая недоговорённость, отказ от чрезмерной детализации научных положений.

Каждый предмет, относящийся к развивающимся областям науки, каждый его раздел при изучении в высшей школе требует всестороннего обзора. Однако во всем этом должна оставаться строгая и глубокая научная обоснованность. Отсюда прочность запоминания требует знания наиболее общих принципов, а не научных подробностей». Вот почему в учебниках для высшей школы новое, очевидно, следует вводить только после того, как оно получит достаточное обоснование и признание [3, 178].

Исходя из изложенного, можно прийти к заключению о том, что при создании современного учебника следует сохранять его традиционную структуру, которая была отработана многолетней практикой. А при подборе разнообразного лексического материала, например, экономического содержания необходимо в максимальной степени задействовать богатый терминологический фонд по экономическим дисциплинам.

Литература:

[1]. Карвицкая Г.В., Степанова И.А. Технологические принципы формирования стандартов глобального образования // Образовательные стандарты как основа создания учебных планов-программ: Тез. докл. науч. конф., Рязань, 17-22 окт. 1994 г. Рязань, 1994. С. 26-29.

[2]. Королева И.Х. Использование образовательных стандартов как основа создания учебных планов и программ // Образовательные стандарты как основа создания учебных планов-программ: Тез. докл. науч. конф., Рязань, 17-22 окт. 1994 г. Рязань, 1994. С. 36-45.

[3]. Буга П.Г. Создание учебных книг для ВУЗов: Справочное пособие. М.: МГУ, 1993. С. 224.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ ЦВЕТА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

О.А. Новосельская
Белорусский государственный технологический университет,
Минск, Беларусь

FEATURES OF CREATION TRAINING MANUAL ON "COLOR THEORY" FOR STUDENTS OF DESIGN-SPECIALITIES

O. Novoselskaya
Belarusian State Technological University, Minsk, Belarus

Abstract. This article covers the main principals of creation the training manual for students of design specialties. The author analyses the features of the discipline "Color Theory" in the cycle of other disciplines studied by students of design specialities. The article clearly presents main content of such course from the position of communication with the other disciplines in order to make good specialist.

Key words: principles of education, discipline, design-speciality.

Перемены, происходящие в высшем образовании страны, предопределяют создание адекватных социально-педагогических условий и обуславливают необходимость осмысленного реформирования, творческого проектирования и внедрения новых принципов в образовательный процесс [1, 12].

Изучение многих общепрофессиональных и профилирующих предметов в вузах опирается на разработанный курс с изданием учебного пособия. В дидактическом отношении разработка и написание учебных пособий вместе с контролем знаний студентов образует заключительный этап дидактического цикла обучения как по данному предмету, так и по группе предметов, реализующих конечные цели по определенному циклу учебных дисциплин. Если рассматривать систему подготовки

студентов-дизайнеров с программистской направленностью, то она включает три цикла процессов: ознакомление с основами дизайна, компьютерной графики и программирования. В этом отношении учебное пособие по дисциплине «Теория цвета» является промежуточной между этапами цикла изучения основ дизайна и компьютерной графики. К моменту изучения дисциплины студенты стационара получили знания и навыки по общим курсам «Теория дизайна» и «Теория массовых коммуникаций и массмедиа». Дисциплина предваряет специальные теоретические дисциплины «Обработка изобразительной информации», «Компьютерная геометрия и графика» и «Дизайн электронных и веб-изданий». Сведения, полученные в курсе «Теория цвета» входят в основы задания и спецификации цветов 16-ричной системы счисления при программировании и задании цвета в электронных и веб-публикациях. В этой связи учебное пособие по дисциплине «Теория цвета» должно закрепить, углубить и обобщить знания, полученные студентом при изучении специальных дисциплин, применить полученные знания на практике при самостоятельном решении конкретных задач программирования и разработки электронных публикаций, дать студентам навыки расчета цветовых координат, преобразований между колориметрическими системами и подготовить их к выполнению дипломного проекта по тематике веб-программирования.

Именно при обучении основам цветовосприятия и задания цветов в компьютерных системах студент впервые сталкивается с необходимостью реализации абстрактных представлений, материализации знаний, полученных в процессе изучения теоретической части предмета. Исходя из вышеуказанных предпосылок, можно выделить основные принципы разработки учебного пособия по дисциплине «Теория цвета».

1. Принцип системности, под которым подразумевается представление знаний, полученных студентами на стадии изучения специальных дисциплин в виде обоснованного представления цвета как совокупности зрительного, психологического и физического восприятия цвета и его определения при обработке изобразительной информации.

2. Принцип действенности знаний, предусматривающий готовность и умение студента применять их в сходных и вариативных ситуациях.

3. Применимость знаний в производственном процессе (принцип связи с производством). Имеется ввиду возможности создания дизайн-проектов на базе конкретного технического задания.

4. Вариативность. Под данным принципом подразумевается возможности выбора цветов и цветовых сочетаний, цветовых моделей с учетом реальной специфики будущего проекта, а также правильного применения цветов и моделей в различных производственных ситуациях.

5. Организационный принцип. В данном пособии структурно представлен материал, позволяющий сконцентрировать внимание студентов конкретно на цвете в соответствии с действующими рекомендациями Международного комитета по освещению (МКО), его особенностях при воспроизведении на различных компьютерных платформах и учитывать это в будущем, при разработке дизайн-проектов.

6. Развитие навыков самостоятельной работы и работы с новой учебной информацией. В пособии предусмотрены лабораторные работы с индивидуальными заданиями, которые потребуют от студента использование учебной, научной и справочной литературы, компьютеррных поисковых систем.

7. Принцип наглядности представления дидактической информации. Наглядность представления базируется на конкретных примерах выполнения некоторых заданий с подробным описанием особенностей выполнения индивидуальных дизайн-работ. Использованы различные средства наглядной иллюстрации фрагментов учебного материала.

8. Принцип соответствия критериям быстроты и прочности усвоения студентами учебной информации. Данный принцип реализован посредством представления информации в едином замкнутом цикле. Вначале представлены общие исторические сведения о специфике восприятия цвета человеком, показана трансформация представлений о цвете в наши дни с учетом научного подхода к изучению цвета и его представлению в компьютерных системах, в конце пособия представлен материал

по психологии зрительного восприятия, которая тесно связана с историческим формированием представлений о цвете. В конце каждого из разделов использованы специальные обобщения (конструкты [2, 101]). В пособии сконцентрировано внимание студентов на структуре учебного текста.

Таким образом в учебном пособии реализована технология моделирования профессиональной деятельности специалистов с максимально активным и всеобъемлющим использованием студентами знаний, умений и навыков, которая способствует формированию самостоятельно и творчески мыслящего специалиста. Именно в процессе изучения дисциплины «Теория цвета» для студентов окончательно проясняется смысл и значение понятия «цвет», особенностях его представления и воспроизведения, что позволяет осуществить взаимосвязь с другими дисциплинами и при разработке реального дизайн-проекта. В этом отношении указанные принципы и методы реализации курсового проектирования способствуют становлению творческого мышления будущего дизайнера-программиста и подготавливают его к решению новых, более сложных задач реального производственного процесса.

Литература:

[1]. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 436 с.

[2]. Коржуев А.В., Попков В.А Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 101.

ОБСУЖДЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО ПРОБЛЕМАМ ЭКОЛОГИИ И ЯДЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЗИКАМИ

Е.И. Полякова
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Аннотация. В статье автор делится опытом работы с англоязычными текстами экологической направленности на

семинарах по английскому языку в инженерно-физическом вузе, отмечая, что перевод и обсуждение таких текстов способствует приобретению экологических знаний и воспитанию культуры ядерной безопасности у будущих специалистов атомной отрасли.

Ключевые слова: тексты по проблемам экологии, экологическая культура, ядерная безопасность

DISCUSSION OF ECOLOGICAL AND NUCLEAR SAFETY USSUES AT SEMINARS WITH STUDENTS-PHYSISISTS

E.I. Polyakova
National Research Nuclear University "MEPhI", Moscow, Russia

Abstract. In this paper, the author shares her experience of working with English texts of ecological orientation at Engineering Physics University. It is shown that translation and discussion of texts on the subject contribute to the acquisition of ecological knowledge and formation of ecological culture of future specialists of the nuclear industry.

Key words: texts of ecological orientation, ecological culture, nuclear safety

Президентом Российской Федерации подписан Указ о проведении в 2017 г. года экологии в России. Человек тесно связан с живой природой происхождением, материальными и духовными потребностями. Стихийное развитие взаимоотношений с природой представляет опасность для существования не только отдельных объектов, территорий и стран, но и для всего человечества.

Нарушение экологических законов можно остановить, подняв на должную высоту экологическую культуру каждого члена общества, и сделать это можно через образование. Будущие специалисты должны обладать «соответствующей мотивацией и своего рода экологическим мышлением, необходимым для эффективного выполнения экологически целесообразной деятельности в рамках деятельности профессиональной, и именно деятельностные проявления профессионально-экологической культуры специалиста детерминируют такого рода его поведение в экологически проблемных ситуациях» [1].

В Национальном ядерном университете «МИФИ» приоритетным направлением является подготовка специалистов в области ядерной физики. Очень многие выпускники в будущем связывают свою деятельность с атомной отраслью, работают на атомных электростанциях и предприятиях госкорпорации «Росатом», поэтому воспитание культуры ядерной безопасности, готовности будущего специалиста относиться ответственно к окружающей среде становится насущной задачей преподавателей, читающих не только специальные, но и гуманитарные дисциплины. Специальная предметная подготовка «выступает базой профессионализма специалиста, но также создает предпосылки для формирования гуманистического мировоззрения, активной социальной и профессиональной позиции» [3, с. 160].

На втором курсе студенты-физики изучают общий английский язык и технический английский в соответствии с принципами профессионально ориентированного обучения [5]. В учебниках и учебных пособиях по техническому английскому языку подобраны тексты из англоязычных источников, связанные с будущей специальностью – например, о работе АЭС и типах ядерных реакторов, о преимуществах и недостатках использования ядерной энергии, об обращении с радиоактивными отходами, о ядерной безопасности и регулировании. В учебниках представлены материалы по радиационной защите и ядерной медицине, об альтернативных источниках энергии и их влиянии на окружающую среду, о парниковом эффекте и глобальном потеплении. Будущие специалисты знакомятся также с документами и проектами, принятыми Агентством по ядерной энергии (АЯЭ) и Международным агентством по атомной энергии (МАГАТЭ), с текстами о развитии атомной энергетики в различных странах.

Помимо использования учебных материалов, студентам предлагается найти информацию о последних событиях в области ядерной энергетики в интернете. Это могут быть либо новостные ленты, либо научные статьи о последних достижениях в атомной отрасли, либо научные статьи ученых-ядерщиков. Студенты готовят доклады-презентации по заданной тематике. Выполняя перевод аутентичных текстов из англоязычных источников, студенты порой сталкиваются с определенными трудностями, с

тем, что приходится находить эквиваленты в русском языке, соответствующие тем или иным зарубежным понятиям [6]. С другой стороны, подобная работа с аутентичными материалами профессиональной дисциплины способствует приобретению знаний, относящихся к выбранной специальности, расширяет кругозор в целом [2].

Преподаватель английского языка, конечно же, в первую очередь ставит перед собой лингвистическую задачу – студентам необходимо усвоить новые слова, словосочетания, понятия и термины, закрепить их, выполнив ряд лексико-грамматических упражнений, а затем активизировать в речи лексику, связанную с будущей специальностью [4]. С другой стороны, студенты высказывают свое мнение по той или иной проблеме, разворачивается дискуссия, и таким образом они вовлекаются в процесс обсуждения экологических проблем, прежде всего связанных с использованием атомной энергии и возможными последствиями ядерных катастроф.

На семинарах по техническому английскому языку активно используются инсценировки и ролевые игры. На одном из семинаров была проведена ролевая игра: «Использование атомной энергии: за и против». Часть студентов представляла сторонников использования атомной энергии и строительства АЭС, другая группа – их оппонентов, которые говорили о преимуществах использования чистых энергий, таких как энергия воды, ветра, солнца, биомассы, геотермальная и термальная энергия. Те, кто представлял сторонников использования ядерной энергии, приводили свои доводы и цифры, указывающие на то, какой вред окружающей среде наносит использование ископаемого топлива и других альтернативных источников энергии. Или, например, на одном из занятий была инсценирована следующая ситуация: представители АЭС приехали в вуз для встречи с выпускниками. Они рассказывают о перспективах работы на АЭС, противоаварийных системах, об охране труда и радиационной безопасности, о техническом обслуживании и социальной политике, о возможностях карьерного роста.

Таким образом, воспитание экологической культуры и культуры ядерной безопасности, привитие способности бережного отношения к природным богатствам, к окружающей среде

является важным звеном экологического образования студентов-физиков. Иными словами, миссия педагога – сформировать у студенческой молодежи новое экологическое сознание и мышление, суть которого в том, что человек – это часть природы, и сохранение природы – это сохранение полноценной жизни человека.

Литература:

[1]. Гагарин А.В. Профессионально-экологическая культура будущего специалиста: особенности проявления и развития в условиях экологоориентированной деятельности // Акмеология. 2010. №4. С. 28–32.

[2]. Демидова О.М. Создание учебника по профессиональному английскому языку на основе аутентичных материалов профессиональной дисциплины. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. №5-1 (47). С. 86-90.

[3]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 3-4. С. 157-161.

[4]. Полякова Е.И. Определение концепта на основе культурологического подхода. Альманах современной науки и образования. 2011. № 10. С. 155–156.

[5]. Степанова О.Ю., Полякова Е.И. Современные тенденции профессионально-ориентированного обучения английскому языку // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы 5-й международной научной конференции. Рязанский гос. университет им. С.А. Есенина. / Под ред. О.И. Пузырева. Рязань, 2010. С. 340–344.

[6]. Шушунова Е.В. О трудностях перевода научных технических текстов для публикации в международных научных журналах // Учитель, ученик, учебник: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. / Отв. редактор: И.Л. Лебедева. МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. С. 479-483.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.В. Шушунова
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются методы активизации познавательных интересов обучающихся, использование возможностей интернета и учебного видеофильма в вузах неязыкового профиля с целью формирования творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая интенсивность, мультимедийные методики, учебные видеофильмы.

INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGQUISTIC UNIVERSITY

E.V. Shushunova
National Research Nuclear University “MEPhI”, Moscow, Russia

Abstract. The paper deals with methods of enhancing the students’ cognitive interests, use of the Internet and educational video at non-linguistic universities with the purpose of formation of the specialist’s creative personality, capable of self-development, self-education and innovation activity.

Key words: value-sense intensity, multimedia techniques, educational video.

Исследования, проведенные в неязыковых вузах с целью определения качества иноязычной подготовки, обнаружили, что многие выпускники имеют низкий уровень владения иностранным языком. Недостаточность развития иноязычной коммуникативной компетенции в современных условиях расширения международных контактов является одним из значимых факторов снижения возможности обменом информацией с зарубежными

специалистами, что ограничивает профессиональное развитие специалиста [1].

Одним из путей снятия проблемы является переход к интенсификации образовательного процесса, активизация познавательных интересов обучающихся, увеличение количества часов языковой подготовки. Несколько лет назад в неязыковых вузах язык изучался на I и II курсах, и обучение заканчивалось экзаменом. Теперь изучение иностранного языка продолжается на III, IV и V курсах.

С увеличением количества часов можно отводить больше времени тренировке и контролю полученных знаний, использованию активных методов обучения. Появляется возможность использовать ролевые и деловые игры, диспуты, групповые дискуссии, мозговые атаки, проекты, «круглые столы», мини-конференции, презентации. Выполнение интерактивных заданий стимулирует формирование речевых умений и языковых навыков, содействует умению выбрать языковую форму, соответствующую ситуации общения и коммуникативному намерению, приобретению умения создавать логические высказывания в речи [2]. Обучение на основе общения, в том числе в интерактивном режиме, является сущностью всех интенсивных технологий обучения иностранному языку [3].

Учитывая специфику преподавания языка в техническом вузе, когда нужно в краткие сроки научить студентов пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения, целесообразно использование отдельных положений интенсивных методов обучения, таких как полифункциональность упражнений, игровая организация учебного процесса, подключение эмоциональных факторов, которые значительно активизируют процесс усвоения и запоминания материала [7]. Организация неофициальной атмосферы учебного пространства, когда студенты сидят полукругом, например, снимает чувство скованности, что тоже положительно влияет на учебный процесс.

Использование Интернета и мультимедийных методик расширяет иноязычное диалоговое пространство и имеет большую педагогическую ценность. За последние годы отмечается значительный интерес к учебным видеофильмам. Ситуация, создаваемая на экране, побуждает к активной осознанной форме

использования полученных ранее знаний, укрепляет личный познавательный интерес и стимулирует его. Тематика видеофильмов определяется учебными планами и содержанием основного учебного пособия, что позволяет студентам получать знания в области иностранных языков как General English, так и English for Specific Purpose [6]. Для студентов физических и инженерных специальностей и программистов имеется огромное количество аутентичных учебных фильмов на английском языке по всем изучаемым инженерно-физическим специальностям, предоставляемым MIT, NASA, Scientific American, VOA и другими ресурсами.

Использование учебных фильмов позволяет преподавателю создавать на занятиях иноязычную языковую среду, интенсифицировать учебный процесс. Фильм делает процесс усвоения материала более живым, интересным и эмоциональным, дает возможность контролировать восприятие и усвоение информации, способствует приобретению опыта межкультурного взаимодействия [4].

На основе изучения особенностей обучения иноязычной речи будущих физиков, инженеров и программистов и апробирования различных сочетаний видео и аудиторных форм работы можно сделать вывод, что в учебный процесс в техническом вузе целесообразно включать различные по своему характеру и структуре видеофильмы, отражающие диалогические и монологические формы общения в рамках различных ситуативных видео-контекстов: учебный фильм, научно-познавательный, документальный, фильм-лекция, посвященный отдельным изучаемым техническим предметам, учебно-игровой фильм.

Видеолекция выполняет целевую установку: обучение иноязычному общению на основе аудирования предлагаемого видеоматериала в новых ситуативных контекстах, отличных от учебных, и говорению в рамках иллюстрируемой ситуации. Лекция должна содержать разнообразный материал, тематически связанный с основными темами учебников и учебных пособий.

Учебно-игровой фильм – это разновидность учебного фильма, но имеет ряд особенностей в структуре и в методике

работы. Такой фильм показывает динамику отношений при взаимодействии героев, динамику в развитии сюжета и образов.

Работа над материалом фильма ведется по отдельным фрагментам и по всему фильму в целом. Занятия с фильмом могут включать следующие этапы: просмотр-прослушивание фрагмента; имитирование диалогов с экрана; комментирование студентами фрагмента, показанного без звукового сопровождения, с целевой установкой на употребление определенных лексических образцов; проигрывание и обсуждение отдельного фрагмента.

Отметим, что использование видеофильмов позволяет продемонстрировать разнообразные по структуре и характеру образцы, что практически невозможно в условиях традиционного занятия. При этом студенты активно вовлекаются в различные коммуникативные видеоситуации, способствующие более прочному усвоению материала на основе экстралингвистической и речевой наглядности [5].

Таким образом, увеличение количества часов языковой подготовки, образовательный процесс, построенный на базе ценностно-смысловой интенсивности, использование возможностей интернета и учебного видеофильма представляют собой методические возможности, которые открывают перед преподавателями высшей школы перспективы интенсификации обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля с целью формирования творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

Литература:

[1]. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. Рос. новый ун-т, 2005.– 379с.

[2]. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 23-29.

[3]. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.

[4]. Казаренков В.И. Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия: резервы университетского образования. Российский научный журнал. 2014. № 1 (39). С.83-91.

[5]. Полякова Е.И. Определение концепта на основе культурологического подхода. Альманах современной науки и образования. 2011. № 10. С. 155–156.

[6]. Степанова О.Ю., Полякова Е.И. Современные тенденции профессионально-ориентированного обучения английскому языку // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы 5-й международной научной конференции. Рязанский гос. университет им. С.А. Есенина. / Под ред. О.И. Пузырева. Рязань, 2010. С. 340–344.

[7]. Полякова Е.И. Развитие у студентов интереса к межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку: монография. М.: МИЭМП, 2011. – 138 с.

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ: СИНТЕЗ ИЗОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ В СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКЕ

Н. В. Рубцова
НГСХА, Н. Новгород, Россия

Аннотация. В статье предлагается один из способов обобщения изофункциональных явлений в синтаксисе – категоризация синтаксических явлений на основе уточняющей (поясняющей) интонации как конституирующего признака. Системность этого явления демонстрируется на произведениях М. Горького

Ключевые слова: принцип системности, изофункциональные синтаксические явления, категория уточнения, стилистика, язык М. Горького

GENERAL DIDACTIC PRINCIPLE: SYNTHESIS ISOFUNCTIONAL PHENOMENA IN THE SYNTACTIC STYLE

N.V. Rubtsova
NGSHA, N. Novgorod, Russia

Abstract. The article proposes one way of generalization of isofunctional phenomena in syntax – categorization of syntactic

phenomena on the basis of clarifying (explaining) intonation as a constitutive feature. The consistency of this phenomenon is demonstrated in the works of M. Gorky

Key words: the principle of consistency, isofunctional syntactic phenomena, the category of refinement, a style, the language of Gorky

Одной из задач современной педагогики является следование общедидактическому принципу системности (система: от греч. sistema – целое, составленное из частей; соединение), которое позволяет обучаемому не только видеть то или иное явление как часть целого, но и формирует его способность самостоятельно обобщать однотипные явления. Так, о необходимости обобщающего (категориального) подхода к изучению разнообразных явлений в русском языке всегда писали классики общего и частного языкознания – о категоризации синтаксических явлений у Л.В. Щербы мы читаем: «Надо искать те категории, которые нашли свое выражение… в синтаксических формах в широком смысле этого слова» [1,54].

По мнению автора данной статьи, в синтаксисе русского языка можно выделить ряд конструкций, которые обладают общим грамматическим признаком – уточняющей интонацией. Явление уточнения понимается нами широко и в его парадигматический ряд включаются все синтаксические реалии с интонационным маркером пояснения, выделения, уточнения, а именно: второй рядоположенный член предложения с тем же грамматическим значением, что и предыдущий; одиночные члены предложения в функции уточнения по воле писателя; несогласованные определения; согласованные определения, дистантные по отношению к определяемому слову; согласованные определения с обстоятельственным значением или относящиеся к личному местоимению; присоединительные конструкции; приложения; простые предложения в составе бессоюзного, выражающие быструю смену событий и т.п. Пунктуационным маркером категории уточнения являются либо запятые, либо тире.

На страницах этой статьи мы не будем рассматривать правила расстановки указанных знаков препинания. Нашей задачей является показать, как члены парадигмы этой категории используются в стилистике в качестве изобразительно-

выразительного средства. Стилистическому анализу подверглись произведения М. Горького.

Мировоззренческие поиски писателя всегда отражаются в его языке. Основное отличие слога раннего и позднего Горького заключено в разности его синтаксической стилистики. Так, юношеская порывистость, жажда правды жизни, поэтика «босяка» раннего Горького воплотились в наиболее частых конструкциях простых и сложносочиненных предложений.

Одним из приемов осложнения структуры простого предложения являются разнообразные уточняющие члены предложения в их традиционном понимании, например: «Я слышал эти рассказы под Аккерманом, в Бессарабии, на морском берегу»; «Однажды, во время пира, одну из них, черноволосую и нежную, как ночь, унес орел, спустившись с неба» («Старуха Изергиль»).

Использование разнообразных синтаксических конструкций с интонационным маркером пояснения (уточнения) позволяет писателю воссоздавать определенные смысловые отношения в образной ткани: «Блестело море, все в ярком свете, и грозно волны о берег бились», «А что он видел, умерший сокол, в пустыне этой без дна и края?» («Песнь о Соколе»); «Их волосы, шелковые и черные, были распущены, ветер, теплый и легкий, играл ими, звякал монетами, вплетенными в них» («Старуха Изергиль»).

Поясняющие (уточняющие) конструкции создают также новые экспрессивные эффекты: «Поэтому на многих улицах заметно унылое недоумение, почти тревога»; «Так рождается страшное животное, которое носит тупое имя «Мов» – «толпа» («МОВ»); «Мохнатая баранья шапка съехала ему на затылок, с моря веет свежестью в его высокий лоб, весь в мелких морщинах» («Песнь о Соколе»).

Присоединительные конструкции как заметная черта языка М. Горького, создавая «рваность» слога, передают напряженность, подчас агрессивность ситуации: «Мов» понимает хозяина – это сила», «В хозяине для «Мов» есть совершенно ясный смысл, - хозяин дает работу», «Вчерашний день имел простой, определенных смысл – с утра до вечера работали» («МОВ»).

Излюбленным приемом М. Горького является «нанизывание» разнообразных уточняющих (поясняющих)

синтаксических конструкций, что создает динамику описания или повествования: «Иногда в общей гармонии плеска слышится более повышенная и шаловливая нота – это одна из волн, посмелее, подползла ближе к нам»; «Весь в белой пене, седой и сильный, он резал гору и падал в море, сердито воя» («Песнь о Соколе») (в двух последних примерах мы встречаем двойное уточнение); «В седьмой же день – день отдыха и праздности – жизнь встает перед людьми в странном, разобранном виде, у нее ломается лицо, - она его теряет» («МОВ»); «Но через двадцать лет она сама пришла, измученная, иссохшая, а с нею был юноша, красивый и сильный, как сама она двадцать лет назад» («Старуха Изергиль»).

Как видим из приведенных примеров, члены парадигмы явления уточнения (пояснения) в ее широком понимании являются частью изобразительно-выразительных средств в творчестве раннего Горького.

Теперь обратимся к одной из самых значительных работ А.М. Горького – роману-эпопее «Жизнь Клима Самгина». Юношеский натиск слога в этом произведении уступает место сложноподчиненным предложениям с их объяснительной силой, что отражает глубокие размышления автора над судьбами своих героев и общества, в котором они живут. Однако уточнение (пояснение), создающее более точное детальное представление о предмете или событии и выражающее к ним авторское отношение, а зачастую передающее окказиональный, личностный смысл, остается по-прежнему элементом синтаксической стилистики А.М.Горького. Приведем несколько примеров: «Несомненно, это был самый умный человек, он никогда ни с кем не соглашался и всех учил, даже настоящего старика, который жил тоже несогласно со временем, требуя, чтоб все шли одним путем;»; «А вслед за ним не менее мощно звучал голос другого гения, властно и настойчиво утверждал, что к свободе ведет только один путь – путь «непротивления злу насилием»; «Высвободив из-под плюшевого одеяла голую руку, другою рукой Унхаева снова закуталась до подбородка; рука ее была влажно горячая и неприятно легкая – Клим вздрогнул, сжав ее».

Проведенный сопоставительный анализ показывает, что явление уточнения в его широком понимании является изобразительно-выразительным средством синтаксической

стилистики М. Горького в разные периоды его творчества. И только благодаря системному взгляду на синтаксические явления русского языка нам удалось увидеть эту стилистическую особенность в языке писателя.

Литература:

[1]. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОТЛИЧИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМ И АНГЛОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Е.А. Провоторова, М.А. Уварова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Данная работа посвящена отличиям в методике преподавания латинского языка русскоязычным и англоязычным студентам. Рассматриваются вопросы необходимости корректировки порядка прохождения материала в зависимости от языка обучения.

Ключевые слова: латинский язык, методика преподавания, латинская грамматика, анатомическая терминология

METHODOLOGICAL DIFFERENCES IN TEACHING LATIN LANGUAGE TO RUSSIAN-SPEAKING AND ENGLISH-SPEAKING STUDENTS OF MEDICAL FACULTY

E.A. Provotorova, M.A. Uvarova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This work is analyzes the differences in the methodology of teaching Latin to Russian-speaking and English-speaking students. It considers the necessity of adjusting the order of studying the material depending on the language of instruction.

Key words: Latin language, teaching methods, Latin grammar, anatomical terminology

Традиционно изучение латинского языка студентами медицинского факультета происходит в течение первого года обучения. Весь курс состоит из 3 циклов – анатомической, клинической и фармацевтической терминологии, при этом в первом семестре студенты знакомятся только с анатомической терминологией, на базе которой разбираются основные грамматические правила. В качестве главного учебного пособия студентами русскоязычных групп используется учебник Чернявского М.Н. «Латинский язык и основы медицинской терминологии». Для преподавания латинского языка в англоязычных группах может использоваться учебник Жура В.В., Мартинсон Ж.С. и др. «Латинский язык и основы медицинской терминологии для иностранных студентов», представляющий собой адаптацию учебника Чернявского для англоязычных студентов – полностью совпадают теоретический и грамматический материалы, а также большая часть упражнений. К сожалению, в распоряжении студентов есть лишь только электронная версия учебника, что вызывает необходимость использования различных электронных устройств во время обучения (стационарные компьютеры, смартфоны, ноутбуки и т.д.) [2]. Поскольку для занятий по латинскому языку не предоставляются компьютерные классы, речь в основном идет об использовании мобильных электронных средств в ходе обучения. Это не является большим минусом при домашней подготовке к занятиям, но не очень удобно при аудиторной работе, т.к. поиск необходимого материала, в частности, перевода незнакомых слов с помощью словаря, занимает больше времени по сравнению с аналогичной работой с традиционными (бумажными) изданиями. Соответственно, приходится сокращать объем аудиторных упражнений и переносить значительную часть заданий на самостоятельную / домашнюю работу. Вследствие этого темп прохождения учебного материала в англоязычных и русскоязычных группах может отличаться. Кроме того, может быть изменен порядок прохождения той или иной грамматической темы. В учебнике Чернявского (соответственно, и в учебнике Журы, Мартисона и т.д.) грамматические темы разбираются в следующем порядке: сначала изучаются nominativus singularis и genetivus singularis существительных всех 5 склонений и

словосочетания с несогласованным определением, затем – прилагательные 1 и 2 групп (в nominativus singularis и genetivus singularis) и словосочетания с согласованными определениями; степени сравнения прилагательных, существительные 3 склонения. Затем – nominativus pluralis существительных 1-5 склонений и прилагательных 1-2 групп; genetivus pluralis существительных 1-5 склонений и прилагательных 1-2 групп. Т.е авторами учебника предполагалось, что первоначально изучаются все 5 склонений существительных в форме единственного числа, затем – все прилагательные в форме единственного числа, и только затем разбирается множественное число для существительных и прилагательных всех склонений. При этом лексические минимумы каждого занятия включают термины вне зависимости от их принадлежности к тому или иному склонению. В ходе занятий нами было установлено, что данных порядок прохождения учебного материала не является оптимальным как для русскоязычных, так и для англоязычных групп. Представляется целесообразным изменить порядок изучения грамматики латинского языка студентами-медиками следующим образом. Для русскоговорящих студентов, на наш взгляд, можно было бы рекомендовать следующий подход – разбор 1 и 2 склонения существительным в форме единственного и множественного числа, 1-2-3 склонение прилагательных в форме единственного и множественного числа, а затем оставшиеся 3-4-5 склонения существительных в форме единственного и множественного числа. Таким образом, студенты с самого начала имеют представление обо всех падежных формах того или иного склонения. В англоязычных группах подход к порядку прохождения материала должен быть быть иным. Т.к. английский язык является аналитическим, т.е. в нем отсутствует система склонений существительных и прилагательных, нет системы падежей, грамматического понятия рода, то студенты при изучении латинской грамматики не могут опираться на аналогичные грамматические модели в родном языке. С другой стороны, общность алфавита, заимствования в английскую научную терминологию многих медицинских терминов позволяют уделять меньше времени правописанию, чем в русскоязычных группах. С другой стороны, англоязычные студенты сталкиваются

с бóльшими проблемами при изучении системы именного склонения в латыни, т.к. не могут провести аналогию с английской грамматикой, в которой падежные значения передаются с помощью предлогов и порядка слов, а единственное окончание лишь обозначает форму множественного числа у существительных.

Поэтому для объяснения падежных форм приходится использовать обозначение притяжательной формы (’s), не являющейся полным аналогом латинского генетива, или предлогом of (the head of the rib), конструкция с которым помогает объяснить порядок слов в латинских многословных терминах – сперва главное слово, затем – зависимое (caput costae). Большие затруднения у англоязычных студентов вызывает система латинских склонений, а именно не только наличие самих падежных форм / окончаний, но и тот факт, что разные термины в одной и той же форме принимают разные окончания в зависимости от принадлежности к тому или иному склонению, а также то, что одинаковое окончание может не только принадлежать к разным склонениям, но и выражать разные грамматические формы. Например, processus transversus – это номинатив единственно числа, а processus transversi – это и генетив единственного числа, и номинатив множественного числа. Еще одна проблема – необходимость согласования по роду, числу и падежу прилагательных и существительных в словосочетании. В связи с этим нам представляется целесообразным следующий порядок изучения грамматического материала в англоязычных группах – каждое склонение изучается отдельно, при этом во всех формах единственного и множественного числа; склонение прилагательных изучается только после знакомства студентов со всеми склонениями существительных; лексические минимумы следует давать по склонениям и частям речи в соответствии с проходимым грамматическим материалом [1].

Литература:

[1]. Уварова М.А. Особенности преподавания курса «Латинский язык и медицинская анатомическая терминология» на английском языке // Электронный научный журнал. № 9 (12). 2016. С. 266-269. (http://co2b.ru/docs/enj.2016.09.pdf)

[2]. Эльсгольц С.Л., Провоторова Е.А., Титова Е.П. и др. Образовательная адаптация иностранных студентов естественных и гуманитарных направлений с элементами byod-доступа к онлайн-компонентам умк на One-drive // Сборник материалов областной научной конференции "II Педагогические чтения: инновации и информационные технологии". 2014, стр. 50-51

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЭССЕ О РОЛИ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА АВТОРСКОМ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ»

П.Н. Резько
БрГТУ, Брест, Беларусь

Аннотация. Статья написана в форме педагогического эссе и отражает трансформацию взглядов автора на роль таких дисциплин как «методика преподавания» и «методология педагогической деятельности» в учебном процессе вузов стран СНГ. Автор доказывает необходимость обучения по данным дисциплинам будущих преподавателей по техническим и экономическим специальностям.

Ключевые слова: методы обучения, методология, педагогический процесс, знания, дискуссия, диспут, метод кейсов.

PEDAGOGICAL ESSAY ON THE ROLE OF METHODOLOGICAL KNOWLEDGE ON THE AUTHOR'S EXPERIENCE OF TEACHING THE DISCIPLINE "METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN ENGLISH"

P.N. Rezko
Brest State Technical University, Brest, Belarus

Abstract. The article is written in the form of a pedagogical essay and reflects the transformation of the author's views on the role of such disciplines as «teaching methodology» and «methodology of pedagogical activity» in the educational process of the CIS countries

universities. The author proves the necessity of training in these disciplines for future university teachers of technical and economics specialties.

Key words: teaching methods, methodology, pedagogical process, knowledge, discussion, dispute, method of case study.

В 2016-2017 учебном году институт повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного технического университета впервые в Республике Беларусь открыл специальность «Педагогическая деятельность на английском языке». Форма получения образования – дневная. Целью открытия данной специальности является как повышение методической грамотности преподавателей по техническим и экономическим дисциплинам, так и улучшении их знаний английского языка. Мне было предложено преподавать дисциплину «Методология педагогической деятельности на английском языке» в объеме 150 академических часов, т.е. обучать слушателей методики и методологии преподавания в Высшей школе, просто язык преподавания является английский. Вышеприведённые цифры свидетельствуют, что данная дисциплина является системообразующим компонентом в процессе подготовки преподавателя со знанием иностранного языка. Слушателями данной специальности являются преподаватели экономических и технических дисциплин, проводящие свои занятия на английском языке как для студентов иностранцев, плохо владеющими русским языком, так и для граждан Республики Беларусь.

Работа с данной группой слушателей кардинально изменила мой взгляд на роль методических дисциплин в учебных планах современного университетского образования. Раньше я считал, что главное для хорошего преподавателя – это знать и любить свой предмет, а также уметь общаться со студентами, чтобы на понятном для обучаемых языке донести до них свои знания, а методические знания считал чем-то второстепенным, приходящим с опытом. Такое мировоззрение частично базировалось на студенческом опыте, когда некоторые старые авторитетные преподаватели занудно читали лекции, а молодые, полные энтузиазма – могли интересно объяснить материал. Второй

причиной является то, что методики преподавания читались на третьем курсе, а со школьниками мы начали работать впервые на педагогической практике на четвёртом-пятом. Таким образом, читаемый материал был какой-то непонятной теорией, которую нужно было заучить, чтобы сдать экзамен. А поскольку мы никогда раньше не работали с учениками, то и у нашего мозга не было возможности сравнить и понять, зачем всё это нужно. Поэтому, на мой взгляд, дисциплины методического характера должны разбиваться на модули, читаемые до и после педагогической практики.

Большую роль в формировании моих педагогических и методических компетенций сыграли два педагога. Один из них это мой репетитор по английскому языку, готовивший меня к поступлению в институт Подрядчикова Ядвига Валентиновна. Моя тетрадка с её объяснениями заменяла многие книги. Ядвига Валентиновна также была моим руководителем по школьной практике в университете. Отличительной особенностью её от других преподавателей было то, что она посещала почти все занятия студентов на практике в школе и часами объясняла, как, что и почему нужно делать, чтобы школьники усваивали тот или иной материал. Огромное влияние на формирование моей методической грамотности оказал мой научный руководитель Пионова Ревмира Сергеевна. Хотя тема моей диссертации была сугубо научной – по истории педагогики, тем не менее, Ревмира Сергеевна регулярно делилась своим богатым педагогическим опытом.

С таким багажом знания и опыта, я начал преподавать методику для слушателей, которые уже являлись опытными преподаватели, среди которых были, в том числе кандидаты технических и экономических наук. Вначале, я принял решение провести собрание с группой, чтобы определить их предпочтения, поскольку контингент непростой, и, если занятия не будут представлять интерес, они не станут их посещать. Для выработки оптимальной совместной модели обучения, мною была использована технология дизайн мышления. Данная технология применяется в основном для решения инженерных и деловых задач, и основывается на творческом, а не аналитическом подходе. Главной особенностью дизайн-мышления, в отличие от

аналитического мышления, является не критический анализ, а творческий процесс, в котором порой самые неожиданные идеи ведут к лучшему решению проблемы. К сожалению, пока данная технология почти не используется в учебном процессе, хотя на мой личный взгляд, является достаточно эффективной для обучения.

Итак, вначале собрания мне было заявлено, что методика как предмет им не интересна, поскольку они уже изучают педагогику, а методика и педагогика – это почти одно и тоже, и они предпочли бы просто, изучать английский язык на более продвинутом уровне. Таким образом, передо мной встала задача научить их методики преподавания, обучая их английскому языку. На примере занятий с ними показать, что эффективность образовательного процесса в большой степени определяется методикой преподавания дисциплины и доказать на практике, что методика преподавания наук призвана обеспечить не только высокий теоретический уровень преподавания, но и яркость, и доходчивость изложения материала.

Мы на первом занятии собрали различные идеи, развесели их на доске, сгруппировали, провели перекрёстные интервью, определили максимально рейтинговые идеи, и по результатам, пришли к выводу, что вначале проведём несколько лекций по истории образования, основным принципам, методам обучения и технологиям обучения, где помимо общетеоретических знаний, они выучат новую лексику, необходимую им для научной и учебной деятельности, а затем начнем изучать академический английский, который широко преподаётся в западноевропейских университетах. Мною было принято решение – в процессе преподавания академического английского объяснять, какие методы использовались, и на каких принципах базировалось занятие. Например, сегодня мы использовали метод кейсов, диспут, или сегодняшняя лекция является проблемной; далее объяснить историю метода, его специфику и возможности его применения для улучшения процесса обучения. Итак, второе занятие, 30 минут до конца пары – объясняю что мы сегодня использовали следующие методы: дискуссия, деловая игра и элементы лекции-визуализации. Данные методы называются активными. Они используются в проблемном обучении. Итак, как

вы понимаете термин «проблемное обучение?» Через секунд 30 робкий голос: «Это, наверное, методы для работы с проблемными умственно отсталыми детьми, чтобы им легче объяснить». Я не знал толи смеяться, толи плакать. Детально объяснил, что означает термин «проблемное обучение», активные и интерактивные методы, а потом подумал: «А ведь они, в отличие от нас, получившим педагогическое образование, не изучали педагогические и методические дисциплины, не было у них и педагогической практики. Нам преподавали люди, имеющие педагогическое образование. А в технических вузах всего этого не было. И если нам это было неинтересно, то теперешние мои слушатели – уже состоявшееся личности, через несколько занятий, с жадностью впитывают знания по методике, потому что понимает их важность, понимают, что эти знания помогут им разнообразить свои занятия, сделать их интересней, и при этом они смогут избежать эмоционального выгорания, научаться правильно делать паузы, знать, когда и как подавать видеоматериал, а и многое другое. Это позволило полностью перейти на чтение лекций согласно утвержденной учебной программе. Поэтому, на мой взгляд, для всех преподавателей экономических, юридических и технических дисциплин просто необходимо пройти хотя бы краткосрочные курсы по педагогике высшей школы и методике преподавания.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ОБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Е.А. Талалина
РГГУ, Москва, Россия

Аннотация. Доступ к культурным ценностям – это одно из конституционных прав каждого гражданина Российской Федерации. В данной работе проанализирована эффективность коммуникационной деятельности просветительского проекта «Выход в город» в сфере популяризации культурного наследия.

Ключевые слова: культурное наследие, популяризация, просветительский проект, коммуникационная деятельность.

ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN THE SPHERE OF POPULARIZATION OF OBJECTS OF CULTURAL HERITAGE

E.A. Talalina
Russian State University of Humanities, Moscow, Russia

Abstract. Access to cultural values is one of the constitutional rights of every citizen of the Russian Federation. In this paper, the effectiveness of the communication activities of the educational project "Vyhod v gorod" in the field of popularization of cultural heritage was analyzed.

Key words: cultural heritage, popularization, educational project, communication activities

Среди конституционных прав и свобод человека и гражданина есть немало важные пункты: каждый имеет право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям; каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры [1]. Существует отраслевой орган исполнительной власти города Москвы, которые реализует эти права – Департамент культурного наследия города Москвы (далее – «Департамент»). Одна из основных функций Департамента – это популяризация объектов культурного наследия, хотя ей уделено значительно меньше внимания, чем таким функциям как «сохранение» и «охрана» [2]. В связи с этим, Департамент поддерживает общественные организации и их просветительские проекты, посвященные популяризации объектов культурного наследия. В нашей работе мы рассмотрим один из таких проектов. Проект «Выход в город» реализуется Всероссийской общественной организацией «Всероссийское общество охраны памятников истории и культуры» (далее – «ВООПИиК») и занимается просветительских мероприятий в сфере культурного наследия (экскурсии, лекции, мастер-классы и прочее) [3].

В нашей работе мы рассмотрели специфику организации коммуникационной деятельности в сфере популяризации

культурного наследия на примере проекта «Выход в город» (бесплатные экскурсии по городу Москве для жителей и гостей столицы) используя методики медиааналитики [4]. Англо-русский экономический словарь определяет понятие media analysis как «анализ процесса кодировки и интерпретации конкретного рекламного сообщения, способов передачи того или иного содержания, а также рассмотрение сообщения через категории, ценности, потребности, к которым отсылает эта реклама, анализ и статистика рекламы и аудитории». Основные цели таких исследований – формирование, оценка или корректировка стратегии продвижения и коммуникационной деятельности.

Сезонность проект связанна с погодными условиями, так как большинство мероприятий проходят в пешеходном формате для внешнего осмотра объектов культурного наследия, в связи с этим, период исследования ограничен сезонами – август-сентябрь 2016 и октябрь-ноябрь 2016. За период август-ноябрь 2016 запись граждан на участие в мероприятиях Проекта в рамках Программ мероприятий Проекта осуществлялась посредством следующих каналов коммуникации: многоканальный телефон Проекта (колл-центр + 7 495 788 35 25 с 9.00 до 21.00); интернет - Сайт Проекта (официальный информационный интернет-ресурс Проекта: www.vvgrd.ru); страница в социальной сети Facebook (https://www.facebook.com/vihodvgorod); Телефон-факс – факсовый номер телефона для приема поступающих заявок на участие в Проекте от организованных групп граждан: +7 495 695 08 36; Электронный адрес почты проекта, для приема поступающих заявок от организованных групп граждан: (vvgvoopik@mail.ru). Таким образом круг релевантных источников для исследования сводится к анализу публикаций на сайте и на странице в социальной сети Facebook.

Статистические данные по посещаемости официального сайта Проекта в рассматриваемый период: 143 038 – общее количество посетителей сайта, 538 448 – общее количество просмотров сайта «Выход в город» за отчетный период; 6 мин 06 секунд (период август-сентябрь) и 5 мин 04 секунды (период октябрь-ноябрь) – среднее время, которое пользователь проводит на сайте. Статистика страницы на Facebook подтверждает наши выводы от стабильной, но не увеличивающейся аудитории

Проекта (К концу периода (с 1.08.2016 года по 30.09.2016 года) число подписчиков составило 16 тыс. 090 человек и (с 1.10.2016 года по 30.11.2016 года) число подписчиков составило 16 тыс. 267 человек.) За отчетный период было опубликовано 124 (37 август-сентябрь и 87 октябрь-ноябрь) постов (каждый сопровождается иллюстрацией). Это положительно влияет на органический охват аудитории (за период октябрь-ноябрь составлял 2633 человека, что практически в два раза больше по сравнению с 1367 человек за период Август-Сентябрь). Анализ целевой аудитории страницы не дал серьзеных изменениях в показателях в исследуемый период (согласно автоматически генерируемой статистике Facebook, целевую аудиторию страницы в период август-сентябрь составляют женщины (82%) в возрасте 25-34 лет (29%) и 35-44 лет (25%, рост на 2 п.п.). Мужская часть аудитории составляет 17%. Самым активным участникам Проекта 25-34 лет (6%) и 35-44 лет (5%)).

Все эти данные позволяют утверждать, что Проект обладает устойчивой лояльной аудиторией, но ее расширения не предвидится, так как даже она к концу сезона теряет интерес, хотя это можно объяснить и климатическими условиями конца ноября.

Говоря о рекомендациях и дальнейшем развитии популяризации проекта, необходимо обратить внимание на: отсутствие коммуникационной стратегии увеличении аудитории, привлечение городских СМИ, блогов гидов участвующих в Проекте, распространения информации при помощи коллабораций с другими просветительскими проектами и городскими структурами, и непосредственное распространение информации у самих объектов культурного наследия, а так же стоит особое внимание уделить возможности формировать групповых заявок для студентов и школьников Москвы.

Литература:

[1]. Конституция Российской Федерации Статья 44 от 12.12.1993 г. (в ред. от 30.12.2014 г.) // Российская газета. 1993.25 декабря.

[2]. Положение о департаменте культурного наследия города Москвы Список изменяющих документов (в ред. постановлений Правительства Москвы от 07.07.2015 N 413-ПП, от 22.12.2015 N 917-ПП, от 17.05.2016 N 230-ПП)

[3]. Устав Всероссийской общественной организации «Всероссийское общество охраны памятников истории и культуры» (Свидетельство о регистрации №340 от 24.10.2002)

[4]. Е.Ларионов Краткое руководство по медиаанализу и оценке эффективности PR (Ассоциация компаний-консультантов в области связей с общественностью): [Электронный ресурс]: Российская академия общественных связей. URL: http://pracademy.ru/files/upload/cd/bc/ (дата обращения 15.01.2017)

ФЭНТЕЗИ КАК ФЛАГМАН МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИИ

Демидова Е.О.
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Статья представляет собой обзор ключевых произведений фэнтези, написанных в конце XX-го и начале XXI-го веков. Описаны основные особенности развития фэнтези в России на начальном этапе становления данного явления.

Ключевые слова: массовая литература, фантастика, фэнтези, переводная литература, мифология.

FANTASY AS A LEADER OF RUSSIAN FICTION

L. Demidova
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. This paper deals with the features of Russian fantasy literature and the history of this phenomenon's evolution. Our study contains a review of the most famous and important fantasy-novels in Russia.

Key words: fiction, fantasy, fantastic literature, translations, mythology

В России о фэнтези узнали в последние десятилетия прошлого столетия, когда становится доступен перевод на русский язык «Властелина Колец» Толкина, а затем и перевод книг последователей профессора: Клайва Льюиса, Роберта Говарта,

Урсулы Ле Гуин, Роджера Желязны и др. Сложилась ситуация, при которой русские писатели были вынуждены писать книги под иностранными псевдонимами (Дуглас Брайан – Е. В. Хаецкая, Майкл Мэнсон – М. Ахманов, Кристофер Грант – Д. В. Ивахнов, Олаф Бьерн Локнит – А. Л. Мартьянов).

Это связано с огромной популярностью западной литературы среди массового отечественного читателя рубежа 1980-х–1990-х годов. Произведения авторов, скрывающихся под иностранными именами, так слились с переводной литературой, что простой читатель не мог обнаружить подмены. По признанию самой Е. В. Хаецкой, при работе над издательским проектом «Конан», «уже не переводным, а вполне русским, по воле издательства родился американский писатель-авангардист, помешанный на своем кельтском происхождении, – некий Дуглас Брайан, который, как сообщалось в аннотации, совершенно неожиданно для себя написал несколько романов о Конане» [4; 340].

Таким образом, в конце 1980-х – начале 1990-х годов отечественный рынок фэнтези-литературы был, по преимуществу, «переводным» и лишь в 1990-х – начале 2000-х годов появляются первые попытки самостоятельного творчества в данном ключе (Н. Перумов, С. Лукьяненко, С. Логинов, А. Пехов, В. Камша, и пр.). Более того, российские писатели начинают успешно адаптировать славянские мифы и древние легенды под идейно-тематическую канву фэнтези (О. Громыко, Ю. Никитин, А. Белянин, М. Семёнова, и пр.). Этими фактами и объясняется наш выбор произведений для последующего анализа во второй главе.

Однако некоторые исследователи считают, что зачатки фэнтези появились в отечественной литературе почти на десять лет раньше. Так, Е. Ковтун отмечает, что в 1970-е –1980-е гг. фэнтези находилось «под крылом «фантастики для детей» и «сказочно-фантастической прозы». По мнению учёного, «вполне волшебный взгляд на мир представлен в повестях Ю. Томина («Шёл по городу волшебник» и др.), в романах В. Крапивина и Кира Булычева» [2;502].

Тем не менее, первым полноценным произведением собственно русской фэнтези-литературы стал роман Святослава Логинова «Многорукий бог Далайна» (1994). Действие романа

разворачивается в вымышленном мире – «далайне», который представляет собой четырёхугольный бассейн. Внутри далайна – квадратные участки суши фиксированного размера – оройхоны.

Несмотря на изначальный схематизм, упрощенность и условность такого мироустройства, каждый отдельный фрагмент детально проработан: это создает в результате стройную и гармоничную картину подобного мира. Своеобразна и лексика романа – названия и имена взяты автором из монгольского языка, причем ориентировался он не на смысл слов, а на их фонетическое звучание.

Значительной фигурой, сыгравшей большую роль в становлении отечественного фэнтези, является Ник Перумов. Правда, его первая книга – «Эльфийский клинок» (1993), является свободным продолжением трилогии Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец». Данный эпигонский роман разделил читателей на два лагеря: поклонников и противников. Тем не менее, такая полемика, сложившаяся вокруг произведения, обеспечила автору «громкую» славу и возможность публиковать всё больше новых произведений, уже совсем не соотносящихся с трилогией Толкина.

Особую нишу в истории российского фэнтези занимает цикл романов Марии Семёновой «Волкодав». В тот момент, когда читателям наскучили зарубежные или псевдо-зарубежные авторы, национальный фактор оказался определяющим. Взгляд читательской аудитории обращается к славянской мифологии, к древним русским преданиям и к русским сказкам, что и приводит к появлению такого ответвления, как «славянское фэнтези».

Действие произведений всего цикла «Волкодав» происходит во времени, напоминающем ранее Средневековье. Народы, упомянутые и описанные в произведениях, похожи на древних славян одеждой, устройством быта, языческими верованиями. Однако автор не пытается просто воспроизвести древние мотивы, мифы. Семёнова создает свой собственный миф, активно преобразуя всё богатство славянской мифологии, сохраняя при этом то особое архаическое мироощущение.

Большое развитие также получило фэнтези с элементами юмора. Подобного рода книги пишут: Андрей Белянин, Михаил Успенский, Евгений Лукин, Ольга Громыко.

За авторством Ольги Громыко, например, вышла целая тетралогия «Профессия: ведьма» (2003). Главные герои четырёх романов – ведьма и вампир. Такие образы, вызывают в сознании читателя, как правило, ассоциации с чем-то жутким, устрашающим. Однако в книгах Громыко излюбленные персонажи ужасов принимают положительные обличия, они часто попадают в передряги и становятся жертвами обстоятельств: на этом отчасти и строится комический эффект.

На сегодняшний день все вышеперечисленные авторы продолжают писать огромное количество произведений, издательства охотно публикуют книги огромными тиражами. Так, например, «за 15 лет литературного творчества из-под пера Ника Перумова вышло 23 книги, общим тиражом более 6 миллионов экземпляров» [3]. А ежегодный тираж всех книг Андрея Белянина составляет более 900 тысяч [1].

Литература:

[1]. Белянин А.О. Книги Творчество // Официальный сайт писателя. [Электронный ресурс]. URL: http://skiminok.ru/Books1.asp?razdel=2

[2]. Ковтун Е.Н. Фантастика в эру постмодернизма: русская и восточноевропейская фантастическая проза последней трети XX столетия. В сб.: Славянский вестник. Вып. 2. М.: МАКС Пресс, 2004. С. 502

[3]. Перумов Н. Книги // Официальный сайт писателя. [Электронный ресурс]. URL: http://www.perumov.com/books/

[4]. Хаецкая Е.В., Мартьянов А.Л. Я люблю Конана // Конан и камень желаний. М.; СПб., 2003. С. 340.

ДИСПОЗИЦИОННЫЙ ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.О. Пискулова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается диспозиционный оптимизм как один из факторов эффективности освоения иностранного (английского) языка. Выявлено, что более высокие показатели

эффективности освоения английского языка свойственны более оптимистичным учащимся, позитивно воспринимающим будущее.

Ключевые слова: диспозиционный оптимизм, позитивная психология, освоение иностранного языка.

DISPOSITION OPTIMISM AS FACTOR OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

A.O. Piskulova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the disposition optimism as one of the effective foreign language acquisition factors. The research findings suggest that higher rates of English learning effectiveness are peculiar to more optimistic students, who perceive the future positively.

Key words: disposition optimism, positive psychology, foreign language acquisition.

В современных условиях все большее и большее значение приобретают вопросы изучения иностранного языка. Изучая иностранный язык, человек может участвовать в межкультурном процессе, развивать речевые умения, усовершенствовать коммуникативные навыки, приобщиться к новой культуре, научиться быть более раскованными и перебороть свои страхи и комплексы.

Английский язык является международным, выступает в качестве ведущего средства межкультурной и межъязыковой коммуникации, служит средством конструирования глобальной идентичности и является самым изучаемым иностранным языком во всем мире. Неудивительно, что в таких условиях английский как дисциплина является обязательной для изучения как в школе, в колледже, так и в вузе [12].

В наши дни ведется активный поиск эффективных способов освоения иностранного языка. Причем понятие «эффективный способ» вбирает в себя понятие «быстрый способ» [3]. Среди факторов, которые могут влиять на эффективность освоения иностранного языка изучаются особенности родного языка, методик преподавания, психологические особенности учащихся и

педагогов и т.п. [1; 4-11]. Одним из психологических аспектов эффективности учебной деятельности вообще и освоения иностранного языка в частности, в последнее время все чаще рассматривается диспозиционный оптимизм.

Диспозиционный оптимизм (ДО) – это обобщенное ожидание будущего. Ожидания могут быть позитивными и негативными. Индивиды с оптимистическим настроем верят, что в будущем их ждут только хорошие события, а личности с пессимистическим настроем, предполагают, что будущее будет плохим, и они ждут негативных ситуаций от жизни и окружающих их людей [13]. Исследования ДО являются одними их самых популярных в области позитивной психологии. Как указывает Т.О. Гордеева [2], оптимистическое мышление может оказывать множественные влияния на учебную деятельность и ее успешность: 1) на чувство собственной компетентности и, через это, на внутреннюю мотивацию; 2) на постановку целей: человек, верящий в возможность достижения успеха и важность приложения усилий для достижения успешного результата в деятельности, не будет бояться браться за сложные задачи и ставить перед собой достаточно сложные цели; 3) на активность в достижении целей: люди, верящие в контролируемость успехов и неудач, будут демонстрировать настойчивость, работоспособность и готовность доводить начатое дело до конца; 4) способствуя адаптивным реакциям на трудности: конструктивная интерпретация неудач способствует адаптивным поведенческим и эмоциональным реакциям на неудачи, использованию проблемно-фокусированных стратегий их преодоления [2].

Мы полагаем, что эти аспекты помогают и в изучении иностранного языка. Для выявления роли ДО в эффективности освоения иностранного языка нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 63 респондента (29 человек мужского пола и 34 – женского пола). Все участники изучают английский язык в общеобразовательных школах, при этом 49 человек дополнительно занимаются в студии английского языка ”Get English” в городе Луховицы Московской области.

Для диагностики ДО оптимизма, использовался ***Тест диспозиционного оптимизма (ТДО)***, разработанный в русле позитивной психологии Чарльзом Карвером и Майклом Шейером,

в русскоязычной адаптации Д.А. Циринга и К.Ю. Эвниной [13]. Дополнительно для оценки динамики эмоциональных состояний в процессе занятий иностранным языком использовался ***Опросник Самочувствие – Активность – Настроение (САН)***. Все участники заполняли опросник два раза – до и после занятия по английскому языку. Для фиксации уровня и эффективности владения английским языком была применена экспертная оценка (интервью с преподавателем иностранного языка).

Статистическая обработка проводилась с помощью рангового корреляционного анализа, результаты которого представлены в таблице. Прежде всего, обратим внимание, что все показатели функциональных состояний – самочувствие (С), активность (А), настроение (Н) – как до, так и после занятий на очень высоком уровне значимости положительно коррелируют с показателем ДО.

Таблица

Коэффициенты корреляции показателя ДО с эффективностью изучения английского языка и эмоциональными характеристиками учащихся (n=63)

Пара-метры	Эффек-тивность	До занятий			После занятий		
		С	А	Н	С	А	Н
Тест ДО	0,51	0,85	0,83	0,82	0,73	0,70	0,80

Примечание. Все корреляции значимы при $p \leq 0,001$.

Содержательно это означает, что ученики, которые ощущают себя более активными, имеющими более позитивное самочувствие и настроение в начале занятий и сохраняющие эти показатели при их завершении, как правило, демонстрируют более высокие показатели диспозиционного оптимизма, что вполне логично и подтверждает связь ДО с позитивным эмоциональным состоянием человека. Также из таблицы следует, что показатель ДО положительно связан с эффективностью изучения иностранного языка, следовательно, более высокие показатели эффективности освоения английского языка свойственны более оптимистичным учащимся, позитивно воспринимающим будущее.

Таким образом, на основе проведенного исследования, можно утверждать, что оптимистический настрой личности

является важным фактором эффективного изучения иностранного языка. Следовательно, преподавателям иностранного языка следует уделять больше внимания поддержанию позитивного эмоционального настроя на занятиях и поощрять оптимистические установки учащихся.

Литература:

[1]. Большунова Н.Я., Дьячков А.В. Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющая языковых способностей // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Том 14. № 2. С. 155-166.

[2]. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. М.: Смысл, 2002.

[3]. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. 2015. № 2. С.141-176.

[4]. Карташова В.Н., Щербатых Л.Н. Педагогические условия работы с лингвистически одаренными школьниками в системе дополнительного иноязычного образования // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. №1. С. 99-109.

[5]. Коротова И.А., Поляков Д.Д. Концепция многоязычия как стратегия языковой политики и иноязычного образования в Европе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 54-60.

[6]. Крупнов А.И., Кожухова Ю.В. Свойства личности и успешность в изучении иностранного языка // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. №1. С. 107-111.

[7]. Крупнов А.И., Кожухова Ю.В., Воробьева А.А. Настойчивость и учебные достижения студентов естественно-научных направлений при освоении иностранного языка // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. №2. С. 143-154.

[8]. Новиков А.Л., Рыбаков М.А. Изучение родного и иностранного языков в контексте поликультурного образования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2016. С.433-437.

[9] Новикова И.А., Новиков А.Л., Рыбаков М.А. Психолингвистические аспекты современных моделей поликультурного образования // Многомерные миры языка: Избранные труды международной научной конференции. М., РУДН, 2015. С. 339-353.

[10] Новикова И.А., Новиков А.Л., Рыбаков М.А. Психологические и лингвистические особенности освоения русского языка иностранными студентами // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. №1. С. 61-66.

[11] Пузанов А.П. Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 89-98.

[12] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: АСТ, 2008. 238 с.

[13] Циринг Д.А., Эвнина К.Ю. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. С. 6.

СЕКЦИЯ 6.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

В.С. Сенашенко, Н.А. Пыхтина
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В докладе обсуждаются проблемы преемственности основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Рассмотрены различные подходы к практической реализации магистерских программ. Отмечены трудности организации учебного процесса в условия несоблюдения преемственности образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: бакалавриат, магистратура, направление подготовки, профиль образовательной программы, преемственность образовательных программ.

PROBLEMS OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS CONTINUITY

V.S. Senashenko, N.A. Pykhtina
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. There are problems of undergraduate and graduate programs continuity discussed in the report. It also deals with various approaches to the practical implementation of the master's programs. Difficulties inside the educational process in terms of undergraduate and graduate programs non-continuity are highlighted.

Key words: undergraduate and graduate programs, training direction, profile of the educational program, educational programs continuity.

В федеральном законодательстве РФ определено, что ФГОС и федеральные государственные требования обеспечивают преемственность ООП [1]. Само понятие преемственности очень обширно, оно принадлежит к философии, педагогике и психологии. Общая трактовка состоит в связи явлений в процессе их развития, когда новое изменяется с сохранением основных элементов старого.

Поэтому обеспечение принципа преемственности основных образовательных программ высшей школы (ООП ВО) имеет комплексный характер. Выделим некоторые его компоненты: преемственность целей обучения в бакалавриате и магистратуре; преемственность в формировании компетенций на программах разных уровней; преемственность педагогических технологий по всем видам учебной работы.

В многоуровневой структуре высшего образования сохраняют актуальность вопросы понимания роли и места магистерских программ (МП), а также их взаимосвязь с предшествующими и последующими ОП. Тем более что в структуре высшего образования России имеется большое количество МП, различающихся целевыми функциями: фактически шестилетняя последовательная подготовка в рамках одного направления, которая включает 4-х летнюю ОП бакалавриата и 2-х летнюю ОП магистратуры; двухлетняя МП функционирующая в отрыве от «родственного» ей бакалавриата, на которую могут поступить студенты с любых направлений, представленных в перечне направлений и специальностей высшей школы.

В первом случае магистратура решает проблему углубления профессиональной составляющей ОП бакалавриата. Одновременно МП ориентирована на участие магистрантов в научно-исследовательской работе и развитие исследовательских навыков.

Во втором случае проблема несоблюдения преемственности между программами двух уровней становится особенно наглядной. Многие выпускники бакалавриата, идущие в магистратуру, меняют направление подготовки. Законодательство в сфере образования позволяет это сделать, т.к. при приеме в магистратуру рассматриваются только результаты вступительных испытаний, а

степень преемственности предыдущего образовании никак не учитывается.

Очевидно, что такая «облегченная», а точнее инородная профессионализация бакалавров на основе МП возможна лишь для ограниченного набора направлений подготовки, имеющих явно выраженный междисциплинарный характер. Вряд ли всерьез можно обсуждать возможность из бакалавра-филолога или бакалавра-историка за два года подготовить магистра математики. Да и с бакалавра-математика магистр филолог или магистр-историк вряд ли получиться.

В то же время многие студенты рассматривают магистратуру как возможность получить еще одну профессию, отличную от профиля бакалавриата, всего за 2 – 2,5 года с присвоением степени магистра. Такие ОП более правильно было бы рассматривать как ОП ДПО, как программы переподготовки с присвоением новой квалификации, но без присуждения академической степени магистра.

Ясно, что выпускник высшей школы, освоивший преемственные ОП бакалавриата и магистратуры, т.е., получивший 6-ти летнее «сквозное» высшее образование определенного профиля с присуждением ему академической степени магистра по уровню подготовки нельзя сравнивать с магистром, который освоил две разнопрофильные ОП бакалавриата по одному, а МП по другому направлению.

При этом весьма существенной становится проблема неоднородности учебных групп в магистратуре, поскольку студенты поступают в магистратуру с разным базовым образованием, полученным в разных образовательных организациях. Порой преподаватели не понимают, как работать, хотя иногда работа с такими студентами наоборот, позволяет смоделировать уникальные учебные ситуации.

Естественно возникает вопрос, какие ОП следует считать магистерскими? Чтобы получить вразумительный ответ на поставленный вопрос, необходимо провести совместный анализ аккредитационных требований, требований ФГОС ВО, а также квалификационных требований Минтруда РФ, выявить уровень сопряжения образовательных и профессиональных стандартов для каждого направления подготовки. Это весьма важно, поскольку,

согласно требованиям Минтруда РФ, выпускник магистратуры становится ключевой фигурой в решении проблем обновления созидательного потенциала страны.

В сложившихся условиях образовательным организациям высшего образования следует предлагать диверсифицированный набор МП:

- МП углубленного характера, направленные на усиление научно-исследовательской составляющей подготовки магистров. Здесь необходимы вступительные экзамены, уровень которых соответствовал бы уровню ОП бакалавра по тому же направлению, что и МОП, на которой студент планирует продолжить свое образование.

- междисциплинарные МП, ориентированные на широкий, но ограниченный спектр направлений подготовки и специальностей, учитывающие возможность обучения на них бакалавров с разным предшествующим образованием, но не только по результатам вступительных экзаменов, но и по результатам собеседования.

Развитие таких МП порождает новые проблемы в вопросе преемственности ООП бакалавриата и магистратуры, а также разнородности профессионально-образовательных траекторий в системе многоуровневого высшего образования.

Литература:

[1]. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ УЧЕНИЯ: ПРЕДУПРЕЖДЕН, ЗНАЧИТ ВООРУЖЕН?

Т.В. Ахутина
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Возможности работы с детьми с двойной исключительностью. Актуальность проблематики дифференцированных методов коррекционно-развивающей работы с учащимися.

Ключевые слова: трудности обучения, талантливые учащиеся, нейропсихология, двойная исключительность

TEACHER TRAINING FOR WORKING WITH CHILDREN WHO HAVE LEARNING DISABILITIES. FOREWARNED IS FOREARMED?

T.V. Akhutina
Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. Possible ways of work with twice exceptional children. The relevance of the problems of differentiated methods of corrective-developing work with students

Key words: learning disabilities, talented students, neuropsychology, twice exceptional

Публикуемая статистика сообщает, что по самым скромным данным от 12 до 25% младших школьников имеют трудности адаптации к школе («Аналитический отчет…», 2012). По данным Н.Н. Заваденко (2008), 12% детей 7-10 лет обнаруживают проявления дислексии и дисграфии. Мировая статистика, в частности, данные по США, свидетельствует о росте числа детей с трудностями обучения (Digest of educational statistics, 1993).

В отечественной дефектологической литературе детей с трудностями обучения (learning disabilities, или, по МКБ-10, F81 Специфические расстройства развития школьных навыков) относят или к группе детей с задержкой психического развития (ЗПР), или к детям с дислексией и дисграфией в синдроме общего недоразвития речи (ОНР). В России существуют школы для детей с ЗПР и ОНР, но их число сокращается в связи с развитием инклюзивного образования, предполагающего совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей без отклонений в здоровье.

Дети с ОВЗ – очень широкая категория детей, и наиболее распространенная подгруппа в ней — это дети с наличием или риском трудностей обучения. С этой проблемой воспитатели и педагоги имеют дело повсеместно, независимо от того, называется ли их школа или детский сад инклюзивным или нет. Но ни в одном

учебном заведении из тех, что готовят воспитателей и педагогов, нет курса, посвященного детям с трудностями обучения и дифференцированным методам коррекционно-развивающей работы с ними. Обычный педагог-воспитатель не готов, в силу недостаточной подготовки, так планировать занятие, чтобы оно было интересно группе и давало возможность включаться в него ребенку с проблемами. Он не готов – его этому не учили – индивидуализировать методы обучения в зависимости от особенностей поведения и состояния когнитивных функций ребенка. Широко известно, что нередко дети с трудностями учения бывают талантливыми людьми. Если бы думающий учитель не помог отстающему ученику Альберту Эйнштейну в школе, мир еще бы долго не знал теории относительности.

Из сказанного выше вытекает, что необходимо улучшить подготовку педагогов младших классов и воспитателей, введя учебный курс о трудностях обучения и методах их профилактики. Кроме того, необходимо обеспечить своевременное повышение квалификации педагогов и воспитателей — осуществлять подготовку к приему детей с часто встречающимися диагнозами. Большой опыт в профилактической и коррекционной работе с детьми с риском трудностей обучения, с их разными вариантами имеют детские нейропсихологи. Их практическая работа свидетельствует о высокой эффективности дифференцированных методов коррекции трудностей обучения.

Люди говорят: предупрежден - значит вооружен. Так ли это? Будет ли соответствовать современным требованиям подготовка педагогов к работе в школе?

МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С МОЛОДЁЖЬЮ

В.А. Ясвин
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Представлена авторская модель социально-психологического тренинга для педагогов и специалистов, работающих с подростками и молодёжью, успешно

апробированная на основе 30-летнего опыта проведения тренинговых занятий и подготовки тренеров.

Ключевые слова: Социально-психологический тренинг, формирование коммуникативной компетентности, творческая среда.

COMMUNICATION TRAINING MODEL FOR SPECIALISTS WORKING WITH YOUNG PEOPLE

V.A. Yasvin
Moscow City University, Moscow, Russia

Abstract. Presents the author's model of socio-psychological training for teachers and professionals working with young people, which has been successfully tested on the basis of a 30-year experience of conducting training sessions and training trainers.

Key words: Socio-psychological training, communicative competence, creative environment.

Принято считать, что первые разработки тренинговых форм личностного саморазвития принадлежат школе К. Левина. Исходное положение здесь заключается в понимании того, что изменения в установках и поведении людей происходят гораздо эффективнее в процессе их группового, а не индивидуального функционирования. Саморазвитие человека обусловливается рефлексией того, как его воспринимают другие люди. Дальнейшее развитие тренинг получил в разработках К. Роджерса в русле гуманистической психологии, Э. Берна в русле трансактного анализа, Я. Морено в русле психодраммы, К. Фопеля в плане методики проведения занятий и т.д. В отечественной социальной психологии теория и методология тренинга, направленного на развитие качеств, свойств, умений, способностей и установок человека, проявляющихся в процессе общения, разрабатывалась Л.А. Петровской, В.П. Захаровым, Н.Ю. Хрящёвой, И.В. Вачковым, Н.И. Козловым, В.А. Ясвиным и др.

Представляется, что социально-психологический тренинг (англ. *Train* – обучать, воспитывать) можно рассматривать в качестве особой **формы организации развивающей среды** и

групповой образовательной деятельности в контексте социально-психологической технологии формирования психологической компетентности участников, прежде всего, в сфере межличностного взаимодействия. Значение тренинга в процессе профессиональной подготовки представителей социально ориентированных профессий неуклонно возрастает, поскольку его эффективность по сравнению с другими формами обучения и развития коммуникативных навыков убедительно доказана практикой.

Тренинг должен быть направлен на решение **трёх категорий психологических задач**: мировоззренческих, развивающих и технологических. К мировоззренческим задачам относятся: 1) коррекция и формирование ценностных ориентаций, жизненных смыслов и социальных установок участников, целесообразных для повышения эффективности их взаимодействий; 2) коррекция субъективных отношений участников к себе и окружающим людям; 3) формирование персональных поведенческих стратегий партнёрского взаимодействия и т.п. К развивающим задачам относятся: 1) развитие способности познавать и понимать себя и других людей; 2) развитие способностей к эмпатии, идентификации и рефлексии; 3) развитие способности оценивать и выстраивать процесс общения, учитывая точки зрения всех его участников и т.п. К технологическим задачам относятся: 1) освоение техник и приёмов слушания собеседников; 2) освоение способов адекватной передачи собственных сообщений; 3) освоение средств невербальной коммуникации и т.п.

Для успешного проведения тренинга с самого начала необходима организация особой **творческой среды** с характеристиками команды, семьи. Именно эта общность становится инструментом личностного развития каждого участника. Формированию и саморазвитию этой общности уделяется постоянное внимание ведущего (тренера). Такая общность создает среду эмоционального комфорта, ощущение безопасности, доверия, открытости. Это стимулирует возникновение и развитие отношений сотрудничества между всеми участниками тренинга, позволяет им экспериментировать над своим поведением, не стесняясь ошибок, актуализирует

личностное саморазвитие каждого участника. Находясь в среде, насыщенной развивающими возможностями, участники тренинга активно используют те из них, которые оказываются для них наиболее значимыми.

Количество участников ограничивается необходимостью их постоянной обратной связи между собой, а также с ведущим. Оптимальной представляется группа из 10-16 человек. Технология тренинга построена таким образом, что от участников не требуется каких-либо специальных знаний, хотя исходный уровень коммуникативной компетентности участников оказывает влияние на выбор тренером стратегии и тактики работы с конкретной группой.

Наиболее важными принципам организации развивающей деятельности в тренинговой группе я считаю *безоценочность* и *приоритет процесса* выполнения любого задания над его формальным результатом. Принцип безоценочности действий и личности участников предусматривает избегание каких бы то ни было оценочных суждений ведущего об участниках и участников друг о друге. Принцип приоритета процесса деятельности над ее формальным результатом подчёркивает развивающий потенциал собственно ощущений и переживаний, которые испытали участники в процессе выполнения того или иного упражнения. При этом не столь важно, насколько успешно участники «справились» с самим заданием. Более того, формальный неуспех выполнения учебной задачи даёт больше ресурсов для рефлексии и группового анализа данной ситуации.

К **традиционным принципам** функционирования тренинговой группы относятся также принцип активности участников, принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип осознания своего и чужого поведения, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Принцип активности заключается в вовлечении всех участников в проживание ситуаций в группе, достижении полной психологической включённости участников при выполнении упражнений и групповой рефлексии. Принцип исследовательской творческой позиции участников заключается в субъективном открытии ими психологических закономерностей, а также

собственных особенностей, свойств, возможностей и творческих ресурсов. Тренинговая среда – это креативная развивающая среда, в которой перед участниками постоянно возникают проблемы, требующие нестандартного разрешения. Принцип осознания поведения заключается в переводе импульсивных поступков участников в поле осознаваемого с помощью механизма обратной связи, получаемой каждым участником от других членов группы. Принцип партнерского общения заключается в том, что в межличностном общении участников постоянно учитываются интересы, чувства, переживания, личностные особенности каждого из них. Комплексная реализация данных принципов создает особые возможности для личностного саморазвития всех участников тренинговой группы.

В тренингах широко используются **интерактивные методы** (англ. *interactive* – взаимодействующие друг с другом), такие как имитационные и ролевые игры, групповые дискуссии, групповая рефлексия и т.п.

Тренинговые **упражнения** применяются ведущим в зависимости как от целей и общей стратегии данного занятия, так и в зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в группе. Обычно вначале предлагаются упражнения, направленные на снятие напряжения участников, преодоление их закрытости и недоверия к партнерам. Далее используются техники, направленные на расширение перцептивного опыта участников, развитие эмпатии, стимулирование идентификации с партнерами по взаимодействию. Создание ситуаций неуспешности участников в выполнении заданий, когда участники пытаются использовать привычные им манипулятивные и авторитарные стратегии поведения, закладывает психологическую основу и готовность участников к освоению, новой для них, партнерской стратегии межличностного взаимодействия. Этому посвящен следующий этап тренинга. Отрабатываются техники и приёмы эффективного общения. Важное место в тренинге отводится упражнениям, направленным на повышение самооценки, построение перспективных линий личностного саморазвития участников. В заключительной части используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на стимулирование осознавания

себя как профессионала и человека, своего места в мире, на переосмысление системы ценностей.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИСЛЕКСИИ

А.Н. Корнев
СПбГПМУ, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье проводится анализ состояния проблемы психологии обучения чтению и стойкой неспособности овладеть чтением – дислексии у детей. Сопоставляются специфические и неспецифические формы отставания и нарушений чтения и оказание помощи таким детям

Ключевые слова: дислексия, чтение, психология, понимание

MODERN SCIENTIFIC VIEWS ON DYSLEXIA

A.N. Kornev
St.Petersburg State Pediatric Medical University, St.Petersburg, Russia

Abstract. In the paper the state of art in the psychology of reading, reading development, dyslexia are discussed. The specific and nonspecific reading disabilities are compared and the approach to supporting the dyslexics in Rissia.

Key words: dyslexia, reading, psychology, comprehention

Проблема дислексии вот уже более столетия приковывает внимание специалистов всего мира. Однако во многих аспектах она остается загадкой.

Для того чтобы охарактеризовать основные признаки дислексии необходимо кратко очертить современные представления о психологии чтения. На протяжении более чем полувековой истории изучения психологии чтения в западной литературе было описано немало психологических моделей чтения. При всем разнообразии их можно свести в 2 группы: а) модели, в которых чтение (в узком смысле слова) рассматривается преимущественно как технический процесс (декодирование и

распознавание слов) и б) модели, в которых чтение (в широком смысле) описывается как комплекс навыков, необходимых для понимания значения и смысла текстов, извлечения из них необходимой и полезной информации. К последней категории относятся и исследования так называемой «читательской деятельности» (2,5). В России психологических исследований навыка чтения и процесса овладения им пока еще очень мало (1,6).

Чтение в узком смысле слова понимается как процесс перевода письменного текста в звуковую форму. В западной литературе это называют декодированием. В качестве основных его компонентов рассматриваются узнавание букв, и их синтез, интеграцию в слоги и слова. Полагают, что декодирование (т.е. чтение с громким или скрытым озвучиванием) является необходимым условием распознавания слов. Дальнейший процесс понимания фраз и текста рассматривается как преимущественно устноречевая процедура, не отличающаяся от понимания устных высказываний. В России в последние 20 лет подобный узкий подход к чтению стал доминировать в практике школьного обучения. Однако данное предположение основывалось скорее на логических основаниях, чем на экспериментальных доказательствах.

При более глубоком, системном подходе к чтению его компонентная структура и вес отдельных компонентов понимаются иначе. Технические навыки выполняют служебную функцию, а ведущую роль приобретают механизмы смыслообразования на уровне целого текста. При мотивированном чтении осмысленного текста этот навык реализуется в наиболее полной мере. Как показали специальные исследования, процесс понимания текста нельзя свести к сумме элементарных актов распознавания отдельных слов. Истинное значение слов может быть понято только в контексте целых фраз. Понимание же письменных текстов не идентично пониманию устных сообщений. Как показали экспериментальные исследования, понимание прочитанного имеет механизмы, отличные от тех, которые лежат в основе техники чтения. Поэтому их формирование требует иных подходом и стратегий. Экспериментальное изучение понимания текстов показало, что при осмысленном чтении на организующую роль играют мотивационные и целевые установки чтения. В

зависимости от того, каков основной мотив чтения, читающий использует разные стратегии чтения, различающиеся не только содержательно, но и операционально. Ниже приводится перечень наиболее распространенных мотивов чтения у взрослых: информационный; удовольствие (рекреационный); расширение жизненного пространства (личностный рост); игровой – желание пожить чужой (красивой) жизнью; коммуникативный – диалог с автором; образовательный; статусный – поддержание социального статуса (при случае блеснуть эрудицией); процессуальный – заполнение досуга («убить время»)

Например, информационное чтение обычно носит ускоренный, выборочный характер (чтение «по диагонали») для быстрого поиска нужной информации. Вдумчивое же чтение-диалог с автором организовано существенно иначе: более медленное по темпу, с повторами, возвратами к уже прочитанному. Игровой мотив чтения организует его наподобие скольжения по поверхности текста, ограничивающегося фабулой. Функционально компетентный читатель обычно владеет набором разных стратегий, которые использует адекватно ситуации. В школах большинства западных стран считается важным учить работать с текстами разного типа и пользоваться разными стратегиями.

При характеристике навыка чтения у детей чаще всего оцениваются такие параметры, как скорость чтения, правильность чтения, способ чтения и понимание прочитанного. В популяционных исследованиях результаты детей закономерно распределяются следующим образом. Большая их часть (78-85%) укладывается в рамки нормативов, принятых в системе школьного обучения. Остальные отстают и их результаты выходят за рамки нормы по тем или иным показателям. Так называемые «плохо читающие» представляют собой неоднородную группу. Среди них можно выделить две категории: а) отстающие по каким-либо внешним обстоятельствам (пропуски уроков, низкий профессионализм учителя, низкий социальный статус семьи и т.п.), и б) отстающие по внутренним, психофизиологическим причинам. У детей, относящихся к первой категории, **отставание** носит не патологический характер и при устранении внешних причин и педагогической помощи легко преодолевается. У детей

второй категории причины трудностей неустранимы, а само отставание имеет характер **нарушения** и трудно преодолимо даже при оказании им квалифицированной помощи.

На качество усвоения чтения влияют несколько факторов. Среди них наиболее влиятельными считают такие, как уровень интеллектуального развития и уровень речевого развития. Они влияют на общий уровень обучаемости. Соответственно дети с интеллектуальным снижением, дети с тяжелым недоразвитием речи медленнее остальных, здоровых сверстников усваивают навык чтения. Однако это отставание обычно легко преодолевается в процессе специальной коррекционной работы. Существует и еще одна, особая категория детей, у которых, несмотря на достаточный уровень общей обучаемости, возникают стойкие, труднопреодолимые трудности в освоении чтения. Это состояние во всем мире принято называть **дислексией**. По нашим данным, тких детей в российской популяции примерно 5%. Среди мальчиков тяжелые формы дислексии встречаются в 4,5 раза чаще, чем среди девочек.

Таким образом, дислексией правомерно называть состояние, основным проявлением которого является стойкая, избирательная неспособность к освоению навыка чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого / языкового развития, отсутствие нарушений слуха и зрения и оптимальные условия обучения. Основными проявлениями дислексии являются стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами и/или недостаточное понимание прочитанного. Среди причин дислексии наиболее часто встречаются две: наследственная предрасположенность и последствия осложнений во время беременности и родов. У многих детей с дислексией мы встречали сочетание обеих причин. Вследствие несформированности определенных психологических, языковых и метаязыковых задатков дети испытывают чрезвычайно большие затруднения при овладении чтением. Дислексия проявляется в виде специфического комплекса **симптомов,** перечень которых приведен ниже: многочисленные ошибки при чтении (нерегулярного характера, замены гласных, согласных, перестановки; незрелый способ чтения – долго сохраняется

побуквенное распознавание слов (даже если вслух читает целым словом); низкий темп чтения – скорость чтения отстает от нормы на 2- 4 года; использование уловок при чтении, чтобы избежать осуждения со стороны взрослых: двойное чтение (сначала шепотом побуквенно, а вслух целым словом), угадывание, заучивание текстов наизусть; «фобия чтения»; нарушения письма.

Этот перечень симптомов дает представление о том, что дислексия это комплексное нарушение, создающее серьезные трудности не только в школьный период, но и во взрослой жизни. У многих обнаруживается психопатологическая симптоматика: церебрастения; синдром дефицита внимания; синдромы психического инфантилизма; интеллектуально-мнестическая недостаточность; школьная фобия; делинквентность.

Созданные за рубежом утешительные мифы о том, что дислексия нередко сочетается с одаренностью, не вполне соответствуют действительности. Известные казуистические случаи подобного рода (Т.Эдисон, А.Эйнштейн, Г.Х.Андерсен и многие другие), скорее являются теми исключениями, которые, как говорится, подтверждают правило. У большинства детей с дислексией так и не формируется полноценного навыка чтения. На всю жизнь чтение для них остается трудоемким, болезненным процессом. Даже в обиходных ситуациях (указатели в метро, инструкции к бытовым приборам, текст трудового договора), где используются печатные материалы, они оказываются в затруднительной ситуации. В связи с высокой социальной значимостью чтения школьники с дислексией весьма болезненно переживают свой недостаток, особенно при отсутствии понимания со стороны учителей и родителей.

Механизмы дислексии пока изучены недостаточно, однако известно, что центральное положение среди них занимают неполноценность метаязыковых и сукцессивных процессов. Метаязыковыми называют процессы осознания речи как самостоятельной реальности, сопровождающиеся переносом внимания со смысловой на языковую ее сторону. Благодаря этому ребенок оказывается готовым к овладению навыками членения речевого потока на слова, слоги и звуки. Это особенно важно на начальном этапе обучения чтению. Сукцессивными процессами называют умственные операции временной организации или

анализа информации (4). В этом случае принципиальное значение имеет последовательность стимулов, знаков, явлений и т.п. Речь, как письменная, так и устная, представляет собой строго определенно организованную последовательность знаков. Поэтому как при распознавании, так и при продуцировании текстов сукцессивные операции занимают ключевое положение. При психологическом исследовании у детей с дислексией в большинстве случаев выявляется целый комплекс недостатков в сфере функциональных предпосылок чтения.

В оказании **помощи** детям с дислексией принципиальное значение имеет несколько мер: а) раннее выявление дислексии, б) раннее оказание специализированной помощи, в) щадящие условия обучения в школе и г) психологическая поддержка в повседневной жизни. На основе данных, полученных при изучении механизмов дислексии, была разработана скрининг-методика ранней диагностики предрасположенности к дислексии (3,4). Это позволяет выявить детей группы высокого риска дислексии до начала обучения. При раннем начале коррекционных занятий их эффективность значительно возрастает. С сожалением приходится констатировать, что по всем перечисленным пунктам в России сделано крайне мало. По существу, большинство таких детей не получает специализированной помощи, направленной на устранение нарушений чтения. Некоторых из них включают в группы, где логопед проводит коррекционные занятия на протяжении первых 2-4 лет обучения. Однако чаще всего основные усилия направлены на устранение дефектов письма (дисграфию), а не чтения.

За рубежом положение таких детей существенно иное. В США, например, государством гарантирована помощь таким детям на протяжении всего периода обучения. Для тех из них, кто поступил в высшие учебные заведения, организуют т.н. летние школы, где они продолжают получать специализированную помощь. Весь комплекс этих мер оговорен в специальном законе, регламентирующем право лиц с дислексией на психолого-педагогическую поддержку.

Наш опыт, как и материалы зарубежных специалистов позволяют утверждать, что большинство детей с дислексией нуждаются не только в коррекционной помощи, но и в лечении.

Таким образом, оптимальным является объединение усилий педагога, психолога, логопеда и психоневролога.

Литература:

[1]. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. Изд.:КАРО, СПб, 1953.

[2]. Кабачек О.Л. Касаясь тайны бытия. Две парадигмы библиопсихологии // Библиотечное дело. 2004. № 3. С. 28-33.

[3]. Корнев А.Н. Раннее выявление дислексии у детей. Методические рекомендации МЗ СССР М., 1982.

[4]. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. М.: Медицина, 1995.

[5]. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Изд. Московского психолого-социального института. Москва-Воронеж, 2006.

[6]. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты//Вопросы психолологии. 1956. № 5. С. 51–59.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Л.Ф. Шаламова
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты деятельности органов студенческого самоуправления по развитию творчества и одарённости обучающихся. Анализируются некоторые интерактивные формы работы органов студенческого самоуправления на основе материалов мониторинга деятельности органов студенческого самоуправления. Обозначаются отдельные проблемы в этой работе.

Ключевые слова: Творчество, студенческое самоуправление, деятельность, талантливая молодёжь, обучающиеся.

STUDENT GOVERNMENT AS A SUBJECT OF CREATION AND TALENTS DEVELOPMENT OF STUDENTS

L.F. Shalamova
Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia

Abstract. This article discusses some aspects of the activities of the student government for the development of creativity and talent of students. Examines some interactive activities of the student government on the basis of materials of monitoring of the activities of the student government. Indicated some problems in this work.

Key words: Creativity, student government, activities, the talented students

В условиях модернизации России очевидна необходимость развития творческого потенциала молодого поколения как важнейшего фактора воспроизводства общества и его социального развития. Для решения тех задач, которые стоят сегодня перед нашим государством, требуется творческое, грамотное, креативное молодое поколение.

Особую роль в решении этой проблемы могут сыграть не только воспитательные структуры образовательной организации, но и непосредственно органы студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление по своей природе уже является основой для выявления и поддержки неординарных молодых людей, ориентированных на творческую, продуктивную деятельность. В настоящее время студенческие советы, профсоюзные организации студентов и аспирантов, научные студенческие общества, являясь институтом социализации молодого человека, позволяют молодежи реализовать свой внутренний потенциал, оформиться в общественную силу, способную влиять на общество и государство, решать актуальные задачи инновационного развития нашего государства.

Можно выделить основные направления деятельности органов самоуправления по формированию систем поддержки, одарённой молодежи:

- воздействие на мотивационную, ценностно-нравственную готовность молодого человека к самоопределению и самоактуализации.
- формирование системы социально одобряемых и социально приемлемых ориентиров, побуждающих молодых людей к социально- полезной деятельности и занятиям наукой и творчеством;
- создание условий, побуждающих студенческую молодёжь к активному действию, стимулирующих переход от внутренней активности к внешней.
- совершенствование технологий, методов, форм и средств, направленных субъектами воспитательной деятельности образовательной организации, в том числе и органами студенческого самоуправления на развитие социальной, познавательной, творческой активности студенчества, приведение форм работы со студенческой молодёжью в соответствие с духом времени, потребностями общественного развития.
- духовное и профессиональное развитие самих участников органов студенческого самоуправления через систему образовательных программ, школ актива и т.д.

Проведённый нами пилотажный мониторинг деятельности органов студенческого самоуправления в 157 государственных образовательных организациях высшего образования показал, что в качестве основы деятельности органов студенческого самоуправления ряде вузов приняты целевые комплексные программы. Так, например, в ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет экономики и права» до 2015 года реализована была пятилетняя программа, которая своей целью определяла создание условий и инфраструктуры для творческого развития личности и Центральной задачей программы являлось выявление одарённой молодежи среди студентов БГУЭП. Аналогичные программы действовали в МАТИ – РГТУ имени К.Э. Циолковского (ныне объединён с МАИ), в МГУПИ, Станкине, ГУУ и других вузах. Однако, аналогичные программы создание условий для реализации творческого потенциала студентов. имеют только чуть больше половины из всех участников мониторинга – 57%. Одной из наиболее развитых форм работы органов студенческого самоуправления по выявлению и поддержке

талантливой одарённой молодежи являются разнообразные творческие конкурсы: «Минута славы», КВН, Лидер XXI века, Авторской и исполнительской песни;

Ещё одним не менее важным направлением является организация фестивалей студенческого творчества «Студенческая весна», ФЕСТОС и Паруса надежды (МОСКВА) и другие.

В то же время следует заметить, что в работе органов студенческого самоуправления по поддержке талантливой молодёжи имеются существенные недостатки:

- наблюдается явный перекос в сторону организации творческих фестивалей, конкурсов в сфере художественной самодеятельности, искусства, в то же время явно недостаточно проводится научных, общественно –политических, публицистических мероприятий, направленных на выявление творческой молодежи;
- в большинстве образовательных организаций отсутствует система дальнейшего продвижения неординарной молодежи;
- не развита система социальных лифтов талантливых молодых людей;
- требуют совершенствования системы повышения уровня углублённого развития творческих и иных возможностей.

ВОПРОСЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Пыхтина
РУДН, Москва, Россия

Аннотация: Адаптация иностранных студентов – один из ключевых аспектов развития международной конкурентоспособности российской системы высшего образования. Для повышения качества образования и эффективности самого образовательного процесса вопросы академической адаптации являются ключевым фактором успеха. В статье рассмотрены некоторые аспекты академической адаптации

на предвузовском этапе математической подготовки с целью успешного продолжения обучения иностранными студентами по образовательным программам высшего образования на русском языке.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, академическая адаптация, подготовительное отделение вуза, предвузовская математическая подготовка.

ISSUES OF FOREIGN STUDENTS ACADEMIC ADAPTATION WHEN MATHEMATICS STUDYING AT THE PREPARATORY DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTE

N.A. Pykhtina
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. Foreign students adaptation is one of the key aspects of international competitiveness of the higher education Russian system development. To improve quality of education and effectiveness of educational process the issues of academic adaptation are key success factor. In the article some aspects of academic adaptation at pre-university mathematical training for prosperous next years at higher educational programmes are examined.

Key words: higher education, international students, academic adaptation, university preparatory department, pre-university mathematical training.

Вопросами академической адаптации иностранных студентов занимаются зарубежные и отечественные ученые на протяжении многих лет. Приспособление иностранных учащихся к новой учебной среде является комплексным явлением и рассматривается в разных социальных науках.

Возникающие сложности при работе на подготовительном факультете образовательной организации высшего образования не теряют своей актуальности, особенно при встрече обучающихся с новыми методами и формами обучения российской высшей школы.

На практике педагоги подготовительного отделения вуза, как правило, встречаются с бывшими школьниками, привыкшими

к системе, методике и традициям обучения в своей стране. В контингенте иностранных слушателей подготовительного факультета представлены люди и более старшего возраста, поступившие в российский вуз после большого перерыва, и те, кто уже имел определенный опыт обучения в образовательных организациях высшего образования какой-либо страны. Но в основном приезжают студенты, не знакомые с организацией учебного процесса по программам высшего образования.

Поэтому, в данной ситуации речь идет об академической адаптации обучающихся к новой для них педагогической системе [1; 87].

Проблема перехода из школы в вуз как необходимость преемственности и сопряжения образовательных программ средней и высшей школы имеет многоплановый характер для всех обучающихся вне зависимости от языка обучения. Взаимосвязь средней школы с вузом предполагает не только совершенствование школьного образования будущих абитуриентов, но и разработку новых алгоритмов адаптации студентов младших курсов к особенностям обучения в вузе [2; 175].

Для иностранных студентов такой переход из школы в вуз является сложным периодом, включающим переход на образовательную программу более высокого уровня и привыкание к образовательной среде с другими традициями.

В первый год приезда в Россию иностранные граждане, как правило, являются слушателями подготовительного факультета вуза и осуществляют предвузовскую подготовку по дополнительным образовательным программам по русскому языку и по общеобразовательным предметам, профилирующим избранному направлению подготовки.

Именно общеобразовательные дисциплины на этапе предвузовской подготовки призваны ознакомить иностранных студентов с видами и организационными формами учебной деятельности российской высшей школы.

В силу существования различий преподавания математики в разных странах у иностранных слушателей подготовительного факультета часто возникают сложности, связанные с рядом причин: некоторые темы курса не входили в школьную программу

страны, из которой приехал иностранный студент, или были изучены в меньшем объеме по сравнению с российской программой средней школы; отличия в подходах и методики преподавания математики; разные требования к организации самостоятельной работы и проведения контрольных мероприятий.

Преподавателям-предметникам подготовительного факультета следует учитывать данные обстоятельства при проведении занятий с интернациональной аудиторией, а также моделировать процесс обучения на основных факультетах.

Математика обладает наднациональной спецификой, используя интернациональный язык, поэтому её преподавание необходимо для академической адаптации на предвузовском этапе подготовки. Важным становится изучение языка математики, овладение иностранными студентами «русским математическим языком» [3; 64].

Для успешного вхождения в учебно-научную русскоговорящую среду основных факультетов образовательной организации высшего образования ключевую роль играет предвузовская математическая подготовка иностранных слушателей на подготовительном факультете.

Литература:

[1]. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. – 233 с.

[2]. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Вострикова Н.А. Преемственность и сопряжение образовательных программ и образовательных технологий в системе непрерывного образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда, 2009. № 4 С. 174-181.

[3]. Кузнецова Т. И. Оптимизация преподавания математики на подготовительных факультетах для иностранных граждан вузов России // Образовательные технологии. 2013. № 2. С. 64 – 75.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ

М.А. Рушина, Э.С. Никифорова, А.В. Орлова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В работе рассматриваются различные точки зрения о социальной успешности личности. Существуют различные трактовки данного понятия, которые беруют во внимание социальную сторону жизни человека и его личностные качества.

Ключевые слова: успешность, успех, социальная успешность, уверенность, личность.

THE FEATURES OF THE SOCIAL SUCCESS OF A PERSON

M.A. Rushina, E.S. Nikiforova, A.V. Orlova

Abstract. The paper discusses different points of view about the social success of the individual. There are different interpretations of this concept, which berout into account the social aspect of man's life and his personality.

Key words: success, success, social success, confidence, personality.

На первый взгляд, кажется, что такое понятие как «социальная успешность» достаточно простое и понятное, однако, если рассматривать его более подробно, то оказывается, что оно достаточно неопределённое. Практически во всех дискуссиях мнения на эту тему расходятся по противоположности. И это далеко не случайно, так как в СМИ происходит мощная пропаганда, основная цель которой внести как можно больше дезинформации и заблуждений.

Анализ проблемы социальной успешности показывает, что в науке существуют различные трактовки данного понятия: социальная успешность может рассматриваться как благоприятное стечение обстоятельств; как высокий материальный достаток; как удачная карьера; как простая популярность человека.

Исследование социальной успешности, как одно из ведущих жизненных ценностей человека, очень долгое время занимает внимание социологов, педагогов и психологов.

В педагогике проблемы и перспективы социальной успешности рассмотрены в работах В.И.Бакштановского, А.С.Белкина, О.З.Газмана, А.В.Мудрика и др. Так же современные исследования по проблеме социальной успешности личности представлены в работах Е.Ю.Варламовой, Ж.Н.Истюфеевой, О.Ю.Клочковой, С.Ю.Ключникова и др.

В наше время появился интерес со стороны ученых к проблеме социального успеха в разных видах деятельности. Это можно объяснить, прежде всего, запросами общества и самого государства в компетентном молодом поколении.

Социальная успешность в сознании людей может быть связана с достижениями в значимой деятельности, завоеванием признания и одобрения со стороны общества, известности среди окружающих, с обретением определённого положения, репутации и престижа.

А.С. Белкин придерживается мнения о том, что такое понятие как «социальная успешность» является сложным, неоднозначным и имеет разную трактовку. Он считает, что каждый член сообщества всегда окружен системой так называемых экспетаций (ожиданий) от его поступков, действий, линии поведения. С психологической точки зрения, успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с её надеждами и ожиданиями, либо превзошёл их. На базе данного состояния могут формироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным может начаться своего рода цепная реакция, высвобождающая скрытые возможности личности.

Стоит отметить тот факт, что все успешные социальные роли имеют одну общую характеристику- наличие большого количества социальных контактов. Зачастую она является банальной и достаточно очевидной и поэтому на неё не

акцентируют внимания. Однако, без неё социальный успех просто невозможен, так как отсутствует его сущность.

Данная характеристика является объективной, несмотря на все существующие сомнения. Более того, эта характеристика отличает социальный успех от любого другого успеха, от личного счастья и материального достатка – от всего того, что так часто перепутано в сознании людей. Следствием этого является то, что только посредством контактов личность можно изменить, или успешно выполнять свою социальную роль. При этом под социальными контактами мы понимаем контакты по поводу, имеющему отношение к взаимодействию личностей как представителей общества по каким-либо общественно значимым вопросам.

Разделение социальных межличностных контактов и просто межличностных – принципиальный момент, на котором следует остановиться подробнее. Друзья и знакомые, десятками забегающие попить чаю и поделиться свежими сплетнями, не в счет – это простые межличностные контакты, поводом для которых послужили индивидуальные внутренние мотивы собеседников. Точно по этой же причине социальными не являются, к примеру, многочисленные контакты уличных попрошаек, так как повод попрошайничества денег – это их индивидуальный вопрос и никого больше не интересующий.

Тема социальной успешности является весьма актуальной в современном обществе. И в России, и за рубежом многие стремятся быть успешными людьми и идут к этому в процессе своей жизни.

Социальные и экономические критерии успешности и благополучия во многом теряют свою значимость по сравнению с психологическими основами личности. Ситуация неопределенности в обществе порождает необходимость мобилизации внутренних личностных ресурсов, важнейшие среди которых – четкое осознание собственных устремлений, целей и ответственности за выбираемую жизненную траекторию, мощный волевой импульс и ориентация на собственные усилия в достижении задуманного, понимание возможных сценариев ближайшего развития общества и границ собственной

компетентности, своего «места» в текущей и будущей общественной ситуации.

Литература:

[1]. Беглова Э.И. Субъективный образ «успешной личности» у женщин с разной социальной и психологической адаптированностью // Вестник ТГГПУ (Казань). 2010. № 2 (20). С. 298-303.

[2]. Деева Е.В. Социальная успешность как фактор профессиональног становления молодежи // Социально – экономические явления и процессы. 2013. № 6 (052). С. 205.

[3]. Дементий Л.И. К поиску личностных оснований достижения успеха // Личность. Культура. Общество. 2004. Вып. 4 (24). С. 249-258.

[4]. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

[5]. Нефедова Н.И. Социальные представления об успехе. Ярославль, 2004.

[6]. Рушина М.А., Орлова А.В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 4. С. 35-40.

[7]. Рушина М.А., Никифорова Э.С. Представления об успешном российском гражданине // Личность. Образование. Общество. Инновационная деятельность субъектов образования: материалы международной научно-практической конференции (г. Гродно, 24–25 ноября 2016 г.): в 2 ч. / ред. кол.: С.А. Сергейко [и др.]. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2016. Ч. 2. С. 86-88.

[8]. Lewis M., Takai-Kawakami K., Kawakami K., Sullivan M. Cultural differences in emotional responses to success and failure // Int. J. of Behavioral Development. 2011. Vol. 35. N 5. P. 53-61.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В АСПИРАНТУРЕ, И КАКИЕ ФАКТОРЫ НА НЕЕ ВЛИЯЮТ?

М.К. Кованова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В настоящее время российская система подготовки кадров высшей квалификации переживает перемены, связанные с современным состоянием общества и факторами мотивации. Современные абитуриенты рассматривают поступление в аспирантуру, ориентируясь в большей степени на материальные аспекты, чем на желание развивать свой кругозор, заниматься исследованиями и преподаванием.

Ключевые слова: Аспирантура; степень кандидата наук; мотивация; научно-исследовательская деятельность, заработная плата.

MOTIVATION TO APPLY FOR A PHD PROGRAM, AND WHAT FACTORS INFLUENCE OVER IT?

M.K. Kovanova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstracts. At present the Russian system of PhD studies is changing, due to up-to-date public situation and motivation factors. Actual candidates wishing to apply for a PhD program are more oriented on financial aspects rather than on the ambition to develop their horizons, to undertake research and to teach.

Key words: PhD program; PhD degree; motivation; research activities; salary.

Роль аспирантуры чрезвычайно велика, так как именно она «формирует интеллектуальную, научно-техническую элиту общества, в конечном итоге определяющую уровень общественного развития, материальной и духовной культуры страны и ее место в мировом сообществе» [1]. Сильные изменения социально-экономических условий в России 90-х годов XX века повлияли на снижение финансирования бюджетного сектора и как следствие привели к оттоку из науки и высшей школы молодежи и

работников среднего возраста. Так, кризис 2008 г. оказал негативное влияние, что выразилось в снижении численности аспирантов, защитивших диссертации.

В настоящее время российская система подготовки кадров высшей квалификации переживает перемены, обусловленные адаптацией к глобальному рынку интеллектуального труда, ориентацией на мировой уровень научного развития, необходимостью подготовки нового поколения исследователей, имеющих фундаментальные знания. Существует мнение, что современная аспирантура не способна решить данные задачи из-за «низкого уровня требований к составу научных руководителей, недостаточно строгого отбора соискателей на этапе поступления в аспирантуру, низкого качества диссертационных работ» [2]. Также сформулированы два научных подхода к стратегическому развитию аспирантуры, к постановке и реализации ее целей [3]: «диссертационный», согласно которому главной задачей является научная работа и защита диссертации, а введенная государственным стандартом образовательная программа отвлекает от ее подготовки, и «квалификационный», направленный на обеспечение отлаженного образовательного процесса, где написание диссертации – это важная, но не единственная задача. Таким образом, первый подход стремится к развитию в аспиранте личностных и творческих возможностей, умений обогащать науку в конкретной отрасли знаний, тогда как второй направлен на подготовку узнаваемого специалиста в научном и профессиональном сообществах, разностороннего человека, ориентирующегося не только в узконаправленной, но и в смежных областях знаний, способного быть частью исследовательских команд, решать задачи.

Учитывая все вышеперечисленные изменения в подготовке кадров высшей школы, отметим, что с одной стороны, констатируется падение престижа аспирантуры как научно-исследовательского института, а, с другой, наблюдается рост набора в аспирантуру. К сожалению, это не является показателем стремления молодёжи к научным исследованиям, а указывает на иные причины. В литературе отмечаются значительные изменения в ориентации абитуриентов аспирантуры за 1996-2005гг. В 90-е годы «подавляющее большинство (65%) рассматривали

аспирантуру как форму повышения квалификации и возможность развития личности», а через 10 лет «только 36% опрошенных выбрали этот вариант ответа» [4; 174], кроме того, желание в будущем заниматься наукой стало побудительным мотивом только для 53,7% абитуриентов в 2000г. Прочими мотивами поступления зачастую выступают следующие факторы как в России, так и в США: оттягивание момента послевузовского трудоустройства при условии отсутствия на рынке труда интересующих позиций; желание принадлежать к интеллектуальной элите; желание зарабатывать больше/ легче устроиться на работу.

В России также отмечается, что в аспирантуру поступает больше юношей, чем девушек, что объясняется временной отсрочкой от службы в армии [5], а также прослеживается зависимость от места проживания (в Москве больше абитуриентов, чем в регионах). Очевидно, что обучение в аспирантуре приобрело массовый характер, а еще 15-20 лет назад абитуриентами становились в большей степени те, кто тяготел к самообразованию, проявлял склонность к научно-исследовательской и творческой деятельности. Сейчас же многие поступающие не склонны ни к научно-исследовательской, ни к преподавательской деятельности. Как следствие за последние годы сократилась и доля аспирантов, защитивших диссертацию в срок: на 2011 г. это только каждый третий аспирант. По данным Счетной палаты, количество защитившихся по итогам обучения в период 2010-2013 гг. варьируется от 29 до 33 %. Эффективность американской аспирантуры (доля аспирантов, завершающих обучение со степенью PhD) составляет 52% [6]. При этом отметим, что в США ученую степень присваивает университет, а в России данная процедура проходит на двух уровнях: диссертационный совет и ВАК. В 2014 г. было принято решение о сокрушении большого количества диссертационных советов, что внесло сложности в ряд процедур аспирантуры.

Важно отметить, что на качество и эффективность деятельности аспирантов влияют и другие аспекты. Согласно анализу, приведенному в работе В. Петрова «Критерии оценки качества подготовки кадров высшей квалификации» [7], к основным факторам относятся: профессионализм профессорско-преподавательского состава, его роль в обеспечении деятельности

аспирантов и в управлении ее качеством; состояние научно-исследовательской деятельности в вузе, включая наличие признанных научных школ, современной материальной базы и инновационного потенциала; качество образовательных технологий, используемых при обучении аспирантов; адекватная система мониторинга качества, позволяющая оценивать преподавание дисциплин в процессе подготовки научных кадров с учетом мнений студентов, аспирантов, работодателей и представителей научного сообщества.

Принимая решение о поступлении в аспирантуру, абитуриент задумывается о том, какие знания, умения и навыки получит, какие компетенции освоит – будет ли все это полезно в его будущей работе? Для уже работающего человека возникает вопрос, как убедить работодателя в полезности для компании, ведь даже заочная форма обучения предполагает посещений лекций, участие в семинарах. Хорошим решением является проведение исследования внутри своей компании, что обеспечит и заинтересованность руководства, и доступ к актуальным данным и экспертам. Ряд предприятий и компаний в России поощряет обучение своих сотрудников в аспирантуре и их научную деятельность. Так, ОАО «РКЦ «Прогресс», предприятие ракетно-космической отрасли, предоставляет аспирантам дополнительный отпуск в 30 календарных дней с оплатой 100% оклада и еженедельно ученический день с оплатой 50% оклада. В случае успешного завершения обучения и защиты диссертации работникам выплачивается единовременное пособие в размере трех должностных окладов. Многие промышленные предприятия поддерживают обучение и науку среди молодых специалистов, организуют программы целевого набора, реализуют меры финансового стимулирования, повышая этим свою привлекательность в качестве работодателя.

Как мы отмечали ранее, одним из факторов, влияющих на решение о поступлении в аспирантуру, является тезис о возможности получать более высокую зарплату, имея научную степень, чем без нее. Насколько данное суждение верно, было проанализировано как исследователями в ВШЭ в 2013 г. [8], так и в бюро исследований Census в США в 2012 г. [9]. Интересно отметить, что в обеих странах зарплата магистра и кандидата наук

выше, чем зарплата бакалавра. При этом в США зарплата у имеющих степень PhD выше, чем у магистров, в России же доход магистра и кандидата наук примерно одинаковый. В США зарплата магистра ниже на 9-33%, чем у обладателя степени PhD в зависимости от направления. Например, в сфере психологии разница составляет 33%, в физике – 20%, а в инженерном деле – 7%. В России зарплата магистра или кандидата наук на 30% выше на первой работе, чем у не имеющих данного диплома, степени.

В заключении отметим, что для повышения престижа аспирантуры требуется глубочайшая работа по повышению качества обучения и адаптации программ к современным реалиям, требований к составу научных руководителей, проведению более строгого отбора поступающих в аспирантуру, поддержке научных школ, совершенствованию научной инфраструктуры образовательных и научных организаций, вовлеченности работодателей в научно-исследовательскую деятельность и целевые программы по приему аспирантов на работу, формированию прозрачной и доступной системы содержания образовательной составляющей для понимания абитуриента, а также по проведению глубокого анализа и выявления потребностей абитуриента на этапе поступлении в аспирантуру.

Литература:

[1]. Ильина И.Е. Современные тенденции развития подготовки кадров высшей квалификации в России // Наука. Образование. Инновации. 2013. № 13. С. 159-172.

[2]. Сенашенко В.С. Проблемы становления и развития аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 33–43.

[3]. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 44–52.

[4]. Лаптев В.В., Тряпицына А.П., Богословский В.И., Бендюкова Т.С., Писарева С.А. Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете. Коллективная монография / Под общей редакцией проф. Лаптева В.В. СПб.: Книжный Дом, 2005. – 259 с.

[5]. Сенашенко В., Кузнецова В., Пахомов С. Современная аспирантура и перспективы её развития // Высшее образование в России. 2005. №3.

[6]. National Center for Science and Engineering Statistics: Doctorate Recipients from U.S. Universities 2013. 2015. National Science Foundation, U.S.

[7]. Петров В. Критерии оценки качества подготовки кадров высшей квалификации / В. Петров, В. Столбов, М. Гитман // Высшее образование в России. 2008. №8. С. 13–19.

[8]. Рощина Я. Факторы образовательных и трудовых планов российских студентов [Материалы доклада] – 2014. – М. – ЛЭСИ.

[9]. [Электронный ресурс]: http://www.census.gov/library/infographics/pathways-series.html

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Е.В. Михальчи
Института бизнеса и делового администрирования РАНХГС при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. В статье приведены авторская методика карты «Невербального восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью» и результаты исследования адекватности невербального восприятия у студентов, как социальной группы, представителей другой социальной группы – лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Ключевые слова: невербальное восприятие, лица с ОВЗ и инвалидностью, эмоциональный и социальный интеллект, эмпатия.

FEATURES OF NONVERBAL PERCEPTION OF STUDENTS OF PERSONS WITH DISABILITIES

E.V. Mikhalchi
Institute of Business of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (IBS RANEPA), Moscow, Russia

Abstract. The article presents the author's methods "Nonverbal perception of persons with disabilities" and the results of a study of the adequacy of nonverbal perception of students as a social group, representatives of other social groups – persons with disabilities.

Key words: nonverbal perception, persons with disabilities, emotional and social intellect, empathy.

Общество в лице представителей различных социальных групп обладает свойством восприятия традиционной культуры, ценностей, интересов, языка, личностных черт, внешних и внутренних особенностей отдельных членов сообщества. Каждая социальная группа обосабливается от других посредством ряда признаков: видов деятельности, форм жизнедеятельности, величины группы, состава и структуры, норм и ценностей представителей группы, системы санкций, этнической и религиозной принадлежностей, доминирующей субкультуры, сленговым и языковым особенностям, внешним атрибутам членов. *Социальная перцепция* как вид восприятия одних членов общества другими обозначает: «восприятие специфических черт социальных объектов, к которым относятся: восприятие не только физических характеристик объекта, но и «поведенческих» его характеристик, т.е. формирование представления о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д.» [1: 40].

В статье рассмотрены социально-перцептивные процессы у студентов, возникающие при невербальных контактах с представителями другой социальной группы – лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Лица с ОВЗ и инвалидностью в качестве объектов исследования были выбраны в связи с тем, что имеющиеся у них психофизические дефекты и заболевания в большинстве случаев отражаются на их внешнем облике, отдельных движениях, общей

моторике, физических, коммуникативных, эмоциональных, психологических и интеллектуальных способностях. Как отмечает исследователь невербального поведения личности, российский психолог Лабунская В.А.: «Восприятие и оценка своего внешнего облика оказывают влияние на самосознание личности. Особенно ярко проявляется воздействие данных феноменов на систему отношений человека в том случае, когда он утрачивает по разным причинам эстетическую, сексуальную привлекательность, когда в силу влияния биологических, социальных, психологических факторов его внешний облик изменяется в негативную сторону…» [5: 135].

Авторы данной статьи поставили себе ***цель*** оценить невербальное восприятие студентами лиц с ОВЗ и инвалидностью и сопоставить его с восприятием внешности, поз и жестов представителей условно-здоровой группы населения; выявить эмоции студентов при встрече с лицами, имеющими психофизические отклонения; установить соотношение учащихся с адекватным и неадекватным невербальным восприятием.

Актуальность исследования заключается в том, что для лиц с ОВЗ и инвалидностью изучение невербального восприятия их представителями различных социальных групп имеет значение для преодоления негативных психологических факторов социализации, барьеров в общении и собственной стеснительности. Это отмечает Австралийская комиссия по развитию спорта для инвалидов: «Необходимо обращать внимание на язык тела человека и стараться воспринимать невербальные сигналы лиц с затруднениями в общении» [14].

Невербальное восприятие обозначается в разных источниках разными терминами: невербальное поведение, язык тела, интерпретация внешнего облика, восприятие человека человеком, межличностное познание, имеющими схожие значения. Под этими понятиями соответственно подразумевают «мимику, жесты кисти и руки, позы, положения тела и разнообразные движения тела, или ног, или ступней» [8: 12], «язык телодвижений и жестов» [10: 4], «восприятие незнакомого человека по его внешности (экспрессии лица, глаз, выразительным движениям, прическе)» [4], «оценивание одним субъектом психических свойств другого» [11].

Невербальное восприятие является психофизиологической структурой эмоционального интеллекта [3], который в свою очередь является частью социального интеллекта человека [7]. *Эмоциональный интеллект* определяется как «способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения и не давать страданию лишить себя способности думать, сопереживать и надеяться» [3:67]. *Социальный интеллект* как более крупное образование представляет собой «способность человека понимать не только других, но и самого себя в постоянном видоизменении психических состояний и межличностных отношений, прогнозировать результаты, как собственного поведения, так и поведения партнеров по взаимодействию» [13]. Также в статье используется термин *экспрессивное поведение* личности, означающий «совокупность устойчивых и динамических средств выражения, организующихся в пространственно-временные структуры и перестраивающихся по ходу развития психологических и социально-психологических образований личности» [2]. Другим термином, часто используемым при характеристике невербального восприятия, является психическое качество личности – *эмпатия*. Эмпатия отражает восприятие другого человека, «сочувствие, сопереживание, «вчуствование» в состояние другого, «проникновение» в мир переживаний людей, понимание человеком эмоций и чувств других людей, способность представить себя на месте другого и даже рефлексию понимания эмоциональных состояний и переживаний другого» [9].

Исследованию уровней развития эмоционального и социального интеллекта, а также адекватности процесса восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью у студентов было посвящено экспериментальное исследование, результаты которого представлены ниже.

В исследовании участвовали студенты Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ИБДА РАНХиГС). Выборка была составлена из студентов 1 курса направлений «Международные отношения» и

«Зарубежное регионоведение» (n=50, гендерное соотношение участников равное, 7 студентов имеют ОВЗ и инвалидность). Студенты участвовали в обследовании во время проведения тренинга по «Невербальному восприятию лиц с ОВЗ и инвалидностью» [6] в рамках учебного курса по адаптивной дисциплине «Социальная адаптация».

Заполненные комплекты карт «Невербальное восприятие лиц с ОВЗ и инвалидностью» были обработаны в ППП Statistica 13.2. с применением метода кластерного анализа. На основе применения этого метода были выделены три кластера, разделивших исходную выборку учащихся на группы по степени адекватности восприятия невербальных сигналов лиц с ОВЗ и инвалидностью.

***1 кластер**: адекватное восприятие невербальных сигналов лиц с ОВЗ и инвалидностью, 35 студентов.* В данную группу попали учащиеся с развитым эмоциональным и социальным интеллектом и высоким уровнем точности невербального восприятия. Они показали навыки в определении вида заболевания человека и формы инвалидности по его позе и телосложению, что имеет значении при необходимости оказать помощь и поддержку лицу с ОВЗ и инвалидностью, при содействии во включении в общий образовательный процесс и в процессе социальной адаптации учащихся данной категории. Также студенты с адекватным восприятием продемонстрировали высокий уровень эмпатии – они точно определили эмоции и психологическое состояние лиц с ОВЗ и инвалидностью по их жестам и позам; смогли сопоставить фразы с позами и со взглядами. Они точно разделили людей на фотографиях на группы имеющих ОВЗ и инвалидность и условно-здоровых по внешним признакам. Также они открыто и точно выразили свои эмоции от просмотра фотографий лиц с ОВЗ и инвалидностью в разных жизненных ситуациях и с различными психофизиологическими дефектами.

***2 кластер**: средняя адекватность невербального восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью, 10 студентов*. Студенты, вошедшие в эту группу, обладают эмоциональным и социальным интеллектом средней степени развитости. Они не могут точно определить вид отклонения у человека по его графической позе, ошибаются в различении лиц с ОВЗ и инвалидностью от условно-

здоровых людей по фотографиям. Эмпатия у них развита слабее: выявлены проблемы с восприятием настроения, эмоционального и физического состояния у лиц с ОВЗ и инвалидностью, с определением эмоций по жестам и позам инвалидов. Отношения между людьми с инвалидностью по межличностному расстоянию представители этой группы указывают, как правило, верно. Свои эмоции от увиденных фотографий с лицами с ОВЗ и инвалидностью в разных ситуациях студенты выражают точно и открыто

3 кластер*: неадекватное невербальное восприятие лиц с ОВЗ и инвалидностью, 5 студентов.* Студенты из этой группы не могут распознать имеющееся нарушение у человека по его графической позе и отличить лицо с ОВЗ и инвалидностью от условно-здорового человека по фотографии. У них отмечается низкий уровень эмпатии, который связан с невозможностью распознать эмоциональное состояние человека, его настроение и самочувствие по жестам, позам и мимике человека. Студенты не могут точно выразить свои эмоции от просмотра фотографий лиц с ОВЗ и инвалидностью; ошибаются при определении отношений между людьми с инвалидностью по межличностному состоянию.

Выделенные кластеры характеризуют выборку студентов по уровню адекватности невербального восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью. Как показал анализ полученных ответов: 70% студентов имеют высокие уровни развития эмоционального и социального интеллектов, адекватное восприятие лиц с ОВЗ и инвалидностью, высокий уровень эмпатии и открытости; 20% учащихся имеют средние уровни развития эмоционального и социального интеллектов, они хуже воспринимают психоэмоциональное состояние лиц с ОВЗ и инвалидностью, их самочувствие и внешние особенности; 10% студентов имеют низкие уровни эмпатии и открытости, плохо владеют невербальным восприятием личности, их эмоциональный и социальный интеллекты развиты слабее, чем у большинства учащихся. В целом, выборка учащихся характеризуется открытостью, готовность взаимодействовать и общаться с лицами с ОВЗ и инвалидностью, воспринимать их особенности и потребности, поддерживать морально и эмоционально.

Далее выделим значение невербального восприятия лиц с ОВЗ инвалидностью для представителей разных социальных групп.

Многие лица с ОВЗ и инвалидностью имеют нарушения вербального общения из-за дефектов речевого аппарата, слуха, других заболеваний. Развитие и использование навыков невербального общения для них является приоритетным способом общения и передачи своих эмоций и психологического состояния. Окружающие люди должны обладать навыками невербального восприятия, раскодирования невербальных сигналов и использовать их в общении с лицами с ОВЗ и инвалидностью.

Отметим, что методика по невербальному восприятию может быть разработана для определения одними представителями социальных групп представителей других групп, например пенсионеров, лиц с лишним весом, религиозных фанатиков, мигрантов и других. Это имеет значение, как для участников тренингов, улучшая их невербальное восприятие и обогащая эмоциональный и социальный интеллект, так и для объектов исследования, улучшая их образ, имидж группы и изменяя стереотип данной социальной группы.

Исследования невербального восприятия представляют большое значение на современном этапе развития социальной психологии при изучении представителей разных социальных групп. Полученные результаты показали значение эмоционального и социального интеллекта, эмпатии и открытости студентов при восприятии и общении с лицами с ограничениями жизнедеятельности, как факторов развития современного общества и принятия различий как положительных особенностей всех членов общества.

Литература:

[1]. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: изд. Московского университета, 1980. С.140.

[2]. Бессонов С.Л. Зависимость оценки восприятия экспрессивного поведения человека студентами социономических профессий от их личностных особенностей // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 72-74.

[3]. Комарова А.И. Социальный и эмоциональный интеллект: кросскультурное исследование // Вестник Бурятского государственного университета. 2001. № 5. С. 30-35.

[4]. Кондаков И.М. Психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, Олма-Пресс, 200.

[5]. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.

[6]. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 228 – 263.

[7]. Лунёва О.В. Основные модели социального интеллекта // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. С. 44-47.

[8]. Меграбян А., Психодиагностика невербального поведения. СПб: речь, 2001. С. 12.

[9]. Пашукова Т.И., Троицкая Е.А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник МГЛУ. 2010. № 7. С. 197-209.

[10]. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. М.: Эксмо, 2015. С.4.

[11]. Рождественская Н.А., Сорин А.В. Диагностика способов межличностного познания подростков: апробация методики // Вестник Московского университета. Серия: Психология. 2009. №4. С.67-78.

[12]. Словарь личностных качеств. URL: http://rcstv.tversu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=33. Дата обращения: 19.12.2016

[13]. Шешукова О.В. К вопросу об экспериментальном исследовании социального интеллекта // СПО. 2007. №8. С. 10-13.

[14]. Australian sport commission. Communicating effectively with people with disability. URL: http://www.ausport.gov.au/__data/asset/pdf_file/0009/482166/4 Дата обращения: 11.12.2016

КОРРЕКЦИЯ ДИСЛЕКСИИ И ДИСГРАФИИ. ОПЫТ УСПЕШНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА

С.В. Дорофеева
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Аннотация. Рассмотрены ключевые компоненты методики коррекции дислексии и дисграфии, показавшей значительный положительный результат. Особое внимание уделяется лингвистическим аспектам программы коррекции: анализу ошибок с точки зрения теории языка, методам, с помощью которых определялись локусы дефицита, принципам, на основе которых подбирались упражнения для устранения дефицита.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, нейролингвистика, коррекция нарушений чтения и письма.

DEVELOPMENTAL DYSLEXIA AND REMEDIATION. THE CASE OF APPLYING THE INTEGRATED METHOD

S.V. Dorofeeva
National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia

Abstract. The paper discusses the key components of dyslexia and dysgraphia correction methods which have already shown a significant positive result. Special attention is paid to linguistic aspects of the correction program: error analysis in terms of language theory, methods which help to identify the locus deficit; the principles that underlie the choice of exercises aimed at eliminating the deficit.

Key words: dyslexia, dysgraphia, correction of the reading and writing disorders.

Дислексия и дисграфия – избирательная неспособность освоения навыков чтения и письма – относятся к распространенным трудностям обучения, которыми в той или

иной мере, по данным различных статистических исследований, страдают от 7 до 20% всех учащихся [5], [6].

Нередко нарушения письменной речи становятся причиной неуспеваемости детей с нормальным интеллектом, зрением и слухом. Как сам факт неспособности своевременно овладеть навыками чтения и письма, так и связанные с этим задержки в освоении новых знаний и стресс отрицательно влияют на развитие детей, формирование их личности и на профессиональные качества будущих взрослых членов общества.

Традиционно в России методики исследования и коррекции нарушений чтения и письма разрабатывались педагогами, логопедами и нейропсихологами. Проведена значительная работа по разработке классификаций дислексии по различным основаниям. Сформировано понимание чтения как когнитивного процесса, связанного с высшими психическими функциями и опирающегося на работу сложно организованного мозгового субстрата [1], [3]. Однако именно лингвистическому анализу нарушений письменной речи у детей уделялось недостаточно внимания, отсутствуют стандартизированные, учитывающие современное лингвистическое научное знание, тесты для диагностики дислексии, не всегда учитываются психолингвистические параметры при подборе стимульного материала для программ коррекции.

Лингвистически обоснованный подход к созданию методик помощи детям с нарушениями чтения и письма способен повысить эффективность коррекционных мероприятий. Опыт применения комплексной двухступенчатой программы коррекции (интенсивный трехнедельный курс и последующие поддерживающие занятия в течение года) дислексии и дисграфии показал, что возможно достичь значительного улучшения навыков чтения и письма в сравнительно короткие сроки (3-4 недели) при условии учета ряда психолингвистических параметров.

Опробованная программа коррекции была создана с учетом индивидуальных особенностей и дефицитов ребенка и состояла из следующих этапов: развитие способности различения фонем, развитие способности различения графем, различение морфем и развитие парадигматических представлений, закрепление навыков и развитие синтагматических представлений, тренировка навыка

чтения и переписывания текста с максимальной опорой на полимодальные афферентации.

Фонематический уровень предполагает освоение именно смыслоразличительной функции фонем (звуков языка), развитие способности различать значимые и незначимые акустические признаки, выделять в потоке речи значимые фрагменты, отличающие одни слова от других по смыслу. Отдельная задача – сформировать представление о позиционно чередующихся звуках, не перегружая ребёнка лишней информацией, но давая примерами достаточное количество структурированного языкового опыта. Данная задача решалась с помощью лингвистически обоснованных упражнений, которые повторялись многократно, несколько раз в день каждый день, чтобы развить навыки фонематического восприятия и анализа до некоторой степени автоматизма.

Тренировка способности различения графем осуществлялась с помощью упражнений, ориентированных на поиск и выделение цветом определенных букв в ряду различных символов, а также упражнений, ориентированных на переключение масштаба, развитие внимания к единицам разного уровня. Сложность упражнений наращивалась постепенно и зависела от динамики развития навыков и от лингвистических параметров.

Только после достижения заметного прогресса в развитии навыков различения фонем и графем совершался переход к работе со следующим уровнем – морфологическим, усложнялись элементы уже освоенных ребенком упражнений, добавлялись новые. Аналогичным образом переход к тренировке синтагматических представлений допускался только после освоения базовых навыков предыдущего уровня. Так, мы не давали заданий на согласование слов, определение окончаний словосочетаний и т.п. до тренировки парадигматических представлений. Чтобы выбрать нужный для согласования элемент, ребёнок должен уже иметь его включённым в активную внутреннюю систему. Элементы отдельных упражнений разных уровней перекликались, помогая закрепить навык.

Большое значение имеет системность подхода, обоснованное постепенное увеличение сложности упражнений в

сочетании с повторением пройденного материала, закреплением усвоенного и обязательным положительным подкреплением.

Полученный опыт краткосрочной, но интенсивной и успешной коррекции дислексии пока является сравнительно редким примером, потому что в нем удалось одновременно применить множество рекомендуемых в различных отдельных исследованиях приемов. Однако значительный положительный результат позволяет рекомендовать подобный подход.

Для развития и совершенствования методик коррекции дислексии и дисграфии важно привлекать различных специалистов: как коррекционных педагогов, физиологов и нейропсихологов, так и лингвистов, поскольку знание уровней и модальностей языка – компетенция именно лингвистов. В частности, понимание того, с каким уровнем языка на каждом этапе актуальнее работать (фонетическим, морфологическим, синтаксическим, семантическим и т.д.), чрезвычайно важно для подбора оптимальной схемы занятий, выбора наиболее эффективных из спектра возможных упражнений.

Вспомогательные методы, такие как снижение нагрузки, питание, поддержка, регуляция энергетического состояния, физические упражнения и т.д., необходимы – они создают условия для формирования новых навыков. Но лингвистически обоснованные упражнения дают необходимую для развития навыков системную нагрузку.

Литература:

[1]. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.: МПСИ. 2001. С. 7–20.

[2]. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. Учебное пособие. СПб.: Издательство «Союз». 2002. – 224 с.

[3]. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Издательство МГУ, 1969. – 504 с.

[4]. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

[5]. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь. 2006. – 380 с.

[6]. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин. СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСНЫХ (ОЛИМПИАДНЫХ) СОРЕВНОВАНИЯХ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Н.Ю. Чечина
МГЛУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты изучения китайского языка и проблемы сдачи итоговой аттестации по китайскому языку

Ключевые слова: китайский язык, подготовка к олимпиадам, обучение китайскому языку

FEATURES OF GIFTED SCHOOL STUDENTS TRAINING TO PARTICIPATE IN CHINESE LANGUAGE COMPETITION

N.Y. Chechina
Moscow Statue Linguistic University, Moscow, Russia

Abstract. The main idea of the article is special issues of studying Chinese language and difficulties of final exams.

Key words: chinese language, training to olimpiad, learning Chinese

Текущая ситуация с изучением китайского языка в российских школах

В последние годы в России значительно увеличилось число средних общеобразовательных школ с углубленным изучением китайского языка и средних общеобразовательных школ с изучением китайского языка как второго и третьего иностранного языка. Так, в СМИ приводятся данные о том, что преподавание китайского языка сейчас ведется в 60 образовательных организациях в 17 субъектах России. Общая численность

учащихся, изучающих китайский язык в 8–11 классах, составляет 4315 человек, а преподавателей — 153. В Москве преподавание китайского языка в обязательной программе или факультативно уже ввели более 6% столичных общеобразовательных школ (69 из 1364 учебных заведений).

Специфика преподавания китайского языка русскоязычной аудитории

Трудности, с которыми сталкивается русскоязычная аудитория при изучении китайского языка, довольно серьезные, поскольку и фонетика (включая тональную систему), и письменность (иероглифика), и грамматический строй китайского языка (язык изолирующей типологии) совершенно отличны от русского языка.

Для достижения полного взаимопонимания с носителями языка необходимо также знать их национальные черты, менталитет, психологию, традиции и т. д., то есть обладать фоновыми знаниями в области культуры, истории, географии Китая.

Основной проблемой преподавания китайского языка в средних общеобразовательных учреждениях является отсутствие программ и методических рекомендаций для школ по изучению данного языка. Каждое учебное заведение зачастую само выбирает учебные материалы, по которым будет вестись преподавание по китайскому языку.

Апробация ЕГЭ и ОГЭ по китайскому языку в 2015-2016 и 2016-2017 гг.

Первая апробация ЕГЭ по китайскому прошла в октябре 2015 года в 16 субъектах РФ, где изучается этот язык. В их число вошли Москва, Санкт-Петербург, Хабаровский край и Дальний Восток.

Очередная апробация ЕГЭ по китайскому языку прошла 22-23 сентября 2016 года. Всего в апробации приняло участие порядка 3 тысяч школьников. В 8–9 классе 60% участников не преодолели минимальный порог, а в 10–11 классах — 27%.

По результатам апробации были определены три основные проблемы в проведении экзамена. Во-первых, технологическая: федеральная информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации (ФИС ГИА) не может

использовать иероглифы. Во-вторых, содержательная — отсутствие учебников по китайскому языку в федеральном перечне рекомендованных Минобрнауки, отсутствие примерных основных образовательных программ по китайскому языку и отсутствие китайского языка в федеральном государственном образовательном стандарте. В-третьих, организационно-кадровая — отсутствие специалистов для проверки экзаменационных работ в каждом регионе и низкий уровень подготовки педагогических кадров.

Назначение Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку

Целью Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку является выявление не только хорошо подготовленных ребят по предмету, но и творчески одаренных школьников. Олимпиада помогает выявить и развить творческие способности и интерес к китайскому языку и культуре Китая. Олимпиада – это также прекрасная возможность для школьников проверить и критически оценить свои знания и свои способности.

Одна из основных задач проводимой олимпиады – закрепление китайского языка как школьного предмета в Российской Федерации. Школьники, увлеченно и целеустремленно изучающие китайский язык и желающие продолжить изучение китайского языка, культуры или экономики Китая, должны иметь право, как и в случае изучения в школе европейских языков, по окончании средней школы предъявить в избранный ими профильный вуз результат ЕГЭ по китайскому языку.

Проблемы и сложности, связанные с подготовкой одаренных школьников для участия в олимпиадных соревнованиях

Учитывая нынешнюю ситуацию с изучением китайского языка, перед преподавателями вузов встает задача не только по подготовке большого количества китаистов, которые будут осуществлять коммуникацию между нашими двумя странами и обеспечивать торгово-экономическое, научное и другое сотрудничество, но и подготовке будущих педагогических кадров, которые будут работать в школах в том числе с одаренными детьми и талантливой молодежью.

С учетом повышенной трудности китайского языка, подготовка в вузе действительно высококвалифицированных учителей китайского языка для средней школы в рамках «бакалавриата» (за 4 года) является крайне сложной задачей, с нашей точки зрения, было бы желательно ввести пятилетнее обучение (5 лет в рамках специалитета) по направлению подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (китайский язык)».

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖЬЮ.

Е.Д. Чулкова
МГЛУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются трудности средней школы в процессе обучения одаренных детей иностранным языкам в рамках школьной программы. Обосновывается необходимость специальной подготовки педагогического персонала для работы с одаренными детьми в условиях массовой школы. Рассматриваются типы образовательного пространства для формирования необходимых компетенций у специалистов по работе с одаренными детьми в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: одаренные дети, педагогика, психология, образовательное пространство.

PECULIARITIES OF SPECIALISTS' TRAINING FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN AND TALANTED YOUTH.

E.D. Chulkova
Moscow Statue Linguistic University, Moscow, Russia

Abstract. The article tackles the difficulties faced by comprehensive schools in teaching gifted children foreign languages within the framework of school curriculum. The paper states the necessity of special teachers' training for work with gifted children in

comprehensive schools. The article examines different types of educational space that form competences essential for working with gifted children within the framework of Federal State Learning Standards.

Key words: gifted children, pedagogy, psychology, educational space.

Расширение и углубление образовательного пространства как необходимое условие работы с одаренными детьми и талантливой молодежью.

Значение формирования образовательного пространства для современного вуза и современной школы как основы становления компетенций будущих выпускников. Разнообразие типов современного образовательного пространства (информационно-образовательное, социально-образовательное, культурно-образовательное и т.д.) и характеристика их компонентов, способных интегрировать в гармоничное единство, создавая основу развития всех факторов образования. Роль и особенности образовательного пространства в освоении и развитии различных уровней компетенций в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального и среднего (полного) общего образования третьего поколения.

Профессионально-личностная готовность педагогов к работе по выявлению, обучению и развитию одарённых детей.

Обоснование необходимости специальной подготовки педагогического персонала для работы с одаренными детьми. Психолого-педагогические особенности детей, обладающих различными видами одаренности. Трудности развития, воспитания и обучения одаренных детей в условиях массовой школы как следствие их психолого-педагогических особенностей.

Специфика подготовки педагогического персонала для работы с одаренными детьми с учетом специальных программ, педагогических технологий и обязательно в рамках конкретного образовательного учреждения (традиции учреждения, философия учреждения, особенность педагогического коллектива, контингента учащихся и т.д.)

Менторство как одна из форм работы с одаренными детьми.

Характеристика форм работы с одаренными детьми. Ментор как наставник, воспитатель, советчик и руководитель в мире опыта. Специфика работы индивидуального руководителя как педагога, заботящегося не только о развитии специальных способностей ребенка с высоким интеллектом, но и о его общекультурном уровне. Значение и особенность использования средств ИКТ (Information and Communication Technologies) в процессе менторства как формы работы с одаренными детьми. Особенности и значение менторских программ как наиболее приемлемой и результативной формы работы детьми, обладающими различными видами одаренности.

ГИБРИДИЗАЦИЯ НАВЫКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.А. Макарова
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В докладе рассматриваются вопросы взаимосвязи понятий компетенции и навыка в условиях гибридной системы высшего образования в России.

Ключевые слова: модернизация системы высшего образования, компетенция, навык, гибридизация.

HYBRIDIZATION OF SKILLS FOR DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER SCHOOL

A.A. Makarova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This paper examines issues of interrelation between the competence and skill in a hybrid system of higher education in Russia.

Key words: modernization of the higher education system, competence, skill, hybridization.

Современный период в жизни российского общества войдет в историю как эпоха постсоветских перемен, как время бурных

процессов глобализации, переустройства социально-экономических отношений, обновление системы потребностей, мотивов, оценочных и самооценочных критериев и правил поведения личности. Огромную роль в ускорении этих перемен, в использовании возможностей, которые открываются перед человечеством, наукой о природе и обществе, призвано сыграть высшее образование. Очевидно, что на данном этапе модернизации система высшего образования в России пребывает в состоянии смешения различных образовательных систем: советской, болонской, американской [3]. Смешение происходит по разным направлениям: структурные изменения, организации учебного процесса, оценка уровня образования при помощи использования различных традиционных и современных методов оценки, изменения содержания образовательных программ, касающиеся внедрения новых элементов зарубежных практик в существующие образовательные программы с целью их усовершенствования и так далее.

Термин «гибрид» с недавних пор внедряется почти во все науки и чаще всего в сочетании с традиционными понятиями подразумевает под собой устойчивую конструкцию смешивания одних элементов с другими.

В социологии гибридизация считается социальным законом, которому подчиняются и люди, и социальные институты, и общества. Под социальной гибридизацией понимается скрещивание институтов, подсистем, разных типов обществ. Сохранение разнообразия типов обществ является условием гибридизации. Результатом социальной гибридизации является приобретение новых, отличных от изначальных, институтов, сфер, подсистем, делающих общество более устойчивым к другим условиям существования. В связи с этим социальную гибридизацию можно рассматривать как важнейший инструмент социальной модернизации. Возвращаясь к теме нашей работы, стоит обратить внимание на определение понятия «образования», изложенное в тексте Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании». Согласно приведенному в законе определению, образование представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности [5]. Возникает

ряд вопросов, в части взаимосвязи навыков и компетенций. Наработка навыков студентами, при получении высшего образования означает, что в дальнейшем студент будет обладать определенным автоматизмом действий при реализации какой-либо деятельности. Всякий новый способ действия, протекая первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента деятельности.

Под компетенциями традиционно понимается совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающее в себя применение знаний, умений и навыков в качественно-продуктивной деятельности. Из вышеприведенных определений стоит ответить на ряд вопросов: как сопряжены навыки и компетенции? Дополняют ли они друг друга? Заменяют друг друга? В связи с этим, целью нашей работы является проведение анализа взаимосвязи навыков и компетенций, приобретаемых студентами при получении высшего образования.

Возвращаясь к определению «образования», изложенного в тексте Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании» понятие «компетенции» должны «поглощать» навыки, ценностные установки, опыт деятельности. То есть, определение компетенции с одной стороны должно описывать его двойственную психолого-педагогическую природу. Приобретя в процессе обучения определенные знания, умения и навыки, студент достигает определенного уровня компетентности в той или иной сфере деятельности. В то же время он должен быть способным и психологически готовым к применению приобретенных качеств в условиях реальной жизни. Исходя из вышесказанного можно считать, что мы имеем своеобразный локальный гибрид навыков и компетенций в сфере высшего образования. Говоря о взаимосвязи навыков и компетенций можно судить о том, что они включены в ряд неравноположенных понятий. И компетенцию стоит определить, как интегральное (целостное) качество личности, проявляющееся в общей способности ее к самостоятельной деятельности в условиях современных реалий, основанное на знаниях, умениях и навыках,

опыте, ценностных ориентаций, которые были наработаны в процессе получения высшего образования [1].

Таким образом, перед высшим образованием стоят сложные задачи формирования профессиональной компетентности специалиста, обладающего различными умениями и навыками, способных обеспечивать наиболее полную реализацию профессиональных функций.

В своих работах мы не раз описывали термин «гибридная система высшего образования» современной отечественной школы, и это не есть простое объединение различных образовательных систем. Причиной его появления, очевидно, стал поиск оптимальных решений проблем повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ, а также в целом, стремление к удешевлению высшего образования отечественной высшей школы [4]. Важно отметить, что навыки совершенствуются по мере расширения и углубления содержания учебной образовательной работы обучающихся, повышения уровня механизмов формирования навыков. Они включают следующие этапы формирования навыка: предварительный, аналитический, синтетический и этап автоматизации [2]. Но в гибридной образовательной системе смешиваются, дополняются сами механизмы формирования навыков. В данной ситуации очень важно качественно пройти предварительный этап формирования навыков. Благодаря тьюторской функции преподавателя ориентировочными движениями из всей массы информации выбирать только ту, которая необходима для данного действия.

Таким образом, в связи с состоянием смешения образовательных систем высшего образования гибридизация присуща всем составляющим образовательного процесса. Результатом изменений механизмов формирования навыков становится гибридизация навыков и компетенций, нарабатываемых студентами, при получении высшего образования.

Литература:

[1]. Бозаджиев В.Л. «Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста» // Успехи современного естествознания. 2007. № 5. С. 40-44.

[2]. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. «Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь. М.: Академический проект, 2005. С. 658.

[3]. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования. Alma mater // Вестник высшей школы. 2017. № 1. С. 11-15.

[4]. Сенашенко В.С., Макарова А.А. О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г.

[5]. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". С. 3.

СЕКЦИЯ 7.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ[1]

М.П. Гурьянова
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия

Аннотация: В статье представлены стратегии развития новой области высшего профессионального образования – социально-педагогического образования, чрезвычайно востребованного в современном обществе.

Ключевые слова: профессиональное социально-педагогическое образование, семьи с детьми, социальный педагог, социально-педагогические проблемы.

STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF THE HIGHER PROFESSIONAL SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

M.P. Guriyanova
Institute of Study of Children, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The article submits strategy of development of a new field of the professional education – that is higher professional the socio-pedagogical education which is extremely demandable within some postindustrial society.

---

[1] Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по Проекту РАО 12.8 в 2017 г.

Key words: socio-pedagogical professional education; families with children; social environment demands; social pedagogue; socio-pedagogical community; socio-pedagogical problems.

Динамизм жизни постоянно меняющегося российского общества неизбежно порождает всё *новые социально-педагогические проблемы детей и семей,* что повышает актуальность высшего профессионального социально-педагогического образования. Постиндустриальное общество требует, чтобы специалисты, профессия которых направлена на работу с человеком, обладали высоким уровнем коммуникативной культуры, мобильностью, широтой взглядов, знаниями приёмов психолого-педагогического воздействия на человека, гармонизации его взаимоотношений с социальной средой, преодоления поведенческих аномалий, что и составляет сущность социально-педагогических знаний.

Профессиональное высшее социально-педагогическое образование – *новая, развивающаяся область высшего профессионального образования в России. Его* становление пришлось на начало 90-х гг. XX в. В период демократических преобразований в обществе, когда вновь возродился интерес государства к *социальным институтам семьи и воспитания,* к *работе по месту жительства*, вектор социально-педагогического образования был обусловлен данным заказом общества. С 90-х гг. XX в., в условиях обострения социальных проблем, создания инфраструктуры, нацеленной на оказание помощи разным группам нуждающихся в защите семей (детей), социально-педагогическое образование стало в основном направлено на подготовку специалистов к работе с эксклюзиями.

Осмысление прошедших десятилетий позволяет выделить несколько условных этапов развития системы непрерывного социально-педагогического образования. *Первый* охватывает 90-е гг. XX в. до введения государственных образовательных стандартов; *второй* – действие двух первых поколений стандартов, построенных на знаниевом подходе, и *третий* – после перехода на стандарт, опирающийся на идеи компетентностного и системно-деятельностного подходов [1, С. 60].

За годы становления профессионального социально-педагогического образования в России заложен практико-ориентированный характер социально-педагогической подготовки специалистов; принцип единства теоретической подготовки в сочетании с развивающейся социально-педагогической практикой работы с разными категориями детей и семей в социуме, осмыслена роль разных видов учебной практики в становлении специалиста, подготовлена почва для сближения с Европой и ориентации на подготовку специалистов социально-педагогического профиля в логике идей Болонского соглашения [1, С. 64].

В результате плодотворной работы многих вузов социально-педагогическое образование в России обладает сегодня *собственной структурой и логикой развития*.

Новизна и сложность социально-педагогического образования состоят *в интегрированном содержании образования,* включающем большой объём знаний по дисциплинам общекультурологической, медико-биологической, психолого-педагогической и предметной подготовки; *в ориентации на постоянно меняющиеся потребности и проблемы социума;* во *взаимосвязи обучения, исследовательской, проектной, практической деятельности студентов*; в обучении на основе постоянного обновления научных знаний и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями; в приоритете воспитания студентов в процессе их обучения.

Доказали свою эффективность *современные методы обучения*: «погружение в социально-педагогическую среду», «опережающая практика», «обучение через приобретение прямого опыта», «направляемое самообучение» через включение студентов в социально-образовательные проекты; обучение основам диагностической, профилактической, коррекционной, развивающей, консультативной социально-педагогической работы с детьми и семьями, в том числе находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Особое значение при формировании образовательных программ подготовки социальных педагогов приобретают *междисциплинарная связь предметов вузовской программы, усиление социально-психологической компоненты* в подготовке

социальных педагогов; осмысление студентами *лучших практик решения социально-педагогических проблем детей и семей.*

Сегодня профессиональное социально-педагогическое образование переживает период «свёртывания», в то время как *потребность в нём постоянно растёт.* В настоящее время подготовка социальных педагогов ведётся в ряде вузов на уровне бакалавриата и магистратуры, но от сложившейся системы непрерывной социально-педагогической подготовки сохранились лишь отдельные элементы. Государственный образовательный стандарт ВПО, рекомендованная основная образовательная программа не соответствуют реальной сложности и вариативности задач, решаемых специалистами – социальными педагогами.

За последние годы значительно сократилось число вузов, осуществлявших социально-педагогическую подготовку социальных педагогов. В ряде образовательных организаций высшего образования закрыты кафедры социальной педагогики, приостановлен набор социальных педагогов. В образовательных организациях и социальных учреждениях сокращаются должности социальных педагогов, что негативно сказывается на положении детей и семей, особенно в сельском социуме и малых городах. Во ФГОСе ВПО направления «Педагогические науки» нет социально-педагогических дисциплин. Всё, что касается социальной педагогики, включено в паспорт специальности, посвящённой социокультурной деятельности. В России сегодня нет самостоятельного профессионального стандарта социального педагога. Министерством труда и социального развития РФ утверждён Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», где социальный педагог представлен в числе других специалистов.

Сегодняшнее состояние социально-педагогического образования нельзя считать удовлетворительным, отвечающим потребностям общества. Остро стоит проблема научно-методического, учебно-методического обеспечения учебных дисциплин, качества преподавания. Слабое звено – обеспечение непрерывности социально-педагогической подготовки, установление связей вуза со структурами, выступающими в роли заказчиков и работодателей.

Сегодня имеют место три стратегии относительно развития социально-педагогического образования: *первая – активное развитие* – обеспечивает поступательное развитие путём взаимодействия вуза и региональных властей; *вторая– приспособление к изменяющейся ситуации,* нежелание или неспособность вуза изменить обстоятельства – постепенное замедление темпов развития профессионального социально-педагогического образования; и, наконец, *третья стратегия – невозможность противодействия объективно изменяющимся обстоятельствам* – отказ от достигнутого.

В условиях кризисных явлений в экономике, оптимизации системы высшего образования необходим поиск вариантов *сохранения и дальнейшего развития* профессионального социально-педагогического образования в России, подходов к повышению его эффективности.

Литература:

[1]. Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты» / науч. ред. В.Г. Бочарова / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 484 с.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА БАКАЛАВРА ПРОФИЛЯ «ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» ПРИ ПРИЕМЕ НА РАБОТУ ГЛАЗАМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ[2]

Е.В. Куканова
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена решению одной из задач трудоустройства бакалавров-выпускников профиля «Психология и социальная педагогика» - это обеспечение их конкурентоспособности в условиях современного рынка труда. Анализируются особенности профильного трудоустройства, личностный опыт персональной продажи рабочей силы, опыт борьбы за «место под солнцем».

Ключевые слова: конкурентоспособность, социальный педагог, трудоустройство, работодатель, компетенции.

THE COMPETITIVENESS OF THE GRADUATE OF THE BACHELOR PROFILE "PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY" AT EMPLOYMENT THROUGH THE EYES OF EMPLOYERS

E. V. Kukanova
Institute of Study of Children, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to solving one of the tasks of employment of bachelors graduates profile "Psychology and social pedagogy" is to ensure their competitiveness in today's labour market. Analyzes the characteristics of the profile of employment, personal experience, personal sales workforce, the experience of the struggle for "a place under the sun".

[2] Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по Проекту РАО 12.8 в 2017 г.

Key words: competitiveness, social pedagogue, employment, employer, competence.

Конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда – это его способность участвовать в конкурентной борьбе с прочими претендентами и победить в экономическом, психологическом и информационном состязании за трудоустройство на «хорошее» рабочее место, соответствующее полученной в вузе специальности (профилю подготовки), за счет максимального соответствия уровня его профессиональной подготовки и личностных характеристик требованиям рабочего места и субъективным предпочтениям работодателей.

Материалом эмпирического исследования настоящей работы стала серия глубинных интервью, проведенных с руководителями организаций образования и социальной защиты населения и выпускниками бакалаврами профиля «Психология и социальная педагогика» (N=118 руководителей и N=178 бакалавров выпускников, N=44 социальных педагога со стажем работы до 1 года; сентябрь 2016 г.) гг.Москвы, Орла, Брянской, Московской и Орловской областей.

Около 60% работодателей выразили предпочтение при выборе молодого специалиста взять на работу выпускников государственных вузов. Работодатель отводит выпускникам негосударственных вузов (НВ) роль «вспомогательного персонала». Во-вторых, карьерные ожидания (относительно должностной позиции и будущей заработной платы) выпускников вузов с различным правовым статусом существенно различаются. Старшекурсники НВ больше ориентированы на собственное дело и ожидают получать зарплату более 30000 т.р., в то время как старшекурсники государственных вузов рассчитывают на работу в должности «специалиста» и заработную плату в размере от 20000 т.р.

Анализ «философии запросов» работодателей показал, что их интересует объем личностного потенциала молодого выпускника бакалавра.

Что же работодатели включают в понятие «личностный потенциал» выпускника вуза?

Большинство руководителей (примерно 55%) явно видят смысл в том, чтобы брать на работу молодых выпускников вузов. Основные резоны для этого:

• желание использовать молодую энергию, активность и «незашоренность», открытость новому, динамичность;

• возможность использовать молодой потенциал за меньшую зарплату, чем у опытных специалистов;

• возможность вливать «молодую кровь», в том числе и для активизации старых работников;

• молодые имеют и то преимущество, что их легче интегрировать в организационную культуру школы или центра; из них проще лепить «своего», чем переделывать и переучивать тех, у кого сформировались устойчивые привычки, не соответствующие организационной культуре организации.

Чего же, кроме опыта, молодым выпускникам не хватает, по мнению работодателей?

Большинство опрошенных работодателей указывали на такие причины своих опасений, как: отсутствие у молодежи стабильности и надежности; молодым не хватает ответственности. У тех, кто не имел раньше опыта, нет сформированной привычки ходить на работу и выполнять порученные задачи, соблюдать элементарные нормы делового этикета; нет умения работать на результат; нет адекватности в восприятии себя как работника: завышенные ожидания и по зарплате, и по оценке своего труда, и по характеру работы, которую хотят выполнять.

Решая вопрос, принять или не принять молодого выпускника на работу, работодатели исходят из наличия у выпускника одного из двух рыночных преимуществ: с*пециальные знания; особые личностные качества.*

Каким критериям же должен соответствовать выпускник, чтобы его взяли на работу в организацию?

Все многообразие ответов и размышлений наших респондентов мы объединили в несколько категорий: *активная жизненная позиция;* с*ерьезность мотивации к профессии; склонность к саморазвитию; трудолюбие; навыки коммуникации;* с*пособность получать результат; здоровье; системность мышления, высокий профессионализм; восприимчивость к новому. командность; стрессоустойчивость.*

Материалы исследования наглядно показали, какие особенности профессиональных и личностных компетенций, формирующих образ конкурентоспособного выпускника вуза интересуют работодателей. Также эти исследования выявили те особенности выпускников вузов, которые не интересуют работодателей. Среди них мы можем выделить следующие: *выпускники-теоретики; выпускники-дилетанты, выпускники-эгоисты; «выпускники-мамины сыночки»; «выпускники, которые не любят учиться»; «выпускники со студенческой скамьи»; «выпускники с красными дипломами».*

В результате проведенного исследования были получены следующие выводы:

1. В условиях все возрастающего дефицита трудовых ресурсов в стране работодатели признают, что за молодыми будущее и что формировать резерв кадров надо уже сейчас.

2. Однако работодателей смущает в молодых выпускниках неадекватность в восприятии себя и своих реальных возможностей; ориентация на себя, а не на дело; отсутствие социального опыта работы; завышенные ожидания оценки своего вклада; непостоянство и нестабильность в работе.

3. Конкурентоспособными на рынке труда выпускников вузов делают либо специальные знания, рыночный спрос на которые высок и которые не могут быть компенсированы личностными качествами, либо особые личностные качества, которые требуются в рыночной экономике сверх знаний, полученных в вузе.

4. Рыночные компетенции, которые сделают молодых выпускников привлекательными в глазах работодателей: «активная жизненная позиция», «серьезность мотивации к профессии», «склонность к саморазвитию», «трудолюбие и желание работать», «навыки коммуникации», «нацеленность на результат», «здоровье».

5. Наиболее общие корпоративные компетенции, соответствие которым сделают выпускника «своим» в организации: «Системность мышления», «Высокий профессионализм», «Восприимчивость к новому», «Командность», «Стрессоустойчивость», «Умение соответствовать корпоративным нормам», «Результативность», «Добросовестное отношение к

работе», «Активная жизненная позиция». Таким образом, в результате исследования был выявлен перечень компетенций, характеризующих степень его конкурентного преимущества при наличии одинакового багажа знаний.

6. Успешность молодого специалиста во многом определяется не только объемом усвоенных в вузе знаний, но и его активной жизненной позицией: он должен быть в курсе последних достижений, уверенно применять на практике теоретические знания, уметь работать в коллективе единомышленников и, в конечном итоге, достигать поставленных целей. Развитие в студентах этих качеств - основная цель компетентностного подхода при формировании образовательной программы.

Согласно материалам нашего исследования, большая часть бакалавров выпускников профиля «Психология и социальная педагогика» смогли найти работу еще во время обучения, либо в первую неделю после окончания учебы. В большинстве ситуаций молодые специалисты смогли трудоустроиться, принимая участие в не более чем в трех-четырех собеседованиях, однако каждый пятый выпускник, который не испытывал особых сложностей в трудоустройстве, не причисляет этот фактор к заслугам учебного заведения.

Согласно данным опроса, каждый второй молодой специалист (социальный педагог) занимался поиском рабочего места самостоятельно, более четверти выпускников смогли найти работу при поддержке родственников или знакомых, около 10 % выпускников рабочее место было предложено самим работодателем. 72% опрошенных выпускников региональных высших учебных заведений сообщили, что образование помогло им заложить основу дальнейшего профессионального роста и карьерного развития, однако многие знания и умения молодые специалисты получали самостоятельно.

Литература:

[1]. Молодежный рынок труда: оценка и моделирование межрегиональных различий: Монография /Под ред. Т.В.Блиновой. – М.: «КДУ», «Университетская книга», 2016. – 178 с.

[2]. Обследование населения по проблемам занятости.2015. URL:http: // www. gks. ru/bgd/regl/b13.30/ Main

ПРОБЛЕМА ДЕМАРКАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Сморчкова
Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются внешние факторы демаркации социально-педагогического образования разных этапах его развития.

Ключевые слова: демаркация, дифференциация, интеграция, социально-педагогическое образование, социальный педагог.

THE PROBLEM OF DEMARCATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL EDUCATION

V.P. Smorchkova
Academy of Advanced Studies and Professional Retraining of Educators, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the external factors of demarcation of social and pedagogical education at different stages of its development.

Key words: demarcation, differentiation, integration, social and pedagogical education, social pedagogue.

В условиях кризисного развития общества социально-педагогическое образование и социальная педагогика как его теоретическая основа приобретает особую значимость. Социально-педагогическое образование должно и может стать опережающим социальным механизмом, выполняющим роль стабилизатора социальных отношений и роль социокультурного потенциала развития общества и личности. В настоящее время система профессиональной подготовки социального педагога находится в стадии активного развития, предполагающей решение целого комплекса многоплановых и разномасштабных проблем.

Наиболее отчетливо обнаруживается проблема демаркации социально-педагогического образования. Данная проблема связана с трудностями обозначения границ социально-педагогического образования, что обусловлено целым рядом причин различного уровня и характера. В общем плане термин «демаркация» следует трактовать как линия, разграничительная граница. Применительно к проблеме демаркации социально-педагогического образования эта линия имеет не одно, а множество измерений и предполагает определение границ с другими образовательными направлениями, их характеристику в плане дифференциации и интеграции.

На процессы дифференциации и интеграции социально-педагогического образования оказывают влияние как внешние факторы, которые показывают, насколько вписывается социально-педагогическое образование в контекст современного образовательного пространства, т.е. насколько дифференцировано или интегрировано оно на конкретно-историческом этапе, так и внутренние, проявляющиеся непосредственно в учебно-воспитательном процессе.

Ретроспективный анализ позволяет выделить следующие этапы демаркации социально-педагогического образования. Первый этап определяется как *стихийная демаркация* и начинается в 90-х годах XX в. В 1990 году в системе высшего и среднего профессионального образования была утверждена новая специальность «Социальная педагогика», разработана квалификационная характеристика социального педагога. Социально-педагогическое образование рассматривалось как неотъемлемый компонент любого профессионального образования, особенно гуманитарного. Отличительной чертой данного этапа являлись процессы интеграции социальной педагогики с социальной работой, где социальная педагогика декларировалась как педагогика социальной работы, выступая в качестве ее теоретико-методологической основы (В.Г. Бочарова). Следует подчеркнуть, что процесс педагогизации социальной работы продолжается и в настоящее время, что позволяет говорить о субституции социальной педагогики, которая явно наблюдается в социальном образовании.

Обретение социально-педагогическим образованием своего социального статуса можно охарактеризовать как

институциональная демаркация. С принятием в 1995 году ГОС ВПО по социальной педагогике инициируется процесс дифференциации: социальная педагогика начинает развиваться как самостоятельная область научного знания и практики; специалисты готовились к практической деятельности с определенной категорией детей и молодежи в определенном учреждении.

Институциональная демаркация социально-педагогического образования способствовала его развитию и переходу к следующему этапу – *рациональной демаркации,* который характеризуется идеями открытой рациональности т.е. осознанием социально-педагогического образования как необходимого условия в удовлетворении потребностей общества в специалистах различного профиля по социальной педагогике. В этот период активно продолжается процесс дифференциации, что выражается значительном расширении спектра деятельности социальных педагогов, которые готовились не только для работы в учреждениях образования, но и работы в учреждениях системы социальной защиты. Стандарт 2000 года ориентировался на потребности в специалистах разного профиля по социальной педагогике, поэтому были разработаны специализации в профессиональной подготовке социальных педагогов.

К современному состоянию социально-педагогического образования в полной мере относится такое определение демаркации, как *нормативная демаркация*, которая характеризуется государственным уровнем решения проблемы и принятием стандартов третьего поколения: ГОС ВПО (2005 г.), ФГОС ВПО-3 (2010 г.) и ФГОС ВО 3+ (2015 г.). Нормативная демаркация является наиболее противоречивым состоянием социально-педагогического образования, т.к. в нем одновременно пересекаются процессы дифференциации и интеграции. Дифференциация проявляется в рамках ФГОСов третьего поколения, где социальная педагогика фигурирует в различных Федеральных государственных образовательных стандартах: в направлении «Педагогическое образование» и в направлении «Психолого-педагогическое образование», в котором социальная педагогика отнесена к профилю «Психология и социальная педагогика». Дифференциация обусловлена также тем, что,

согласно стандартам третьего поколения, образовательные организации самостоятельно разрабатывают образовательные программы, учебный план, рабочие программы дисциплин, модулей дисциплин и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся.

В то же время очевидна тенденция интеграции, которая активно проявляется, с одной стороны, в педагогизации социальной педагогики, а с другой, - в ее психологизации, что, наряду с позитивными, может иметь весьма серьезные негативные последствия, связанные со значительным сужением границ социально-педагогического образования. На уровне учебно-воспитательного процесса интеграция просматривается во всех элементах учебно-воспитательного процесса: в содержании, формах, методах.

Другой аспект нормативной демаркации связан с введением профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (2017 г.), который минимизирует в содержательном плане социально-педагогическое образование, ограничивая деятельность социального педагога от деятельности педагога-организатора, воспитателя, тьютора, старшего вожатого. Нормативная демаркация современного социально-педагогического образования приводит к целому ряду противоречий между профессиональной деятельностью социальных педагогов и их профессиональной подготовкой, ориентированной на профессиональный стандарт.

Исследование проблемы демаркации социально-педагогического образования позволяет заключить, что сложность ее решения заключается в уникальной специфике социально-педагогического знания, которое присутствует в любой деятельности человека, направляя его поведение и помогая решать профессиональные задачи. Это определяет востребованность социально-педагогического образования в различных образовательных областях и ставит вопросы о различии между ними и характере демаркационных областей. И здесь уместно мнение П. Фейерабенда, который считает, что на вопрос о демаркации «существует не один, а бесконечно много ответов».

Литература:

[1]. Сморчкова В.П. Проблема полипарадигмальности социальной педагогики //Социальная педагогика в России: Науч.-методич. журнал**.** М.: Изд-во «Современное образование». 2012. №2. С. 68-69.

[2]. Становление и развитие института социальной педагогики в России. Материалы XVIII Международных социально-педагогических чтений. М.: РГСУ, 2015. 330 с.

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

И.А. Руднева
ВГСПУ, Волгоград, Россия

Аннотация. Представлено описание современных психолого-педагогических характеристик понятия позитивная социализация личности. Обосновано значение позитивной социализации для развития личности.

Ключевые слова: социализация, позитивная социализация, позитивная психология, личность, дети, молодежь.

THE POSITIVE SOCIALIZATION OF CHILDREN AND YOUTH

I.A. Rudneva
Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

Abstract. The description of modern psychological and pedagogical characteristics of person's positive socialization is presented. It is based the value of positive socialization for personal development.

Key words: socialization, positive socialization, positive psychology, personality, children, youth.

В современной психолого-педагогической науке активно изучается феномен социализации личности. Личностная активность детей и молодежи, их социальная самостоятельность зависят от грамотного и целенаправленного осуществления

позитивной социализации. Как известно, социализация – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит. Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Социализация имеет определённую структуру, основными элементами которой являются этапы, агенты, механизмы и условия социализации. Социализация не завершается на какой-то стадии жизненного цикла индивида, а продолжается всю его жизнь. В процессе первичной социализации активность в основном принадлежит обществу, институтам и организациям, в которых индивид проходит обучение и воспитание. В процессе вторичной социализации к активности общества подключается активность индивида, он выступает активной силой уже не только в отношении к самому себе, но и в отношении социализации других [1].

Основными механизмами позитивной социализации выступают поощрения, положительные подкрепления, приятные эмоции, когда получение нового опыта детей и молодежи происходит радостно и с удовольствием. В ходе позитивной социализации детей и молодежи осуществляется целенаправленное создание условий, открывающих возможности для их личностного и социального становления и развития, развития инициативы, лидерства, творческих способностей на основе сотрудничества как со взрослыми, так и со сверстниками, в тех видах деятельности, которые соответствуют возрасту растущего человека.

В изучении проблемы позитивной социализации детей и молодежи существует значительный научный и практический задел. Особенности становления молодёжи как социальной и возрастной группы рассматриваются в трудах Ю.Г. Волкова, Л. Волошиной, А. Габиани, Я. Гилинского, И.С. Кона, В. Левичевой, В.Т. Лисовского, В. Магуна, Э. Раска, В.В. Семеновой, М.Х. Титмы, Ф. Шереги, А. Яковлева, и др. Проблема эффективной социализации детей и молодежи наиболее полно нашла отражение

в педагогическом наследии А.С. Макаренко, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского. Ее решение основывается на реализации двух задач – формирования у личности принципов и норм нравственности, морали и устранения отрицательных свойств характера. На возможность активной социализации детей и молодежи и необходимость формирования соответствующей системы в работе в данном направлении обоснованно указывали в своих исследованиях М.А. Алемаскин, Б.Н. Алмазов, А.С. Белкин, Ю.В. Гербеев, Э.Г. Костяшкин, А.И. Кочетов, И.А. Невский, В.А. Поварницына и другие.

Социализация является важным процессом в жизни любого человека, в котором он может состояться как личность, может реализовать свои природные задатки и способности [2]. Однако, важен не только результат социализации (настолько человек состоялся в жизни, реализовал себя), и сам процесс социализации – то, как он организован, какие эмоции испытывает человек, получая новый социальный опыт, позитивно или негативно относится к своему развитию как личности.

Значительные исследования существуют в области позитивной психологии – довольно новой отрасли психологического знания и психологической практики, в центре которой находится позитивный потенциал человека, (М. Селигман, Дж. Вейлант, Э. Динер, М. Чиксентмихали и др.). Цель позитивной психологии заключается в научно-психологическом исследовании оптимального функционирования человека, поиск эффективных условий, которые способствовали бы благополучному становлению и развитию людей и групп. Синонимами слова «позитивный» являются: положительный, утвердительный, одобрительный, комплиментарный, похвальный, действующий, сочувственный, благоприятный, лестный. Антонимами - негативный, отрицательный. Позитив – это сумма трех вещей: позитивное мировосприятие, доброжелательность и радостный стиль жизни. Это радостная манера общения, видение в людях и в себе лучших сторон, обращение внимания на светлые и радостные моменты жизни, это доброе отношение к людям. Позитивная социализация позволяет личности развиваться благополучно, раскрывая свой потенциал. Механизмы позитивной социализации позволяют на основе прочной и безопасной

привязанности между близкими людьми создавать условия для гармоничного развития детей и молодежи, для своевременного освоения ими различных важных навыков, в том числе, социальных.

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы составим определение понятия «позитивная социализация личности». Позитивная социализация личности – это процесс оптимального благополучного развития человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, который позволяет успешно решать задачи социальной адаптации (интегрированности человека с обществом) и социальной автономизации (дифференциации человека и общества). Социализация имеет определённую структуру, основными элементами которой являются этапы, агенты, механизмы и условия социализации. Социализация не завершается на какой-то стадии жизненного цикла человека, а продолжается всю его жизнь. В процессе первичной социализации активность в основном принадлежит обществу, институтам и организациям, в которых индивид проходит обучение и воспитание. В процессе вторичной социализации к активности общества подключается активность индивида, он выступает активной силой уже не только в отношении к самому себе, но и в отношении социализации других. Результаты позитивной социализации детей и молодежи связаны с психолого-педагогическими характеристиками социальной зрелости личности.

Литература:

[1]. Милованова Н.Ю. Воспитание, социальное воспитание и социальная адаптация личности в контексте социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2013. № 1 (117). С. 108-113.

[2]. Орлова В.В. Социализация молодежи в условиях трансформации современного российского общества: региональный аспект : дисс. ... докт социол. наук : 22.00.04. Улан-Уде, 2011. – 366 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ПУТИ ЕЁ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

О.В. Соколова
ОГУ имени И.С. Тургенева, Орёл, Россия

Аннотация. Эффективность работы специалиста зависит от профессионального мастерства и профессиональной культуры. Профессиональная культура - это качественная характеристика личности специалиста, обладающего способностью и готовностью реализовать себя в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура; пенитенциарная система, пенитенциарная социальная работа; профессиональное мастерство.

PROFESSIONAL CULTURE OF CORRECTIONAL OFFICERS AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT

O.V. Sokolova
Orlovsky state University named after I.S. Turgenev, Orel Russia

Abstract. The Effectiveness of specialist depends on the professional skills and professional culture. Professional culture is a qualitative characteristic of the identity of the professional with the ability and willingness to fulfill themselves in their professional activities.

Key words: professional culture; the penitentiary system, the penitentiary social work; professional skills.

Работник современной пенитенциарной системы – это специалист, компетентный в области не только юриспруденции и права, но и педагогики.

Профессиональная культура специалиста по социальной работе в пенитенциарном учреждении - это качественная характеристика личности специалиста, осознающего свою роль в системе пенитенциарной социальной работы, владеющего основами профессиональной деятельности и обладающего способностью и готовностью реализовать себя в работе со

специфическим контингентом учреждения в соответствии с профессионально-этическими нормами.

Его мастерство складывается из специальной юридической, педагогической, социальной обученности и профессионально-психологической подготовленности. Это человек, профессионально овладевший фундаментальными, специализированными и прикладными знаниями [1].

Профессионализм специалиста проявляется в его эффективной повседневной профессиональной деятельности. Эффективность работы специалиста зависит от профессионального мастерства и профессиональной культуры [2].

В исследованиях, посвящённых изучению профессионализма сотрудников пенитенциарных учреждений, рассматриваются следующие уровни проявления профессиональной культуры. Базовый уровень – совокупность компетенций, позволяющих выполнять служебные обязанности, которые не требуют специальных знаний. Данного уровня недостаточно для продвижения по службе. Общепрофессиональный уровень – совокупность компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, требующей специальных знаний и умений. Общепрофессиональные компетенции, кроме базовых, предполагают дополнительные знания, умения и навыки, связанные со спецификой служебной деятельности. Данный уровень характерен для большинства сотрудников, в том числе руководителей низшего и среднего звена. Творческий (научный) уровень – это совокупность компетенций, необходимых для управления профессиональной деятельностью и ее совершенствования с целью повышения ее эффективности. Он должен быть характерен для руководителей органов и учреждений ФСИН России [3].

На основании изученных подходов к профессиональной культуре и уровням её проявления у специалистов нами выделены следующие типичные группы специалистов по социальной работе в пенитенциарном учреждении по проявлению у них профессиональной культуры: специалисты с высоким (научно-творческим) уровнем профессиональной культуры; специалисты с достаточным (адекватным) уровнем профессиональной культуры;

специалисты с базовым (адаптивным) уровнем профессиональной культуры.

Профессиональная культура специалиста формируется в процессе вузовской подготовки, развивается и совершенствуется в процессе профессиональной деятельности. Поэтому уровень базовый (адаптивный) допустим для начинающих специалистов, сотрудников, которые не имеют достаточного профессионального опыта. На совершенствование профессиональной культуры специалиста по социальной работе в пенитенциарном учреждении влияет развитие его личного профессионального опыта, стремление к повышению своего мастерства и квалификации. Таким образом, профессиональная культура специалиста по социальной работе в пенитенциарном учреждении находится в постоянной динамике на протяжении всей профессиональной деятельности специалиста и должна проходить несколько этапов (стадий) развития: профессионально-адаптивный этап, профессионально-продуктивный (профессионально-адекватный) этап, профессионально-творческий этап [4].

Каждый из уровней профессиональной культуры специалиста взаимодействует друг с другом. При переходе от одного этапа к другому уровень развития профессиональной культуры должен повышаться, так как осуществляется качественный переход от базового (адаптивного) уровня, через достаточный (адекватный) к уровню высокому (научно-творческому). Поэтому типичные группы специалистов по социальной работе в пенитенциарном учреждении по проявлению у них профессиональной культуры формируются следующим образом.

В группу специалистов с высоким (научно-творческий) уровнем профессиональной культуры входят, главным образом, сотрудники с развитым профессиональным опытом, высоким уровнем профессионального мастерства и обладающие индивидуальным стилем профессиональной деятельности. Для данной группы специалистов характерно стремление к обмену профессиональным опытом и знаниями, их систематизации, обобщению, презентации в профессиональном сообществе.

В группу специалистов с достаточным (адекватным) уровнем, как правило, входят специалисты, имеющие

определенный профессиональный опыт, постоянно работающие над своим профессиональным самосовершенствованием и активно реализующие свой профессиональный опыт в профессиональной деятельности.

Группу сотрудников с базовым (адаптивным) уровнем профессиональной культуры составляют специалисты, обладающие совокупностью компетенций, позволяющих выполнять служебные обязанности. Однако, выполнение всех профессиональных функций специалиста по социальной работе в пенитенциарном учреждении требует наращивания специальных знаний, приобретение личного профессионального опыта, совершенствования профессиональной культуры.

Совершенствование профессиональной культуры специалиста по социальной работе в пенитенциарном учреждении при всей её индивидуальности и неповторимости должно носить не стихийный, а управляемый и регулируемый характер, результативность и успешность которого зависит от совокупности обоснованных организационно-педагогических условий, необходимых для наиболее полной реализации технологии повышения квалификации и совершенствования профессиональной культуры у специалистов.

Литература:

[1]. Куканова Е.В. Почему работодатель не удовлетворен профессиональной подготовкой социальных педагогов? // Акмеология профессионального образования: материалы 12 Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. С. 57-65.

[2]. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательство РГСУ: Издательство «Омега-Л», 2013.

[3]. Тюрикова Г.Н., Филатова О.В, Гнездилова И.Ю. Современное состояние и перспективы развития профессионального образования специалистов в области социальной работы в пенитенциарных учреждениях России // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал №2(58), Серия «Гуманитарные и социальные науки». Орел: ОГУ, 2015. С. 370-374.

[4]. Филатова О.В., Гнездилова И.Ю. Некоторые аспекты профессиональной подготовки кадров для социально-педагогической работы в пенитенциарных учреждениях в контексте компетентностного подхода// Учёные записки Орловского государственного университета. Научный журнал №6. Орёл: ОГУ, 2011. С.471-476.

МОДЕЛЬ ИНТЕРНАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОТВЕТ НА ГЕТЕРОГЕННЫЙ ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Т.В.Фуряева
КГПУ им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Аннотация. В статье раскрываются актуальные вызовы современного общества, связанные с ростом его дифференциации, что делает необходимым изменения в характере профессионального социально-педагогического образования и принятие соответствующего профессионального стандарта. Предлагается новая организационно-образовательная форма включения будущих социальных педагогов в реальную гетерогенную социально-педагогическую практику

Ключевые слова: социально-педагогическая интернатура, открытое профессиональное социально-педагогическое образование, гетерогенность общества

MODEL INTERNSHIP IN THE PROFESSIONAL SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION AS A RESPONSE TO THE CHALLENGE OF HETEROGENEOUS MODERN SOCIETY

T.V. Furyaeva
Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article describes current challenges of modern society, associated with increasing differentiation, which makes necessary changes in the nature of professional socio-pedagogical

education and the adoption of appropriate professional standards. A new organizational form of educational inclusion of future social pedagogues in real heterogeneous socio-pedagogical practice

Key words. Socio-pedagogical internship, open professional socio-pedagogical education, the heterogeneity of the society

Российское общество проходит в настоящее время сложный путь преодоления политического монополизма и формирования системы политической конкуренции, что мнению современных исследователей, способствует процессу социального развития, являющегося объективным основанием подлинной безопасности общества и государства [2,3]. Стабильность и устойчивость государства в значительной степени определяется полнотой социальной системы, характером и объемом ответа социальных, образовательных, культурных государственных и негосударственных учреждений на гетерогенные запросы всех слоев населения. В профессиональной социально-педагогической деятельности социальные педагоги и социальные работники постоянно сталкиваются с гетерогенностью, растущим многообразием, плюрализмом стилей, установок, образов и качеством жизни, отношением к образованию, культуре. По сути многообразие и плюрализм выступают в качестве базовой характеристики профессиональной социальной деятельности и делают ее особо сложной, насыщенной и востребованной.

Дети, имеющие значительные различия в развитии (ограничения и одаренности), в культурных, социальных, жизненных контекстах (из семей, далеких от образования и культуры, живущие в разных материальных условиях, исповедующие разные религии и др. представляют собой значительный вызов в образовательной деятельности. В этой связи включение фактора социокультурного и антропологического разнообразия в образовательный контекст необходимо для обеспечения всем детям равных условий для получения образования, осуществления принципа его демократизации и гуманизации. Новые социальные контекст (усиление социальной несправедливости, рост детей-мигрантов, детей с ограниченными возможностями здоровья, значительных отличий в развитии (одаренность) и др.) ставят на повестку дня вопросы социального

включения, организации совместной деятельности, совместной жизни (инклюзии).

Эти вопросы следует решать представителям педагогических и социальных профессий в разных типах государственных учреждений – образования, культуры. социальной защиты. Новые профессиональные задачи, новые компетенции зафиксированы в новых профессиональных социальных стандартах. Здесь следует отметить, что в связи со значительным историческим отставанием процесса становления социальной и социально-педагогической профессии в России, наличием значительного разрыва между процессами институционализации профессиональной подготовки и структур занятости и соответственно сохранением разрыва между образованием и практикой, возникает настоятельная необходимость поиска новых путей сближения образовательной и профессиональной реальностей. Актуализации этой задачи также способствует некий дисбаланс процесса стандартизации профессиональной социальной деятельности. Речь идет об отсутствии профессионального стандарта социального педагога (при наличии восьми профессиональных стандартов в области социальной деятельности: специалиста по социальной работе, руководителя организации социального обслуживания, специалиста органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере, психолога в социальной сфере, специалиста по работе с семьей, руководителя учреждения медико-социальной экспертизы, специалиста по медико-социальной экспертизе).

Новый профессиональный стандарт "Специалист в области воспитания", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г. не исчерпывает многообразия профессиональной деятельности социального педагога, который имеет дело не только с воспитанием, но и социально-педагогическим сопровождением, поддержкой, реабилитацией, профилактикой, социокультурной инклюзией детей и взрослых в разных типах учреждений – образования, культуры, социальной защиты, спорта, туризма и др. В этом контексте вызывает удивление отсутствие профессионального

стандарта социального педагога при наличии серьезных вызовов со стороны социальной реальности.

Признание гетерогенности как важного основания и одновременно ресурса профессиональной социально-педагогической деятельности делает необходимым разработки полноценного профессионального стандарта социального педагога и соотнесения его с вузовским образовательным стандартом "Психология и социальная педагогика". Возможно есть смысл положить в его основание методологическую идею социальной гетерогенности и ориентации на инклюзию (включение) как принципа существования демократического общества, обеспечения в нем социальной справедливости и безопасности [6,7].

В настоящее время многие российские вузы находятся в активном поиске новых моделей и стратегий развития профессионального социального образования [1]. Нами был изучен имеющийся образовательный опыт в подготовке социальных педагогов за рубежом. Изучен опыт организации профессионального социального образования в Европе, в частности, в Германии, где подготовка имела традиционный двухфазный характер (теория в вузе, практика в образовательном или социальном учреждении) [8, 9, 10, 11]. В настоящее время произошли изменения в характере организации второй фазы профессионального социального образования, которые сводятся к тому, что вуз взял на себя ответственность за прохождение практического обучения (в современной терминологии, профессиональной практики или «год признания диплома» своих выпускников). Ранее, еще в 90-е гг. XX вв., вторая фаза практического обучения была полностью отделена от вуза. В настоящее время связь вуза с работодателем артикулируется как важный принцип организации профессионального социального образования. Социальное учреждение, с которым вуз заключил договор, обязано по истечению первых шести месяцев предоставить отчет- оценивание результатов и отношения практиканта к своему практическому обучению. Вторая оценка со стороны учреждения и отчет о практике студента должны иметь место за четыре месяца до заключительного коллоквиума. Успешное участие в последнем, а также позитивные оценки практики, участие в вузовских семинарах

и отчет могут служить основанием для государственного признания раннее сданного экзамена и получения выпускником права работать в должности социального работника или социального педагога. Следует также отметить, что вуз в период практической фазы предлагает практиканту семинары-погружения, блочные семинары, которые тот обязан посетить в течение года. Общая продолжительность обучения в аудиториях составляет 15-20 дней по шесть академических часов каждый. Начиная с XXI века, практика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе/социальной педагогике ознаменовалась не только массовым переходом на модульное и компетентностно структурированное содержание вузовской части высшего образования, но и на установление более тесной связи с работодателем в части создания единой профессионально-образовательной среды и введения так называемых дуальных учебных курсов, изучение которых и участие в реальной профессиональной деятельности меняются в трехмесячном ритме. Дуальную систему профессиональной подготовки предлагают, в основном, средние профессиональные учебные заведения (профессиональные академии). Вместе с тем следует отметить постоянно нарастающую тенденцию введения дуальных или интегрированных профессионально-образовательных программ в высших профессиональных школах Германии.

В Красноярском государственном педагогическом университете им В.П. Астафьева активно внедряется контекстно-смысловая стратегия профессиональной подготовки специалистов по социальной работе и социальных педагогов, главным принципом которой является принцип открытости и полисубъектности, а базовой формой реализации практическое обучение в форме интернатуры. Подробно опыт реализации этого варианта профессионализации бакалавриата изложен в специальном выпуске (№ 14) издательской серии кафедры социальной педагогики и социальной работы «Антропология и социальная практика» под названием «Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата» [4]. Объем практического обучения будущих специалистов по социальной работе в отечественных вузах составляет не более 15 % учебного времени, в то время как зарубежное профессиональное

образование социальных работников / социальных педагогов в странах Европы и США гораздо в большей степени практико-ориентировано. Доля практического обучения за рубежом составляет от 30 до 70 % вузовского времени. В настоящее время в связи с массовым переходом на бакалавриат в нашей стране также происходит концентрация всего учебного времени, отводимого на разные виды практики, на один промежуток. В предлагаемой нами модели практического обучения типа интернатуры речь идет о концентрации основных видов практик на последний год обучения в вузе и его организацию в разных пространствах в рамках единой модульной программы при инструментальном сопровождении со стороны выпускающей кафедры с ориентацией на участие интернов в разных видах профессиональной деятельности, выполнении ими разных типов заданий и представлением выпускной квалификационной работы с учетом специфики определенного социального учреждения. Наше представление о практическом обучении, которое мы называем интернатурой, содержательно и организационно тесным образом связано с вузовским обучением. Интернатура в нашей опытно-экспериментальной работе, которую ведет кафедра социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в рамках бакалаврских образовательных программ, понимается как поэтапное погружение студентов в инновативную профессиональную социальную реальность, т.е. организация разной степени «встречи» с ней интерна: наблюдение, феноменологическое описание происходящего, понимание его контекстов, объяснение причинно-следственных связей, функционально-ролевое участие с разной степенью инициативности и самостоятельности. В качестве педагогических условий организации практического обучения типа интернатуры мы определяем следующие: 1. Разработка специального организационно-правового обеспечения, реализующего принцип полисубъектности образовательного процесса.2. Конструирование и реализацию специальной модульной программы практического обучения, которая задает вектор динамичности за счет последовательного усложнения способов профессиональной деятельности: от дескриптивно-феноменологических (описание и анализ профессиональной реальности) к технологическим

(реализация различных социальных технологий) и затем к преобразующим (включение на уровне соучастия, исполнения функциональной роли, проявления инициативности, креативности, проектирование замыслов по изменению реальности). Компетеностно-ориентированные модули соотнесены с требованиями новых профессиональных стандартов в зависимости от типа учреждения и функций интерна. 3. Адекватное учебно-методическое, кадровое и индивидуальное сопровождение интернов при максимальном использовании активных форм практического обучения, обеспечение его открытости, полисубъектности, проектности за счет включения работодателей разного уровня (административно-управленческого, профессионального практического, непрофессионального практического) в образовательную деятельность. 4. Вовлечение интернов в деятельность инновационных образовательных и социальных учреждений разного типа: центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры разной направленности, дома-интернаты для пожилых и детей-сирот с умственной отсталостью, детские сады, школы, учреждения среднего профессионального образования и др., в рамках проектов, развивающих новые подходы, технологии социально-педагогического взаимодействия с ребенком или взрослым, находящимся в трудной жизненной ситуации, с целью дальнейшего успешного трудоустройства, профессионального и личностного самоопределения будущих социальных педагогов.

Литература:

[1]. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования //Вестник Московского городского педагогического университета, серия «Педагогика и психология». 2013. № 2 (24). С.32-43.

[2]. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) (извлечения).

[3]. Рыбалкин Н.Н. Философия безопасности: учебное пособие. М.: Московский психо-логосоциальный институт, 2006.- 296 с.

[4]. Фуряева Т.В., Бочарова Ю., Хацкевич Т.А. Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата: учебное пособие; Краснояр.гос.пед ун-т им. В. П. Астафьева.-Красноярск, 2014.-128 с. (Антропология и социальная практика; вып 14).

[5]. Фуряева, Т.В., Фуряев Е.А. Практико-ориентированное профессиональное социальное образование: сетевой дискурс //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2013. №3(25). С.66-71.

[6]. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография; Краснояр.гос.пед ун-т им. В.П. Астафьева.-Красноярск, 2017.-279 с. (Антропология и социальная практика; вып 15).

[7]. Ярская В.Н. Инклюзия как важный принцип социальной работы // Отечественный журнал социальной работы. 2012. № 4. С. 41–47.

[8]. Bachelorstudiengang. Soziale Arbeit. Studienjahrgang 2012-1013. Modulhandbuch. Hochschule Coburg, 2013 – 27 s.

[9]. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit Forum für Wissenschaft 11. Hochschuldidaktisches Kolloquium „Sozialarbeitswissenschaft in der Lehre“ 31.01.2012. Potsdam, 2012, 28 s.

[10]. Informationen zur Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bern,2014, 45 s.

[11]. Modulhandbuch Wintersemester 2016/2017/ Studiengang “Soziale Arbeit” (Bachelor of Arts) Ostfalia Hochschule fur angewandte Wissenschaften. Fakultat fur soziale Arbeit. Wolfenbuttel/Braunschweig, 2016- 89 s.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ (СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ)»: МЕХАНИЗМЫ ОСВОЕНИЯ

М.В. Шакурова
ВГПУ, Воронеж, Россия

Аннотация: В статье акцентировано значение стандартизации профессиональной социально-педагогической

деятельности; представлено возможное противоречие между сложившейся традицией организации социально-педагогической работы и содержанием требований профессионального стандарта; выделены отдельные механизмы работы по освоению требований профессионального стандарта

Ключевые слова: стандартизация, социальный педагог, социальное воспитание, социальная защита, механизмы освоения профессионального стандарта

PROFESSIONAL STANDARD «SPECIALIST IN THE FIELD OF EDUCATION (SOCIAL EDUCATOR)»: MECHANISMS OF DEVELOPMENT

M.V. Shakurova
Voronezh state pedagogical University", Voronezh, Russia

Abstract. In article value of standardization of professional socially-pedagogical activity is accented; the possible contradiction between the developed tradition of the organization of socially-pedagogical work and the maintenance of requirements of the professional standard is presented; separate mechanisms of work on development of requirements of the professional standard are allocated.

Key words: standardization, the social teacher, social education, social protection, mechanisms of development of the professional standard

Стандартизация – закономерная реакция на разрастающуюся диверсификацию общественной жизни, включая различные виды профессиональной занятости. Ее задача – определить инварианты, которые будут удерживать сущностные характеристики, тем самым сохраняя единство и соответствие общественно-государственным ожиданиям. Другая актуальная задача стандартизации – определить общественно-государственный заказ, ожидания, желаемый рисунок. В данном контексте разрабатываемая система профессиональных стандартов, очевидно, реализует две функции: удержание идентичности конкретных трудовых функций и видов деятельности в разрастающемся разнообразии; содержательное выражение

общественно-государственного запроса на реализацию конкретных направлений профессиональной деятельности.

Утверждение в январе 2017 года профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» стало ожидаемым актом закрепления государственного видения и государственный требований к профессиональной реализации воспитательной функции различными субъектами, в числе которых выделены такие укрупненные группы, как педагогические работники в дошкольном образовании, педагогические работники в начальном образовании, педагогические работники в средней школе, специалисты в области образования, не входящие в другие группы. В контексте данного стандарта в настоящее время рассматривается и профессиональная деятельность социальных педагогов – одна из «молодых» профессий, функциональное наполнение которой изначально задумывалось как интегративное, лежащее на стыке целого ряда видов деятельности (педагогической, культурно-просветительской, социально-коррекционной, социально-поддерживающей, социально-психологической и т.п.). Подготовка профессиональных кадров параллельно проводится по стандартам различных направлений подготовки в нескольких укрупненных группах, прежде всего, 44.00.00 Образование и педагогические науки, 39.00.00 Социология и социальная работа. Именно этот интегративный характер профессии «социальный педагог» и определяет в настоящее время многочисленные сложности с ее идентификацией и поиском должного стандартизированного описания.

Преобладающая доля работающих в настоящее время социальных педагогов – это социальные педагоги в системе образования, поэтому именно психолого-педагогическая подготовка (получивший распространение профессионально-образовательный профиль «Психология и социальная педагогика» направления «Психолого-педагогическое образование» и соответствующие магистерские программы) и поиск адекватной профессиональной стандартизации – актуальная научно-методическая и практическая задача.

Не найдя соответствия в профессиональных стандартах блока 01 Образование (Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего,

среднего общего образования) (воспитатель, учитель); Педагог-психолог (психолог в сфере образования); Педагог дополнительного образования детей и взрослых; Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования) профессиональное сообщество ожидало принятия профессионального стандарта Специалиста в области воспитания. С точки зрения теории, подобная укорененность для социально-педагогической деятельности естественна, но не бесспорна. Историческая ретроспектива позволяет нам увидеть порой параллельное, а в отдельные периоды смежное развитие двух логик социально-педагогической практики: социально-воспитательной и социозащитной. В первом случае в центре внимания находится объединение общественных возможностей и усилий для решения актуальных для растущей личности (с учетом принципа возрастосообразности) естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач (А. В. Мудрик). Во втором случае акцент делается на выявлении показателей нуждаемости и организации, соответствующей интегративной социально-организуемой и социально-контролируемой деятельности. В данном случае в отличие от специально-психологических практик речь идет не только об очевидных социально-уязвимых группах несовершеннолетних, но и о тех группах, которые традиционно рассматриваются как благополучные (одаренные дети, среднестатусные дети и т.п.) либо как потенциально уязвимые (дети с акцентуациями; дети, проживающие в социуме с базовыми негативными характеристиками и т.п.). В этих случаях адекватным является не столько социально-психологическое, сколько социально-педагогическое вмешательство.

В рассматриваемом профессиональном стандарте нашла отражение социально-воспитательная логика. По сути четыре из пяти выделенных обобщенных трудовых функций укладываются в расширенное представление о социально-педагогической работе. Вместе с тем, в тексте профессионального стандарта присутствует прямая «привязка» профессиональной деятельности социального педагога к обобщенной трудовой функции «Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе

социализации». Детализация данной функции дает основание утверждать, что она также выполнена с учетом приоритета социально-воспитательной логики, что потребует специального разъяснения и освоения практикующими социальными педагогами, которые в массе своей в настоящее время сориентированы на социозащитную деятельность. В качестве иллюстрации обратим внимание на такие трудовые действия, как «Проектирование программ формирования у обучающихся социальной компетентности, социокультурного опыта», «Разработка мер по профилактике социальных девиаций среди обучающихся», «Планирование совместной деятельности с институтами социализации в целях обеспечения позитивной социализации обучающихся».

Очевидно, что введение профессионального стандарта потребует организации специальной работы:

- по оценке наличной подготовки и функционала социальных педагогов требованиям профессионального стандарта. Данная работа должна носить диагностическо-аналитический характер и не должна быть связана с кардинальной и экстренной переориентацией специалистов;

- по просвещению практикующих социальных педагогов, прежде всего, с целью разъяснения требований профессионального стандарта и рефлексии специалистами своего соответствия этим требованиям. Важно, чтобы государственные требования к социальным педагогам, выходящие за рамки их наличного функционала, были продуктивно осмыслены и стали основой для совершенствования деятельности;

- по организации повышения квалификации социальных педагогов, как в системе методических объединений, так и через институты развития образования и педагогические университеты. Предметом обсуждения и освоения должны стать те необходимые знания и умения, которые в настоящее время отнесены на периферию профессионально-личностной позиции либо не включены в нее. Важно, чтобы привносимые элементы готовности интегрировались в реальную практическую деятельность каждого конкретного социального педагога, что потребует их проектно-аналитической работы;

- по оценке и коррекции программ подготовки будущих социальных педагогов в системе непрерывного педагогического образования. В данном случае большое значение имеет сложившаяся в той или иной образовательной организации образовательная традиция, приоритеты образовательного процесса на социально-воспитательную, социозащитную логику либо их интеграцию;

- научно-методическое сопровождение системы социально-педагогической деятельности в конкретной территории, цель которого – супервизия, своевременная и адекватная помощь и поддержка в ситуациях затруднений по внедрению требований профессионального стандарта.

ПРОБЛЕМЫ СООТВЕТСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А.Соколова
ЮУГГПУ, Челябинск, Россия

Аннотация. В статье соотносится содержание образовательного и профессионального стандартов социального педагога с анализом компетенций и соответствующих компетенций, знаний, умений, необходимых для успешной социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, образовательный стандарт, социальный педагог, дескрипторы.

THE COMPATIBILITY OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL STANDARDS IN THE FIELD OF SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION

N.A. Sokolova
South Ural state humanitarian pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The paper compares the content of the educational and professional standards of a social pedagogue with the analysis of competencies and relevant competencies, knowledge and skills necessary for successful socio-pedagogical activities.

Key words: professional standard, educational standard, social worker, handles

Одной из серьезных проблем социально-педагогического образования является соответствие образовательного и профессионального стандартов. В настоящее время подготовка социальных педагогов осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) в соответствии с приказом МОиН РФ № 1426 от 4.12.2015 г. Стандарт определяет содержание, виды профессиональной деятельности, компетенции, которые должны быть сформированы в результате освоения стандарта. К видам профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, относятся педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская.

Компетенции, определенные стандартом, одинаковы для всех педагогических профилей, в том числе и для будущих социальных педагогов. Анализ компетенций показывает, что они весьма условно имеют отношение к социально-педагогической деятельности. К ним можно отнести: способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные, личностные различия (ОК-5); способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических, и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);

способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5); готовность использовать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13).

Напрямую к социально-педагогической деятельности относится лишь ПК-5. Осуществлять подготовку социальных педагогов при таком размытом определении его содержания крайне непросто, поскольку варианты учебных планов могут быть самые разные, что существенно затрудняет процесс подготовки будущих социальных педагогов.

Появившийся недавно профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (приказ МТиСЗ РФ № 10н от 10.01.2017 г.), включающий, в том числе, функции, трудовые действия, необходимые умения, знания социального педагога, конкретизирует требования к его деятельности и позволяет уточнить содержание подготовки социальных педагогов в профессиональном образовании. Дескрипторы, представленные в данном профессиональном стандарте, значительно облегчают и конкретизируют определение содержания учебного плана. Под дескрипторами понимается описание результатов обучения, выраженных в терминах знаний, умений, компетенций [2, с.9].

К трудовым функциям социального педагога в профессиональном стандарте относят социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе социализации; планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации; организацию социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации.

В профессиональном стандарте четко и конкретно определено содержание деятельности социального педагога, к которому отнесены:

1. Анализ ситуации жизнедеятельности детей.
2. Планирование, организация и методическое сопровождение социально-педагогической поддержки детей в процессе образования.

3. Проектирование, реализация и методическое сопровождение программ формирования социальной компетентности и социокультурного опыта обучающихся.

4. Разработка, методическое обеспечение и реализация мер по социально-педагогическому сопровождению детей в трудной жизненной ситуации.

5. Разработка и реализация мер по профилактике социальных девиаций и реабилитации детей с проявлениями девиантного поведения.

6. Организация процесса взаимодействия с социальными партнерами образовательных организаций в целях позитивной социализации детей.

7. Организация и методическое обеспечение мониторинга деятельности по социально-педагогической поддержке детей.

Четкое определение содержания деятельности социального педагога а профессиональном стандарте позволяет определить систему знаний и, соответственно, систему подготовки будущих социальных педагогов. Она включает знание:

- нормативно-правовых документов и источников актуальной информации в области социально-педагогической поддержки и социальной работы с детьми и молодежью;

- подходов к методическому обеспечению программ социально-педагогической поддержки в процессе социализации, методов социально-педагогической диагностики и анализа результатов реализации программ;

- особенностей современной семьи (в том числе семей социального риска), семейного воспитания, работы с родителями и их консультирования;

- особенностей и основных направлений формирования социальной компетентности детей и их социокультурного опыта;

- методико-технологических основ консультирования педагогов, родителей, и детей по реализации прав детей, социально-педагогической поддержки детей, социальной адаптации, реабилитации, профилактики девиантного поведения, проектирования программ социально-педагогического сопровождения детей и молодежи в процессе социализации, а также проектирования индивидуального маршрута в ситуациях самоопределения;

- форм и методов профилактики социальных рисков, девиаций и социально-педагогической поддержки детей и молодежи, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, а также включения их в социально и личностно значимую деятельность.

Определены основные умения, необходимые для реализации социально-педагогической деятельности:

- осуществлять поиск, анализ и разработку информационно-методического материала для программ социально-педагогической поддержки детей, формирование информационно-методической базы для консультирования родителей, педагогов, детей;

- осуществлять защиту прав детей в процессе образования и проводить консультирование педагогов, родителей и детей по вопросам реализации прав детей в процессе образования;

- разрабатывать и организовывать социально-педагогическую поддержку и индивидуальную профилактическую работу с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в том числе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также семьями группы риска;

- применять технологии педагогической поддержки социальных инициатив детей, проектирования содержания социально и личностно значимой деятельности, формирования социальной компетентности, осуществлять их информационно-методическое сопровождение;

- разрабатывать и реализовывать мероприятия по социальной адаптации детей к новой жизненной ситуации, профилактике девиантного поведения, социальной реабилитации детей, имевших проявления девиантного поведения, по оказанию помощи в трудной жизненной ситуации и обеспечивать их информационно-методическое сопровождение;

- проводить мероприятия по формированию безопасной информационной среды.

Конкретизация трудовых функций, знаний и умений социальных педагогов позволяет определиться с содержанием их подготовки, что в свою очередь, ставит ряд вопросов перед образовательным стандартом в плане выделения в нем соответствующих профессиональных компетенций, которых в настоящее время там нет, что, в свою очередь, порождает несоответствие образовательного и профессионального стандарта,

негативно сказывающегося на подготовке бакалавров социальной педагогики.

Литература:

[1]. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс].

[2]. Разработка рамки квалификации для системы высшего образования Уральского региона. Челябинск: изд-во ЧелГУ, 2010. – 117 с.

[3]. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс].

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАНДАРТОВ

Е.Г. Шубникова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия

Аннотация. Представлен анализ требований стандартов, действующих в едином воспитательном пространстве РФ, показана их противоречивость в подготовке социальных педагогов к профилактике аддиктивного поведения детей.

Ключевые слова. Профессиональный стандарт, социальный педагог, специалист в области воспитания.

TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES FOR THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF CHILDREN IN THE LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF MODERN STANDARDS

E.G. Shubnikova
I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Presents an analysis of the requirements of the standards applicable in the unified educational space of the Russian

Federation, showing their inconsistency in the training of social educators for the prevention of addictive behaviour children.

Key words. Professional standard, social pedagogue, a specialist in the field of education.

Компетентностный подход положен сегодня в основу разработки Федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», утвержденного в декабре 2015 г., профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» (2013), а также утвержденного в 2017 г. профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». Последние два документа даже по названию невольно противопоставлены друг другу: есть учитель, занимающийся воспитанием, одновременно с ним в образовательной организации появился некий новый специалист в области воспитания – социальный педагог (но не воспитатель!). Сравнивая требования двух профессиональных стандартов, видим, что деятельность учителя (воспитателя) в образовательной организации является педагогической, отдельно от нее в школе осуществляется работа социального педагога, которая обозначена несколько иначе – педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся. Теперь в школе воспитанием будут заниматься воспитатели (учителя), а кроме них еще и специалисты в области воспитания – социальные педагоги. Не является ли это подтверждением того, что сегодня уже наблюдается в школах – социальные педагоги занимаются только девиатными детьми и подростками, и не выполняют одну из важнейших своих функций – профилактическую – в отношении всего контингента школьников?

Анализ профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» и ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и социальная педагогика» показывает значительные различия в требованиях к компетентностям социальных педагогов в этих

документах. Отметим, что во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», обозначены требования к результатам освоения образовательных программ бакалавриата. Они сформулированы в виде 3 групп компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Последняя группа в рамках социально-педагогической деятельности предполагает: 1) готовность к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося; 2) способность к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся; 3) способность составлять программы социального сопровождения и поддержки обучающихся; 4) способность участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов; 5) готовность выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства; 6) владение методами социальной диагностики; 7) способность выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами. В отличие от ФГОС ВО в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» социальный педагог, как один из специалистов в области воспитания, осуществляет три трудовые функции: 1) планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе образования; 2) организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации; 3) организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся. Каждая трудовая функция, в свою очередь, содержит расшифровку на основе трудовых действий, необходимых умений, необходимых знаний. Нетрудно видеть, что требования профессионального стандарта с трудом соотносятся с компетенциями, которыми должны овладеть студенты педагогических вузов по данному направлению.

Распространение зависимого (аддиктивного) поведения среди несовершеннолетних продолжает оставаться опасной тенденцией в детской и молодежной среде. Поэтому одним из

важнейших направлений педагогической деятельности становится профилактика зависимостей в образовательных организациях [1]. В рамках проводимых нами исследований по подготовке будущих социальных педагогов к профилактике аддиктивного поведения детей и молодежи, проанализируем, какие из компетенций и трудовых функций можно отнести к превентивной деятельности социального педагога. Во многих государственных документах, например, в «Концепции профилактики употребления ПАВ в образовательной среде» (2011), снова и снова ставится вопрос о необходимости подготовки педагогических кадров для профилактической работы среди детей и молодежи, однако ситуация не меняется. На наш взгляд, причиной этого является отсутствие четких требований к компетентностям педагогов в области превентивной деятельности [2].

Во ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в группе профессиональных компетенций в области педагогической деятельности мы бы выделили лишь одну их общепрофессиональных компетенций «способность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства» (ОПК-12). Группа же профессиональных компетенций отражает готовность будущих социальных педагогов к конкретной профессиональной деятельности и не содержит компетенции в области профилактики зависимого поведения детей и подростков.

В профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» в деятельности социального педагога особо выделяются трудовые действия «Разработка мер по профилактике социальных девиаций среди обучающихся», «Профилактическая работа с обучающимися группы риска», однако это никак не обозначено в ФГОС ВО (2015) и будущие социальные педагоги не готовы в полном объеме к исполнению трудовых действий в области профилактики зависимого поведения школьников.

Даже краткий анализ принятых в последнее время стандартов единого воспитательного пространства

современной России показывает их несоответствие между собой. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» в некотором смысле подразумевает разделение воспитательной деятельности учителя (воспитателя) и какого-то нового и неведомого доселе специалиста в области воспитания. Заметим, что педагоги-психологи к этой категории не относятся – для них принят отдельный профессиональный стандарт! Обозначение важных трудовых функций социального педагога в обсуждаемом профессиональном стандарте в области профилактики социальных девиаций, бесспорно, можно считать его достижением, однако эти требования не отражены в компетенциях ФГОС ВО (2015) и не предусмотрены при аттестации социальных педагогов.

Литература:

[1]. Шубникова Е.Г. Педагогическая превенция зависимого поведения подростков: программы и технологии: монография. Чебоксары: Новое время, 2016. – 312 с.

[2]. Шубникова Е.Г. Подготовка студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения детей и молодежи: монография. Москва: Современное образование, 2014. – 160 с.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОПОРНОМ РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

М.И. Алдошина
ОГУ имени И.С. Тургенева, Орел, Россия

Аннотация. Целью данной статьи выступает идея рассмотрения потенциала проектной деятельности этнокультурной направленности в профессиональной подготовке специалистов социально-педагогического профиля.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, опорный университет

TECHNOLOGY PROFESSIONAL SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION IN REFERENCE REGIONAL UNIVERSITY

M.I. Aldoshina
Orlovsky state University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia

Abstract. The purpose of this article is a idea of consideration of potential project activities in ethnic culture in training of specialists of socio-pedagogical profile.

Key words: The project, project activities, support the University

Будущее каждого государства формируется в школе, ведь завтрашние специалисты обучаются сегодня в школе. Создание на базе крупнейших вузов Орловского региона объединенного опорного университета – Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева – позволяет не только объединить их кадровый, научный, ресурсный потенциалы, но и вдохнуть новую жизнь в традиционные направления подготовки.

В современном обществе отмечается усиление социальной нестабильности, находящей свое непосредственное отражение в появлении негативных социально-психологических тенденций: снижение уровня психологического здоровья, возрастание деструктивных форм общения и взаимодействия участников различных социальных групп, усиливающихся на фоне социально-экономических и этнокультурных противоречий, распространение зависимых форм поведения, нарушение в целом процесса социализации.

В связи с организацией системы психологического сопровождения детей, подростков и юношей в образовательных организациях Орловской области возникла потребность в подготовке специалистов социономического профиля – социальных педагогах. Прием абитуриентов по специальности Педагогика и психология девиантного поведения в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» в институте педагогики и психологии осуществляется по специализации «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения» с 2013г., что позволяет вести подготовку

с ориентацией на удовлетворение региональной потребности в специалистах.

Орловщина – регион с величайшей историей, огромным литературным наследием и средоточием смысловых историко-культурных доминант – выступает качественной площадкой сохранения, трансляции и воспроизведения историко-культурного опыта.

Приоритетными направлениями модернизации педагогического образования в университете выступают:

- формирование комплексных учебно-научных сетевых образовательных программ (ВО – СПО – школа), (ВО – ДПО – НИИ – ДОО) и др. по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов для инновационных проектов развития Орловского региона, в том числе, межрегиональных;
- участие в разработке и реализации образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов педагогических профилей через профильные кафедры, лаборатории, экспериментальные площадки и ВНИКи НИИ психологии и педагогики, Центра педагогических инноваций, Центра психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- создание комплексных молодежных коллективов для реализации межкафедральных, межсетевых, комплексных междисциплинарных и трансдисциплинарных проектов;
- развитие модуля внутренней интегративной мобильности студентов.

«Проектная деятельность традиционно привлекательна для педагогов. «На рубеже 1910–20-х годов метод проектов входит в практику отечественной школы. Это история, полная драматизма. Сначала – «перспективный», а вскоре и «универсальный метод». Через пять лет – «легкомысленное прожектерство». Так колебались оценки метода проектов в официальной педагогике. Мы под методом проектов понимаем определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий, которые позволяют решить проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности, а именно в виде решения практической или теоретической задачи» [1, 92]. Опыт профессиональной

деятельности через проекты позволяет формировать «основы профессиональных компетенций в виде умственных и практических навыков, а также осознанное понимание их применения в определенных видах будущей профессиональной деятельности» [2, 552].

«Дворянское гнездо» - комплексный социально-педагогический проект ОГУ им. И.С. Тургенева, проявляется в различных социокультурных средах:

- высшего образования – через проектную деятельность в рамках учебных дисциплин и модули внутренней интегративной мобильности студентов;

- дополнительного профессионального образования – программы повышения квалификации «Содержание и технологии приобщения детей дошкольного возраста к историко-культурному наследию Орловского края»

- социокультурного проектирования – создание «Карты дворянских усадеб Орловщины», историческая реконструкция Орловской крепости XVI в., музыкальные и поэтические встречи, композиции, открытые концерты, выставки и т.п.

Приоритетным направлением социально-педагогического профессионального образования выступает воспитательное этнокультурное проектирование. К примеру, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» традиционно проводит межвузовский региональный конкурс воспитательных проектов развития и саморазвития личности компетентного специалиста в системе высшего и среднего профессионального образования «Ступени». Конкурс воспитательных проектов преследует цель выявления и распространения лучшего опыта по социально-воспитательной работе с молодежью в регионе на основе традиционной этнокультуры, отличающегося признаками эффективности, использованием регионально-культурного своеобразия и направленностью на воспитание активной гражданской позиции личности во благо развития региона.

Экспертный совет и жюри конкурса, куда входят специалисты ведущих вузов, практики в сфере образования, определяют три лучшие воспитательные программы, разработанные. Например, ролевая игра как форма приобщения

подростков к культурно-историческому наследию своего региона; также русский народный танец; проект, посвященный традициям празднования исконного русского праздника масленицы «Кукла-масленка», проект популяризации духовных мест на Орловщине «Святой источник». Победители представляли свои разработки в экспертную комиссию и проводили отобранные мероприятия в образовательных учреждениях города Орла. Такие проекты обеспечивают соединение теоретической подготовки с практической деятельностью, создают условия для реализации духовных, интеллектуальных, творческих, физических и социальных потребностей студентов социономических профилей. Это позволяет говорить о применении эффективных образовательных технологий социально-педагогического образования в университете.

Литература:

[1]. Алдошина М.И. Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С.90–96

[2]. Гришина Ю.В. Довузовское образование как компонент непрерывного социально-педагогического образования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции. 2016. С.550-554.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

О.А. Петухова, Н.Н. Чалдышкина
МГУ, Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена реализации компетентностного подхода в подготовке бакалавров в системе высшего образования. В статье изложены пути формирования компетенций, необходимых будущему социальному педагогу,

обучающемуся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и социальная педагогика», для работы с детьми, находящимися в сложной жизненной ситуации.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, подготовка бакалавров, психолого-педагогическое образование, социальный педагог.

COMPETENCE APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN IN THE COMPLEX LIFE SITUATION

O.A. Petuhova, N.N. Chaldyshkina
Mari State University, Yoshkar-Ola, Republic of Mari El, Russia

Abstract. This article is devoted to the implementation of the competence approach in the preparation of bachelors in the higher education system. The article outlines the ways of forming the competencies required for the future social educator studying in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education, profile Psychology and social pedagogy, for working with children in difficult life situations

Key words: competence, competence approach, preparation of bachelors, psycho-pedagogical education, social teacher

Современное уровневое высшее образование в России предполагает коренным образом изменить оценку уровня готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предусматривает, что оценка профессиональной готовности идет на основе анализа уровня владения выпускниками определенными компетенциями. Важно, чтобы будущие социальные педагоги не просто владели психолого-педагогическими знаниями, но и умели применять их в своей профессиональной деятельности, причем делали это осознанно, с пониманием значимости использования тех или иных средств, методов, технологий.

Социально-педагогическая деятельность требует постоянного поиска необходимого педагогического инструментария, ведь каждый ребенок и каждая ситуация, связанная с ним, уникальны. Будущие социальные педагоги чаще других специалистов сталкиваются в профессиональной деятельности с нестандартными ситуациями, которые требуют моментальной реакции, основанной на анализе этих ситуаций. Поэтому будущие социальные педагоги должны знать и грамотно использовать нормативно-правовую базу, уметь диагностировать и анализировать психологические особенности ребенка и взрослых, входящих в его социальное окружение, подбирать адекватные конкретной ситуации методы воздействия, взаимодействия, помощи, поддержки, разработки индивидуального маршрута развития подопечного.

Компетентностный подход при подготовке в вузе будущих социальных педагогов весьма востребован современной действительностью, позволяет развивать базовую культуру студентов, нацеленных в дальнейшем на организацию профессиональной помощи различным категориям клиентов, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях.

Для разработки программы формирования компетенции необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Каковы этапы формирования компетенции в вузе?

2. На материале каких модулей, дисциплин, внеаудиторных мероприятий она формируется?

3. Что нужно делать преподавателям и студенту для обеспечения формирования компетенции заданного уровня? [2, 172].

В условиях экономических и социально-культурных трансформаций, противоречивости явлений и событий в российском государстве с конца 80-х гг. XX века и по настоящее время одним из основных вопросов, требующих решения на государственном уровне, является всесторонняя поддержка людей разного возраста, оказывающихся в сложных жизненных ситуациях [4, 3].

В Федеральном законе Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (ст. 1) сформулированы типичные трудные жизненные

ситуации для ребенка, при которых государство берет на себя обязательства оказать ему необходимую помощь. К ним относятся: утрата попечения родителей; кризисное состояние семьи, не позволяющее ей выполнять родительские обязанности по отношению к ребенку; дети, оказавшиеся в состояниях, при которых им требуется специальная профессиональная помощь и (или) защита; дети – жертвы насилия; дети, находящиеся в специальном учебно-воспитательном учреждении, чья жизнедеятельность объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые самостоятельно не могут быть преодолены, в том числе и семьей [3].

С 2011 года осуществляется уровневая подготовка по профилю бакалавриата «Психология и социальная педагогика» направления «Психолого-педагогическое образование» на очной и заочной формах обучения. Это обусловлено потребностями социума, в котором увеличилось количество людей и категорий, переживающих трудные жизненные ситуации (дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети и молодежь с особыми образовательными потребностями, дети и подростки с девиантным поведением, асоциальные семьи, многодетные семьи, семьи мигрантов и вынужденных переселенцев и многие другие). Это обусловливает постоянное внимание профессорско-преподавательского состава кафедры дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного университета и приглашенных преподавателей из числа работодателей к обновлению содержания образования.

Перечень дисциплин определен актуальными потребностями будущих специалистов и согласован с запросами учреждений, относящихся к системе образования, социальной защиты населения, здравоохранения, спорта и туризма. В рамках профессиональной подготовки студентов организуется производственная педагогическая и учебно-исследовательская практики, во время которых студенты закрепляют теоретические знания, формируют умения и навыки организации компетентной помощи детям, подросткам, молодежи в сложной жизненной ситуации.

В процессе работы со студентами применяются как традиционные, так и инновационные методы и технологии

обучения. В рамках научно-практических дисциплин «Введение в профессию «Социальный педагог», «Основы социальной работы» «Методика и технологии работы социального педагога», «Социальная педагогика», «Социальная политика», «Педагогические технологии» применяется метод кейсов («case-*study*»), который нацелен на формирование профессиональной компетентности, навыков аналитической деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации, способности оптимального поведения в различных ситуациях в профессиональной деятельности.

Использование метода «case-study» как особого формата моделирования определенной ситуации и её проработки может способствовать решению актуальной для современного вузовского образования задачи формирования личности профессионала в области социально-педагогической деятельности, готового и мотивационно, и инструментально к решению разнообразных вопросов и проблем как индивидуально, так и в процессе сотрудничества с представителями различных социальных институтов [6, 257].

Выпускные квалификационные работы студентов отражают результаты исследований по различным темам, в том числе: «Педагогические условия социального развития воспитанников детского дома», «Социально-педагогическая деятельность с детьми-сиротами в Доме ребенка», «Игротерапия как средство коррекции страхов воспитанников социального приюта», «Социально-педагогическая реабилитация детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в условиях социального приюта» и др.

Студенты – будущие социальные педагоги под руководством руководителей и кураторов принимают активное участие и во внеучебной деятельности: выступают на научно-практических конференциях межвузовского, регионального и всероссийского уровней; участвуют в спортивных состязаниях, фестивалях, конкурсах творчества; разрабатывают и оформляют портфолио достижений; в качестве волонтеров участвуют в реализации программ Общероссийской общественной

организации «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ), Региональной общественной организации инвалидов «Детский Орден Милосердия»; организуют мероприятия по гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, музыкально-эстетическому и иным направлениям; посещают в составе добровольческих отрядов организации и учреждения, семьи, и т.д.

Таким образом, получение профильного образования, участие в мероприятиях научно-практической направленности, в добровольческом движении вносит существенный вклад в становление специалистов помогающих профессий, формирование их компетенций для работы с детьми, оказавшимися в сложной жизненной ситуации.

Литература:

[1]. Организация социально-педагогической деятельности с семьями детей-инвалидов в социуме: Метод. рекомендации для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «050711 – Социальная педагогика» (методические рекомендации) / Авт.-сост. Н.Н. Чалдышкина. Йошкар-Ола, 2006. – 43 с.

[2]. Петухова О.А., Дремина И.Е. Применение паспорта компетенций в реализации компетентностного подхода при подготовке бакалавров // Педагогическое образование: традиции и инновации: сб. науч. ст./ Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева; отв. ред. Т.Н. Петрова. Чебоксары,2015. С. 171-176.

[3]. Федеральный закон Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/179146.

[4]. Чалдышкина Н.Н. Организация социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья детском оздоровительном лагере: учебное пособие. Йошкар-Ола, 2015. – 152 с.

[5]. Чалдышкина Н.Н. Основы работы социального педагога по духовно-нравственному воспитанию: учебное пособие. Йошкар-Ола, 2015. – 144 с.

[6]. Чалдышкина Н.Н., Жданова О.А. Специфика использования метода «case-study» в процессе профессиональной

подготовки социальных педагогов и социальных работников // Современные проблемы профессионального технического образования: Материалы Международной научно-методической конференции. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2010. С.254-257.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Б.Ш. Алиева
ДГУ, Махачкала, Россия

Аннотация. В статье рассматривается Концепция профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога. В представленной Концепции раскрываются ее структурные компоненты: цель, разработка и внедрение этнокультурного содержания образования в системе подготовки социальных педагогов, этнокультурное образовательное пространство, способствующее сохранению и развитию культур народов Дагестана, а также раскрываются сущностные характеристики этнокультурной компетентности.

Ключевые слова: Концепция, этнокультурная компетентность, социальный педагог, образовательное пространство

CONCEPT PROFESSIONAL ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF THE SOCIAL TEACHER

B. SH. Aliyeva
Dagestan state university, Makhachkala, Russia

Abstract. In article the Concept of professional ethnocultural competence of the social teacher is considered. In the submitted Concept her structural components reveal: the purpose, development and deployment of ethnocultural content of education in system of training of social teachers, the ethnocultural educational space promoting preservation and development of cultures of the people of

Dagestan and also reveal intrinsic characteristics of ethnocultural competence.

Key words: Concept, ethnocultural competence, social teacher, educational space.

Актуальность, цель и задачи концепции. Характерной особенностью современной России является то, что она исторически сложилась и продолжает существовать как многонациональное государство. В связи с этим на первый план выходят проблемы сохранения и развития культур многочисленных народов, а также путей взаимодействия различных этнокультур. На повестку дня встал вопрос формирования этнокультурной компетентности тех, кто призван активно действовать в полиэтнической среде. Одним из таких профессионалов социума является социальный педагог.

Насущная потребность в Концепции этнокультурной компетентности социального педагога вытекает также из–за нивелирования и размывания этнических особенностей, приводящих к воспитанию детей не помнящих своего родства, необходимости сохранения самобытности этнических групп и, одновременно, освоение ценностей и стандартов других культур [2].

Этнокультурная компетентность будущих социальных педагогов как важный компонент профессиональной компетентности предполагает развитие потребности выйти за пределы изучаемого в вузе и определить пути дальнейшего саморазвития.

Национальный аспект проблемы чрезвычайно актуален: в этом провидческие заветы – заповеди К.Д. Ушинского, как бы адресованные педагогам всего полиэтнического мира, особенно многонациональной России, приобретают особенною ценность: «У каждого народа своя особенная национальная система воспитания» «В душе человека черта национальности коренится глубже прочих» и, пожалуй, самое главное – «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое» [3].

Современное снижение духовно-нравственного уровня общества, угроза разрушения этноса, особенно в связи с критическим состоянием языка актуализируют необходимость

его эффективной защиты, что соответствует стратегической цели социально - экономического развития Республики Дагестан – повышению качества жизни народов республики.

Многолетний опыт показывают, что эффективность народных средств в воспитании в городских условиях снижена по целому ряду причин:

1. Низкая педагогическая культура родителей не дает целенаправленно строить воспитательную работу; 2. Низкий уровень материальных и социально-бытовых условий усложняет процесс воспитания (люди больше озабочены добычей средств существования, а не воспитанием); 3. Неблагоприятная семейная обстановка усложняет взаимо-отношения взрослых и детей; 4. Преобладание словесных методов воспитания в ущерб практическим делам; 5. Увлеченность агрессивной, чуждой нам культурой, распро-страняемой через средства массовой информации (телевизор), компьютерные игры и т.д. 6. Игнорирование родного языка во многих семьях [1, с.108].

В настоящее время особую актуальность приобретает превращение образовательных учреждений в колыбель духовности.

Концепция профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога в Республики Дагестан 2016-2025 гг. предусматривает обеспечение широкого доступа учащихся к историческому опыту, этнокультурным ценностям, направленным на раскрытие духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения.

Целью этнокультурного образования становится сохранение этнических констант центральной культурной темы этноса, развитие личности в условиях многоязычия и поликультурности как носителя этнокультурной традиции, как гражданина многонационального государства.

Этнокультурная компетентность социального педагога, включает в себя следующие структурные компоненты: когнитивный: (знание национально-психологических особенностей иноэтнических партнеров); мотивационно-поведенческий и деятельностно-регулятивный (умение вести этно-культурный диалог, обеспечивающий эффективное (результативное) решение профессиональных и социальных задач в процессе

жизнедеятельности); аксиологический (знание ценностей этнокультурных особенностей народов, с пред-ставителями которых взаимодействует специалист); личностный и профессионально-деятельностный (высокий уровень этнокультурной и конфессиональной толерантности специалиста). Согласно концепции «центральной зоны культуры», имеется стержень этнической культуры - центральная культурная тема этноса или система этнических констант (неотъемлемая часть единой картины мира)[4], неизменных для этноса, единых и обязательных для всех его представителей. Упрощение или выхолащивание центральной культурной темы этноса ведёт к разрушению этноса.

Разработка и внедрение этнокультурного содержания образования в системе подготовки социальных педагогов. В дагестанской культуре выделяются этнические константы как структурные элементы центральной культурной темы, являющиеся сквозными этнокультурными темами содержания высшего образования в системе подготовки социальных педагогов:

- духовные ценности и духовная культура; традиционная «культура жизнеобеспечения»; истории-ческая преемственность и культура родного края;

Важнейшими задачами становятся: эффективная организация содержания образования высшего образования в системе подготовки социальных педагогов как сквозных этнокультурных тем на основе учебного концентризма; проектирование содержания центральной этнокультурной темы, сквозных этнокультурных тем, для совершенствования программ, учебно-методических комплексов; подготовка учебных материалов, педагогических средств, реализующих цели этнокультурного развития, её мониторинг.

Этнокультурное образовательное пространство. Под этнокультурным пространством подразумевается культурная почва, поле для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей.

Этнокультурное образовательное пространство - это семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы. Оно с

точки зрения структуры должно состоять из трех органически взаимосвязанных частей: институциональные (школы, колледжи, вузы и т.д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.).

I. На стадии пропедевтики осуществляется первое приближение к решению проблемы этнической идентификации. Этнокультурное образовательное пространство в данном случае – это атмосфера в семье. Происходит первое знакомство с историей народа, его культурой, национальными обрядами, обычаями. Восприятие национального происходит через устное народное творчество: сказки, песни, мифы и прочее, чтобы дети испытывали законную гордость, называя себя «дагестанцами».

II. Основная часть этнокультурного образования – институциональное образование.

III. Внеинституциональное обучение и погружение в практику занимают особое место в системе этнокультурного образования. Этнокультурное образовательное пространство здесь создают национально-культурные центры, кружки и курсы при школах, дворцах культуры, в учебных заведениях, иных организациях. Кроме того, этнокультурное образовательное пространство может формироваться теле- и радиопередачи, публикациями в газетах и журналах.

Высокий уровень профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога способствует реали-зации четырех главных функции: транслирующую (обеспечение целостности и воспроизводимости этнонаци-ональных сообществ); развивающую (формирование и развитие национального самосознания); дифференцирующую (выявление национально-культурных потребностей человека, этнических групп); интегрирующую (обеспечение взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения культур, интеграция личности в системы мировой и национальной культуры).

Процесс формирования этнокультурной компетен-тности социальных педагогов предусматривает разработку модели этнокультурной подготовки, которая строится с учетом специфики регионального вуза.

Литература:

[1]. Алиева Б.Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи. Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2006. - 288с.

[2]. Слободчиков В., Крылова Н. Терминологический словарь // Учит. газ. 1994. № 34, 13 сент.

[3]. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. Педагогические статьи (1862 – 1870 гг.) / Гл. ред. А.М. Еголин. М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 690 с.

[4]. ShilsE. Centre and Periphery//Polanyi M. (ed.). The Logic of Personal Knowledge: Essays. London, 196

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Л.А. Дементьева
Институт развития образования и социальных технологий, Курган, Россия

Аннотация. В статье представлена система профессиональной переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов на базе Института развития образования и социальных технологий (Курган), раскрываются состояние и перспективы развития непрерывного образования социальных педагогов в современных условиях.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая служба, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, формы повышения квалификации.

SYSTEM OF THE SOCIAL PEDAGOGUE PROFESSIONAL RETRAINING AND QUALIFICATION ADVANCEMENT IN KURGAN REGION

L.A. Dementiyeva
The Institute of Development of Education and Social Technologies, Kurgan, Russia

Abstract. The article submits system of the social pedagogue professional retraining and qualification advancement on the basis of

the Institute of Development of Education and Social Technologies (Kurgan) as well as it reveals the up-to-date demandable conditions and perspectives of development of the continuous training system of the social pedagogues.

Key words: social pedagogue, social and pedagogical service, professional retraining, qualification advancement, forms in qualification advancement.

В условиях экономических и социальных преобразований высокое качество образования педагогических работников является стратегическим государственным ресурсом, одним из ведущих факторов развития детей и общества. Основной целью профессиональной переподготовки и повышения квалификации является предоставление максимально широких возможностей педагогу для непрерывного образования, профессионального и личностного роста, совершенствования ведущих компетенций.

Сегодня особая ниша в системе образования принадлежит социально-педагогической службе, деятельность которой направлена на социальное, личностное и эмоциональное благополучие ребёнка и его ближайшего окружения. В условиях Курганской области, депрессивного дотационного региона, социальные педагоги ориентированы на профилактику и содействие в преодолении семейного неблагополучия, на управление социальными рисками развития ребёнка, реализацию социально-педагогического потенциала сельских территорий, расширение родительских возможностей в обогащении позитивным опытом семейного воспитания. Эта деятельность требует высочайшего профессионального мастерства специалистов, владения современными технологиями социально-педагогической диагностики, коррекции, реабилитации, консалтинга и т.д. Этим определяются и высокие требования к системе непрерывного повышения квалификации специалистов.

В настоящий момент в образовательных организациях и в культурно-образовательных центрах области работает 402 социальных педагога, четверть из них являются совместителями. Почти 30% социальных педагогов не имеют высшего образования, 15% – не являются специалистами, 12% – пенсионеры [1].

Нельзя не отметить негативные тенденции последнего десятилетия, обусловившие кризисное состояние социально-педагогической службы области: переход на подушевое финансирование и новую систему оплаты труда отразился на ней негативным образом. В большинстве сельских школ социальный педагог работает на половину, а то и на четверть ставки. Нередки случаи, когда обязанности социального педагога и психолога выполняет один человек. Но, несмотря на тяжелые внешние и внутренние противоречия, социальные педагоги в Курганской области продолжают работать и отстаивать интересы ребёнка.

Ведущая роль в развитии системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов в Курганской области принадлежит Институту развития образования и социальных технологий (ИРОСТ).

В Институте действует факультет профессиональной переподготовки, функционирует 18 отделений, в том числе и отделение "Социальная педагогика" (дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки "Социальная педагогика" объемом 432 часа). Обучение осуществляется в очно-заочной форме с использованием дистанционных технологий в течение 4 сессии, общая продолжительность обучения – 8 месяцев.

За двадцать лет работы отделения «Социальная педагогика» диплом, дающий право на ведение профессиональной деятельности, получили более 500 человек. Основная категория слушателей отделения – завершившие преподавательскую деятельность учителя или совместители, уже выполняющие функции социальных педагогов, поэтому нередко обучение на сессиях отделения дополняется прохождением курсов повышения квалификации, обязательным включением в научные и учебно-методические мероприятия.

Наряду с традиционной курсовой подготовкой в Институте реализуются следующие мероприятия для повышения квалификации социальных педагогов: учебно-методические семинары и вебинары с приглашением ведущих практиков; областное, окружные и районные методические объединения специалистов психологических и социально-педагогических служб, индивидуальные стажировки в образовательных и иных

социальных учреждениях, научно-практические конференции по различным аспектам социально-педагогической поддержки семьи и ребёнка, профессиональное сетевое сообщество, виртуальная школа успешных педагогов и родителей, виртуальный методический кабинет социальных педагогов на базе информационных ресурсов Института и т.д.

Наиболее востребована следующая тематика курсов и методических мероприятий: работа с детьми, имеющими устойчивые отклонения в поведении; профилактика суицидального риска детей и подростков, жестокого обращения с детьми; преодоление семейного неблагополучия и др.

Особая роль в реализации идеи непрерывного повышения квалификации принадлежит *инновационной составляющей* в профессиональной деятельности. Подавляющее большинство социальных педагогов образовательных организаций включены в федеральные и региональные сетевые инновационные проекты и программы, среди них: научный проект ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» – «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ» (под руководством М.П. Гурьяновой, д.п.н., профессора); общественно-государственный региональный проект «Без конфликта в семье и национальных средах: ранняя профилактика семейных конфликтов и родительских затруднений в воспитании детей и подростков»; «Лига помощи» и многие другие.

Представленная широта форм позволяет не сводить повышение квалификации только лишь к формальному получению удостоверения в рамках предстоящей аттестации, а выстроить *индивидуальную образовательную траекторию профессионального саморазвития*. Вместе с тем существующая система аттестации позволяет стимулировать педагога к прохождению краткосрочного повышения квалификации в объеме не менее 72 часов, что обеспечивает в итоге оптимальное соотношение практики и теории. Значимость теории, к сожалению, недооценивается самими педагогами.

Перспективы дальнейшего развития системы повышения квалификации социальных педагогов связаны с психологизацией *профессионального и образовательных стандартов*: развитие

психолого-педагогической и аутопсихологической компетентности социальных педагогов, навыков «терапии» семейного климата и гармонизации детско-родительских отношений и др.

Литература:

[1]. Дементьева Л.А. О состоянии, проблемах и перспективах развития социально-психолого-педагогической службы образования в Курганской области // Педагогическое Зауралье. 2016. № 2. С. 116–120.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ

С.А. Расчетина

РГПУ им. А.И Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье раскрыты некоторые тенденции формирования понятийного аппарата социальной педагогики, показана специфика его становления на разных этапах становления науки, выделены перспективные направления его дальнейшей разработки.

Ключевые слова: понятие как концентрированное выражение исторически достигнутого знания; понятийный аппарат как отражение двойного предмета социальной педагогики; традиционные и инновационные социальные проблемы, конструирование способа решения инновационных пролблем.

FORMATION OF THE CONCEPTUAL APPARATUS OF SOCIAL PEDAGOGICS: PAST, PRESENT, PERSPECTIVE

S.A. Raschetina

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article reveals some tendencies in the formation of the conceptual apparatus of social pedagogy, shows the specifics of its formation at different stages of the formation of science, and outlines the promising directions for its further development.

Key words. The concept as a concentrated expression of historically achieved knowledge. Conceptual apparatus as a reflection

of the dual subject of social pedagogy. Traditional and innovative social problems, designing a way to solve an innovation problem.

1. Прошлое. Понятийный аппарат социальной педагогики в своих общих чертах сформировался на этапе перестройки. Специфика его разработки отражала специфику «двойного предмета» становящейся науки. Она обусловила разработку двух основных групп понятий, первая из которых раскрывала социальные проблемы детства в различных сферах его жизнедеятельности, волнующие общественность (социальное сиротство, беспризорность, безнадзорность и др.), вторая – способы гармонизации отношений «ребенок - социум» (социальное воспитание, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическое сопровождение семьи и ребенка). Наиболее значимым результатом формирования понятийного аппарата социальной педагогики можно считать его укоренение в теории социального взаимодействия. Понятийный аппарат формировался на основе принципа комплиментарности. В нем был представлен синтез смысловых социологических и педагогических единиц, как частей, дополняющих друг друга и создающих единое целое. При этом «срабатывали» процессы взаимоограничения и взаимодополнительности, на основе которых социальное и педагогическое знание создавали эффект его приращения.

2. Настоящее. В анализе современных характеристик понятийного аппарата социальной педагогики будем ориентироваться на идеи В.С. Степина, который полагает, что научное знание следует рассматривать как исторически развивающуюся систему, погруженную в социокультурную среду и характеризующуюся переходом от одного типа саморегуляции к другому. Автор характеризует науку как «особое движение в сфере развивающегося теоретического знания», подчеркивает историческую изменчивость всех компонентов науки [6].

2.1.Отличительная особенность современной науки состоит в формировании нового взгляда на предметные области исследования. Произошел отказ от исследования «все более сужающегося, изолированного фрагмента действительности», становится все более очевидной ориентация на «комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания» [6]. Интегрированное

строение современной науки выступает как условие свободного перемещения понятий из одной области в другую. Поэтому сегодня в ткани социальной педагогики свободно движутся понятия из области социологии, экономики, психологии, культурологии, медицины, права и др. Оставляя в целом неизменными их основные признаки, социально-педагогическая наука сужает объем используемых понятий. Например, широко употребляемое в науке понятие «социализация», охватывающее множество объектов в рамках социологии, включат в себя меньшее количество объектов в рамках педагогики, поскольку процессы социализации ребенка исследуются в условиях целенаправленных процессов воспитания и образования. В социальной педагогике объем этого понятия сужается при изучении специфики нарушений в процессах социализации социально незащищенного ребенка.

С одной стороны, в условиях свободного перемещения понятий в ткани человекознания возникает желание ориентироваться на известный тезис средневекового английского мыслителя Уильяма Оккама: «Не следует привлекать новые сущности без самой крайней на то необходимости», то есть желание «удерживать» понятийный аппарат науки в определенных границах, не дать ему возможности раствориться в смежных науках. С другой стороны, растет понимание того, что применение к анализу социально-педагогических явлений понятий, сформированных в рамках разных наук, становится необходимым условием развития социально-педагогической науки в целом. В этом смысле хочется опереться на известный тезис американского ученого П. Фейерабенда: «Все дозволено».

2.2. Понятийный аппарат современных гуманитарных наук испытывает сильное давление со стороны рыночных отношений, в которые вписаны современные социально-педагогические процессы. Понятия рыночной экономики активно вторгаются в педагогическую науку, побуждают описывать социально-педагогическую проблему и способы ее решения в терминах инженерной задачи с применением математического аппарата, с опорой на понятия нормы, стандарта, технологии и др. Личность ребенка с позиции рынка характеризуется понятием «человеческий капитал». Партнерские отношения институтов как «социальный

капитал», педагогические процессы, особенно образование, рассматриваются через понятие «вложение в детство», процесс преподавания насыщается понятием «услуга». Личностные достижения ребенка и педагога определяются через понятия компетенций, под которыми подразумевается готовность и способность человека решать возникающие жизненные и профессиональные задачи.

2.3. Одновременно наблюдается тенденция усиления антропологического подхода к осмыслению социально-педагогических явлений. Доминирующее на предыдущих этапах развития науки понятие «личность» сменяется понятием «индивидуальность». Наука ищет адекватные современности научные подходы к исследованию индивидуального мира человека (ребенка), творящего свою жизнь и переживающего ситуацию собственного существования. Речь идет о широком употреблении в социальной педагогике экзистенциального, гуманистически ориентированного понятия «выбор» и всевозможных «само», фиксирующих внимание на индивидуальности ребенка (самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самооценка и др.). По мнению современных социальных педагогов, осмысленное отношение ребенка к своему развитию связано с внутренним раскрепощением ребенка, с формированием внутреннего ощущения зависимости реализации целей от собственного выбора пути жизни [4]; с признанием понимания себя наиболее фундаментальной структурой человеческого бытия; с представлением о социальном способе существования, который не только задается извне, скорее коренится в понимающем отношении человека к самому себе и воспринимаемому им миру [5, 209]. «Это, - продолжает последний автор, - неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создание условий для самоопределения и самореализации» [5, 209].

2.3. В настоящее время фиксируются элементы постнеклассического подхода к формированию понятийного аппарата социальной педагогики: в постиндустриальном обществе способ теоретизации социально-педагогических проблем изменяется, осуществляется «либо на основе другой

терминологии, либо на базе иных теоретико-методологических подходов» [5, 185]. Выделим пунктиром некоторые тенденции, отражающие «поворот» к постнеклассическому способу формирования понятий.

Во-первых, в соответствии с логикой постнеклассической методологии социальная педагогика базируется на широком спектре концепций социального становления ребенка, принимающих форму персонификации [2], личностной самореализации [3], контекстно-смысловой стратегии социально-педагогического образования [7]. Ученых объединяет потребность в усилении «человекоцентрированности» содержательных и процессуальных характеристик понятий. Признается равноценность различных точек зрения, допускается разнообразие подходов к формулированию понятий, их широкое истолкование. Ориентация на дискурс, под которым подразумевается диалогическая процедура аргументации, укорененная в идее равноправия, позволяет высказывать множество суждений относительно одного и того же социально-педагогического феномена. Это явление можно продемонстрировать на основе анализа понятия «социальное воспитание», которое в российской социальной педагогике имеет множество определений. С одной стороны, в науке представлен взгляд на социальное воспитание как ключевую категорию, выступающую в качестве контекста социальной педагогики на современном этапе ее развития. Такое видение социального воспитания мы находим в трудах А.В. Мудрика, Т.А. Ромм и др. авторов. С другой стороны, есть множество более узких толкований социального воспитания как вида помогающей педагогической деятельности, нацеленной на разрешение проблемных ситуаций. Его мы находим в работах М.А. Галагузовой, Л.В. Гусляковой и других авторов.

Во-вторых, наблюдается тенденция формирования понятий социальной педагогики на основе соотнесения с универсальными категориями постнеклассического подхода: «текст», «дискурс», «повествование». Социальная педагогика обращена к речевым практикам, к анализу ситуации, воссоздаваемой процессами межличностных коммуникаций. В этом смысле достаточно широко употребляется понятие доверительного общения. Особые коммуникативные отношения с ребенком и его социальным

окружением, укорененные в чувстве доверия, обеспечивают движение исследователя и испытуемого навстречу друг другу. Результатом этого движения становится самораскрытие, превращение личности в «самоповествование», в «открытую идентичность».

3. Перспективы. Динамическое развитие общества, стремительность появления «нового» предполагает динамическую сменяемость социальных проблем общества, человека, ребенка и требует разработки содержания понятий адекватно современным социальным реалиям. Речь идет о том, что новым содержанием наполняются ключевые понятия социальной педагогики, отражающие ее предмет.

Во-первых, меняется содержание «первой части» предмета науки. Имеется в виду широкое понятие «социальная проблема», поскольку, наряду с традиционными проблемами, решение которых представлено широким спектром научных разработок, в обществе формируются инновационные проблемы детства, связанные с вхождением ребенка в рыночные, сетевые, поликультурные, конфессиональные отношения, не предполагающие обращение к опыту, поскольку он не существует, требующие глубокого теоретического осмысления.

Во-вторых, в условиях стремительно нарастающих социальных перемен и формирования новых социальных проблем меняются пространственно-временные характеристики «второй части» предмета науки – социально-педагогической деятельности, которая перестает отвечать критерию постоянства, рутинности, четко разработанного алгоритма. Динамические характеристики деятельности (время, требующееся для осознания социальных перемен, для внесения инноваций, адекватных этим изменениям, для закрепления их в своей практике), сокращаются, ее пространственные характеристики расширяются на основе интернет-взаимодействия, совместного поиска решения проблем территориально разделенных и виртуально соединенных субъектов.

С одной стороны, системные изменения социума обуславливают системную разработку понятийного аппарата социальной педагогики, содействуют рассмотрению социально-педагогической деятельности как социального института,

решающего проблемы детства в логике программно-целевого управления. С другой стороны, новизна ситуации предполагает, что социальный педагог, работающий с инновационными проблемными ситуациями, должен конструировать собственный опыт их решения. Поэтому можно говорить о значимости феноменологического направления в формировании понятийного аппарата социальной педагогики, согласно которому особая роль отводится обыденному знанию педагога, процессам «социального конструирования реальности» [1], движению «от личностного смысла» к овладению технологиями социально-педагогической деятельности.

Литература:

[1]. Бергер П., Лукман Т.Социальное конструирование реальности: Трактат пол социологии знания. М.: Московский философский фонд, «Academia - Центр», 1995. - 302 с.

[2]. Есаулова М.Б. Стратегии развития высшего профессионально-педагогического образования // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов /под общ. ред. И.И. Соколовой. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 416 с.

[3]. Колесников В.А. Образование века: от понимания его нового предназначения к трансформации образовательной практики // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов /под общ. ред. И.И. Соколовой. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 416 с.

[4]. Рожков М. Экзистенциальный подход к социальному воспитанию // Социальная педагогика в России. 2012. № 2. С.58-60.

[5]. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.

[6]. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

[7]. Фуряева Т.В. Контекстно-смысловая стратегия развития высшего профессионального социального образования Формирование социальной компетентности выпускников – условие успешности их профессионально-трудовой деятельности / Социальная наука как профессиональное образование и сфера

социальной практики: материалы Международного форума ведущих специалистов в области социальной педагогики 22-23 марта 2012 г. М.: Современное образование, 2012. – 276 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Л.В. Штылева
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия

Аннотация. Переход российского общества к постиндустриальной культуре требует внедрения в профессиональную подготовку социальных педагогов современной научной парадигмы гендерных отношений в семье и обществе. Но решение этой задачи тормозится гендерно не чувствительными стандартами ВПО 2010г.

Ключевые слова: постиндустриальное образование, модернизация, гендерный компонент образования.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND LEGAL FOUNDATION FOR GENDER EDUCATION SOCIAL TEACHERS IN HIGH SCHOOL

L.V. Shtyleva
Institute of Study of Children, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. Transition of the Russian society to post-industrial culture demands introduction in vocational training of social teachers of a modern scientific paradigm of the gender relations in a family and society. But the solution of this task is braked not by the VPO sensitive standards of 2010 gender no.

Key words: post-industrial formation, modernization, gender component of education

Ключевая характеристика современной культуры, которой обусловлены многие проблемы общего и профессионального образования в России - стремительный переход человечества «в совершенно новую, так называемую *постиндустриальную* эпоху своего развития, <…> когда *основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность»* [3; 10].

В связи с изменением требований к образованию «человека постиндустриального завтра» обнаружилась необходимость формирования новых граней компетентности педагогов, часть которых сегодня игнорируется стандартами, теорией и практикой высшего образования.

Наши многолетние исследования посвящены проблеме модернизации педагогических взглядов на *гендерные различия и социально-педагогические идеалы социализации школьников в образовании* как одного из значимых элементов современной педагогической культуры, приведению их в соответствие с актуальным «знанием пола» и парадигмой личностно ориентированного образования, ценностями гендерного равенства полов в семье и обществе, присущими постиндустриальной культуре.

Исходя из характеристик гендерного компонента постиндустриальной культуры, *социально-педагогические идеалы полоролевого воспитания мальчиков и девочек в образовании XXI в. должны быть сориентированы на дальнейшее ослабление традиционной гендерной поляризации и сокращение гендерного разрыва в ценностях и стратегиях самореализации выпускников* [5;33].

Но пилотажные исследования преподавателей гуманитарных дисциплин, проведенные в разных вузах страны в середине 10-х гг. XXI в., показали, что «…в результате некритичного возрождения в научном и общественном постсоветском дискурсе идеи «традиционных половых ролей», у большинства современных педагогов, в том числе и молодых учителей, понятие «гендер» не имеет никакой смысловой нагрузки» [4; С.166]. Более того, по данным исследований Т.С. Турутиной, О.И. Ключко,

О.Б.Отвечалиной и др. именно молодые педагоги (до 35 лет) оказались наиболее консервативными при обсуждении возможностей внедрения гендерного подхода в школьное образование.

Поэтому внедрение гендерного компонента в высшее педагогическое образование, подготовку социальных педагогов – актуальная проблема модернизации социально-педагогического образования в целом.

В начале 2000-х гг. экспертиза программ и учебников высшей школы актуализировала ряд проблем интеграции гендерного подхода в систему российского образования, прежде всего включение гендерного компонента в государственные образовательные стандарты по социальным и гуманитарным дисциплинам и учебники, получившие рекомендации МО РФ или УМО [1;198]. Показателем официального признания актуальности включения гендерного измерения в профессиональную подготовку педагогов в те годы стала рекомендация Министерства Образования РФ (09.07.2003 № 36-56-51ин/36-13) об изучении вопросов по основам гендерных знаний, гендерным проблемам в системе образования.

По данным исследования О.И.Ключко, В период 2005-2015 гг. появились специализированные учебники для педагогов и психологов, посвященные гендерному подходу в образовании, методические разработки для конкретного уровня образования (дошкольного, начального, среднего), а также работы, посвященные критическому анализу его реализации. Большинство российских педагогических вузов имеют в учебных планах дисциплины, затрагивающие разные аспекты гендерного подхода.

«Статистика обращений к учебникам по гендерной педагогике и психологии только в одной электронной библиотеке (ЭБС «Университетская библиотека он-лайн»: http://biblioclub.ru) насчитывает несколько тысяч за год. Поиск по ключевым словам «гендер» и «образование» в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU дает около 4–х тысяч статей и книг. Жирную точку в процессе институтционализации поставило появление гендерной (и половой) терминологии в нормативно-правовых документах российского образования – Федеральных государственных

стандартах дошкольного и начального образования, принятых в 2009-2013 гг.» [2; С.16].

Вместе с тем, в последние годы наблюдается серьезный регресс в продвижении гендерного компонента в социально-педагогическое и психолого-педагогическое образование.

Нормативно-правовой основой высшего профессионального образования социальных педагогов в настоящее время выступает ФГОС ВПО по направлению подготовки *050400 Психолого-педагогическое образование* (22.03.2010г.). В отличие от вышеназванных документов, новый стандарт не содержит ни одного упоминания о гендерном компоненте в образовании педагогов (социальных педагогов в том числе). Так, в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» в пункте 5.1., где перечисляются *общекультурные компетенции* (ОК), которыми должен обладать выпускник, в подпункте 8 говорится, что при построении социального взаимодействия он «*должен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса*». Логично было бы продолжить список значимых различий, по меньшей мере, гендерными различиями, так как гендерная идентичность наряду с половой, этнической и конфессиональной образует фундаментальное ядро личности. При этом в качестве ОК от выпускника требуется «использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды» (ОК-1), важной частью которой является гендерный порядок (уклад), и готовность «использовать положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» (ОК-4), инновационной частью которых является социокультурная теория гендера, гендерных отношений в семье и обществе.

По нашему мнению, не зная современной методологии гендера, теории гендерных отношений и гендерного подхода в образовании, социальные педагоги не смогут квалифицированно выполнять поставленные перед ними задачи, соответствующие профессиональным компетенциям (ПКСП-2, ПКСП-3 и ПКСП-4), указанным в ФГОС 2010г.

Литература:

[1]. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / под ред. О. А. Ворониной. М., 2005. - 240с.

[2]. Ключко О.И. Развитие гендерного подхода в российском образовании / Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Физматкнига, 2016. С.10-21.

[3]. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Издание 2-е, дополненное. М.: «Эгвес», 2011. – 152с.

[4]. Турутина Е.С. Гендерный подход в школьном образовании: миф или реальность // Гендерное образование в подготовке учителя. Томск, 2006. С.163-171.

[5]. Штылева Л.В. Социокультурная обусловленность социально-педагогических идеалов воспитания современных мальчиков и девочек //Социальная педагогика в России. 2014. №3. С.26-34.

ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СОЮЗНОГО ГОСУДАРСТВА

М.А.Ерофеева, Ф. Храмцова
ГСГУ, Коломна, Россия

Аннотация. В статье актуализирован гендерный фактор межпарламентской деятельности в рамках задач Союзного государства и определен как инструмент всеобщей безопасности стран-участниц. Выделены три условия, требующих учета в ходе моделирования парламентской деятельности по развитию социальной и научно-образовательной политики в целях модернизации российского и белорусского общества, на основе системного фактора общегосударственных интересов на уровне ЕврАзЭс.

Ключевые слова: гендерная политика, образовательная политика, Союзное государство, духовные и нравственные традиции.

GENDER EDUCATION OF YOUTH AS A TOOL OF SOCIAL POLICY OF THE UNION STATE

M.A. Erofeeva, F. Khramtsova
State social-humanitarian University, Kolomna, Russia

Abstract. The article covers the gender dimension of inter-parliamentary activities within the framework of the Union state and identified as an instrument of General security of the participating countries. There are three conditions to be considered during the simulation of parliamentary activities on the development of social and educational policy to upgrade Russian and Belarusian companies on the basis of systemic factors of national interests at the level of the EurAsEC.

Key words: gender policy, educational policy, Federal government, spiritual, and moral traditions.

Деструктивное влияние на подростков и молодежь пытаются оказывать псевдорелигиозные группы, западные гендерные идеологии, направленные на девальвацию нравственных и семейных ценностей, разрушение идентичности пола на фоне легитимизации однополых браков (в более чем 30-ти странах), возможности такими семьями усыновления (удочерения). Глобально-информационная война деструктивных сил в отношении России, ее союзников по дестабилизации традиционной семьи является угрозой межнациональным интересам стран-участниц Союзного государства.

В этом отношении показательна позиция Президента России В.В. Путина. В ходе встречи с членами клуба «Валдай» и отвечая на вопрос о его отношении к однополым бракам на Западе, В.В. Путин подчеркивает опасность этого вида угрозы: «…движение страны вперед невозможно без нравственных и культурных начал традиционной идентичности человека: национальной, культурной, религиозной, или даже половой» [1]. Суть такого вида угрозы, по мнению Президента Российской Федерации В.В. Путина, состоит в деформации культурного и духовного кода нации; разрыве традиций, единства истории; деморализации общества; дефиците взаимного доверия и ответственности.

Вместе с тем новейшие уроки геополитики учат, (в особенности, с утратой национальной государственности Украины), что главная угроза глобализации состоит в усилении рассогласования межнациональных интересов постсоветских государств, составных элементов былого монолитного единства. В этой связи не утрачивает актуальность для Союзного государства императив обновления межнациональных интересов в различных сферах. В таких условиях возрастающее значение приобретает гендерный фактор межпарламентской деятельности в рамках задач Союзного государства как инструмента всеобщей безопасности стран-участниц средствами инновационной социальной, научно-образовательной политики. Здесь необходимо выделить три политических условия, требующих учета в ходе моделирования парламентской деятельности по развитию социальной и научно-образовательной политики в целях модернизации российского, белорусского общества, на основе системного фактора общегосударственных интересов на уровне ЕврАзЭс.

Следует учитывать, что современный мир учащейся молодежи – это не только конкуренция знаний, гендерная самопрезентация. Это сплав обновляемой культуры, традиций, качества образования как механизма развития гендерной идентичности юношей и девушек. В этой связи задачи гендерного образования молодежи в условиях инновационной модернизации и вызовов нарастающей глобализации, значительно усложняются. Гендерное образование и гендерная культура становятся критически важным фактором расширения возможностей и повышения качества статуса молодежи, реальных возможностей полноценного и всестороннего социального развития, самореализации, интеграции социального потенциала в модернизационные процессы общества.

Таким образом, общая методология гендерного образования в условиях социальной модернизации стран Союзного государства постулирует принципы:

- гендерной стратегии приоритета прав, свобод человека на личностное, социальное, экономическое, политическое самоопределение;

- эргономичности гендерного равенства, необходимости учета культуры, традиций, истории, менталитета, верований

общества как идеологической матрицы социального потенциала личности;

- гендерной сензитивности в применении образовательных технологий, в целях учета оптимальности этапов, закономерностей гендерной социализации, особенностей психосексуального развития личности;

- гендерного подхода в социальном воспитании и образовании молодежи как интегрального компонента технологий проектирования, программирования и прогнозирования развития личности на основе помощи и поддержки в трудной жизненной ситуации, снижения адаптации, ситуаций дезадаптаций;

- гендерной этосообразности выбора методов, средств воспитательно-образовательной деятельности на основе духовной культуры общества как генотипа ценностей любви, семьи, брака, супружества, материнства, отцовства;

- гендерной фасилитации профессионального становления женщины-специалиста, поддержка карьерного роста, обучения навыкам гибкого сочетания семейных, профессиональных обязанностей, обеспеченность социальными гарантиями, в том числе равной оплаты за труд равной ценности; гарантии непрерывности профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки, формирования правовой культуры женщины;

- гендерной мотивации социально-политической активности юношей и девушек в структурах гражданского общества, политических партиях, женских общественных организациях, органах местного самоуправления, гражданских инициатив как средства обогащения общественного опыта, политического самосознания, развития лидерства;

- гендерного подхода в устранении различных форм неблагополучия женщины и семьи, помощи и содействии в разрешении проблем, затруднений социализации детей, повышении психолого-педагогической состоятельности и духовно-нравственной культуры семьи;

- гендерной нейтрализации полоролевой дифференциации на рынке труда и занятости; развитие форм, методов вариабелизации в системе разделения, перемены, конкуренции труда, механизмов регулирования экономического поведения женщины на основе

посредничества, многостороннего социального партнерства в решении социально-экономических проблем и достижении экономической самостоятельности [2].

Следовательно, базовыми концептами гендерного образования молодежи как инструмента социальной политики Союзного государства выступают: организационно-правовые, политико-управленческие, социально-экономические, воспитательно-образовательные механизмы развития социального потенциала, повышения статуса женщин и молодежи, интеграции в структуры управления, органы власти.

Литература:

[1]. Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина, 19.09.2013. http://www.rg.ru/2013/09/19/stenogramma-site.html (дата обращения 7.04.2016).

[2]. Храмцова Ф.И., Ерофеева М.А. Социальный иммунитет молодежи России и Беларуси как цель политики Союзного государства. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. – 300с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

А.К. Лукина
СФУ, Красноярск, Россия

Аннотация. В статье анализируются причины социального сиротства в России и основные технологии его профилактики. Показана решающая роль социально-педагогической деятельности на всех этапах решения этой проблемы.

Ключевые слова: социальное сиротство; семья; социальная педагогика; профилактика; профстандарт.

SOCIAL PEDAGOGY AS AN EDUCATIONAL FIELD IN PROPHYLAXES OF SOCIAL ORPHANHOOD

A.K. Lukina
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Annotation. The article analyses the causes of the social orphanhood in Russia and the basic technologies of its prophylaxes. The decisive role of the socio-pedagogical activity at all stages of the problem solution is shown.

Key words: social orphanhood; family; social pedagogy; prophylaxes; professional standard.

Социальное сиротство – относительно новое для нашей страны явление, появившееся в 50-е гг. прошлого века и ставшее серьезной социальной проблемой в начале XXI в. На его развитие повлияли две группы обстоятельств. С одной стороны, деформация основ семейной жизни, вызванная урбанизацией, разрушением традиционного уклада жизни, сложившейся модели семьи, возрастанием родительской некомпетентности и безответственности. Кризис традиционной семьи проявляется в изменениях ее структуры и функций; росте числа разводов и неполных семей; асоциальном образе жизни ряда семей; падении жизненного уровня; нарастании психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на отношении к детям, изменении ценности ребёнка в семье.

С другой стороны, внедрение международных стандартов в отношении защиты прав детей, в оценке состояния семьи и её способности к содержанию и воспитанию детей (ювенальная юстиция), требующих от родителей соблюдения высоких стандартов в создании условий для воспитания и развития детей – и соответственно изъятия детей из семей, не выполняющих этих требований.

Бесспорно, проживание в неблагополучных семьях калечит психику ребёнка, нарушает его нормальную социализацию, формирует асоциальные ценности и установки. Но и изъятие из кровной семьи не способствует нормализации развития ребёнка. Дети, изъятые из семей, пусть даже из лучших намерений, получают

огромную психологическую травму, их развитие также не становится лучше.

Важнейшая роль в профилактике социального сиротства принадлежит социальной педагогике как науке, особом виде профессиональной деятельности, образовательной области. Её активизация в нашей стране связана с ростом социального неблагополучия населения, социального сиротства, особенно интенсивно проявившихся в конце 80-х-начале 90-х гг. XX в.

Социальные педагоги решают вопросы общей профилактики, родительского просвещения, развития у молодых родителей воспитательных компетенций [2].

Значительная часть молодых родителей не получила личного опыта родительского внимания, взаимодействия с младшими братьями и сёстрами. Утрачиваются народные традиции семейного воспитания, все больше воспитание доверяется иностранным мультфильмам сомнительного содержания. Многие нынешние родители – единственные в семье, поэтому у них нет опыта взаимодействия с сиблингами. Они сформированы в условиях идеологии «индивидуального успеха», не предполагающей заботы о ком-либо. Игрушки и игры девочек XXI в. не предполагают взаимодействия с младенцами и тем более – ухода за ними.

Поэтому многие молодые семьи, и особенно – одинокие мамы – испытывают огромные сложности с содержанием, с воспитанием собственного ребёнка. К сожалению, молодые люди, отцы детей, очень часто пугаются трудностей воспитания ребёнка и оставляют молодую маму одну, без помощи, без поддержки близких. Психологическая помощь, которую получают такие девочки в роддомах, не помогает решить материальные проблемы, найти жильё. Поэтому многие молодые мамы оставляют ребёнка в роддомах, или передают (временно) на содержание в государственные учреждения. Молодая мама за это время теряет даже те небольшие родительские привязанности, которые возникли по отношению к малышу, и уже почти никогда не возвращается за ним.

Очень важной социально-педагогической задачей является работа с родителями, лишенными родительских прав или отказавшимися от собственного ребёнка.

Повышению качества социально-педагогической помощи должны способствовать профессиональные стандарты. Однако утверждённый сегодня для апробации профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» предполагает работы только с ***обучающимися***. Ребёнок, не включённый в образовательный процесс, безнадзорный, не входит в круг забот такого «социального педагога». Конечно, можно сказать, что у нас имеется профессиональный стандарт специалиста по работе с семьёй, в котором прописаны многие функции, направленные на профилактику семейного неблагополучия. Но в таком случае разрывается единство семьи и ребёнка: с семьёй работает один специалист, а с ребёнком, проживающим в этой семье – другой.

Заслуживают пристального изучения и образовательные стандарты подготовки специалистов (бакалавров) в области социальной педагогики. Современное социально-педагогическое образование включает в себя не только междисциплинарное знание о человеке и среде его обитания, но и развитие компетентностей, которые обеспечивают способность решать профессиональные задачи. Однако ныне действующий образовательный стандарт ВПО страдает теми же недостатками, что и профессиональный: ребёнок там везде рассматривается как «обучающийся»; практически не предусмотрено развитие компетенций студента, направленных на умение работать в социальных сетях, в открытом социуме, в неформальных молодёжных и подростковых сообществах.

Раздел стандарта, описывающий виды профессиональной деятельности в части социально-педагогической деятельности, вообще не предполагает работы с семьёй; работа с семьёй рассматривается только в той части, которая обеспечивает «готовность ребёнка к обучению в общеобразовательной организации». Образовательный стандарт не предполагает подготовки социальных педагогов к профилактике социального сиротства, несмотря на актуальность этой проблемы.

В стране и в нашем регионе накоплен определённый опыт по подготовке кадров социальных педагогов к осуществлению профилактики социального сиротства [1]. В Сибирском Федеральном университете активно внедряются проектные практико-ориентированные технологии подготовки социальных педагогов, развернуты программы магистерской подготовки.

Однако частая смена образовательных стандартов мешает осмыслению содержания подготовки специалистов.

Нам представляется, что необходимо разработать *профессиональный стандарт социального педагога,* выделяя социальную педагогику как самостоятельный и очень важный вид деятельности. Сферами деятельности социального педагога могут быть система образования, система социальной защиты населения, пенитенциарная система, область молодежной политики, культуры, здравоохранения. Очень важной является деятельность педагога в открытом социуме, особенно – в Интернет-пространстве.

Деятельность социального педагога должна быть ориентирована на все группы населения и социальные общности с приоритетом превентивного подхода. При реализации профессиональной деятельности он выполняет различные функции: социально-педагогическую, диагностическую, прогностическую, посредническую, коррекционно-реабилитационную, охранно-защитную и ряд других. Предметом социальной педагогики являются закономерности формирования человека в единстве со средой его жизнедеятельности, в комплексе взаимосвязанных явлений и процессов окружающей индивида действительности.

Основным объектом деятельности социального педагога являются отношения человека и ближайшего к нему социального окружения, а целью – нормализация этих отношений, создание условий для оптимального развития и социализации личности, независимо от возраста и проблем, с которыми личность сталкивается. Особая и наиболее важная задача социального педагога – сделать период детства счастливым и достойным, не допустить социального сиротства.

Литература:

[1]. Гайсина Г. Подготовка социально-педагогических кадров к работе с детьми-сиротами и замещающими семьями // Социальная педагогика в России. 2016. № 6.

[2]. Гурьянова М., Сеппянен Т. Социально-педагогическая профилактика девиантного родительства в сельском социуме // Социальная педагогика в России. 2016. № 3. С. 21–28.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

М.А. Болдина, О.Г. Шадский
ТГУ имени Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

Аннотация. Содержание подготовки бакалавров к работе с семьей определяется функциями профессиональной деятельности социального педагога. Значительный образовательный потенциал имеет личностно-деятельностный подход. Его компонентом выступает моделирование социально-педагогических ситуаций и включение студента в имитационно-образовательную деятельность на практических занятиях.

Ключевые слова: социальный педагог, семья, функции профессиональной деятельности, личностно-деятельностный подход

«PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY» BACHELOR PROFILE STUDENTS' TRAINING FOR SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH THE FAMILY

M.A. Boldina, O.G. Shadsky
Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

Abstract. The content of the preparation of bachelors for work with the family is determined by the functions of the professional activity of the social pedagogue. A personal-activity approach has significant educational potential. Its component is the modeling of social and pedagogical situations and the inclusion of the student in imitative and educational activities in practical classes.

Key words: social pedagogue, family, functions of professional activity, the personal-activity approach

Деятельность социального педагога, работающего с семьей, имеет специфику, связанную с особым институтом социализации личности - семьей. Дифференциация основных направлений социально-педагогической помощи семье позволяет соотнести

основные направления социально-педагогической помощи семье и функции социального педагога:

- изучение особенностей семей и степени влияния микросреды – диагностическая функция;
- моделирование воспитывающей ситуации с учетом результатов диагностики семьи – прогностическая функция;
- психолого-педагогическое просвещение родителей - организационно-коммуникативная функция;
- поддержка семей в защите прав, свобод, социальных гарантий – правозащитная функция;
- профилактика девиантного поведения - предупредительно-профилактическая функция;
- оказание нуждающимся семьям материальной помощи - социально-бытовая функция;
- организация неотложной психологической помощи - социально-психологическая функция;
- организация культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной деятельности, технического и художественного творчества для семей – организационная функция.

Функциональное содержание деятельности социального педагога позволяет определить социально-педагогическую работу с семьей как профессиональную деятельность по направлениям педагогической, психологической, социально-бытовой, юридической и другой помощи семье в целях улучшения или восстановления ее способности к социальному функционированию.

Функции, в свою очередь, тесно взаимосвязаны с профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые должны формироваться в процессе подготовки социального педагога в вузе.

Содержание обучения и подготовки бакалавров к социально-педагогической работе с семьей определяется федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания», утвержденным 10 января 2017 года.

Взаимосвязь функций социального педагога и его знаний, умений и навыков обуславливает содержание подготовки. По нашему мнению, личностно-деятельностный подход следует рассматривать как базовый для подготовки специалиста. В самой общей форме личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов означает организацию и управление целенаправленной деятельностью подопечного в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, творческого потенциала личности. Специфика деятельности социального педагога зависит от подопечного – объекта или субъекта взаимодействия: ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья в целом как коллектив.

Существуют различные подходы к разработке программ подготовки бакалавров, но все они основываются на фундаментальных характеристиках личности, касающихся сферы ценностного отношения, интеллектуально-познавательной сферы личности, операционно-творческой сферы, а также комплекса психологических регуляторов отдельных сторон деятельности специалиста. Общее профессиональное развитие будущего социального педагога связано с реализацией индивидуально-творческого подхода, суть которого заключается в создании условий для самореализации личности студента.

Существенная роль в подготовке студентов отводится практическим занятиям, выстраиваемым с учетом вовлечения студентов в учебно-профессиональную деятельность. Средствами вовлечения студентов в такую деятельность служат педагогические ситуации и деловые игры, которые обладают значительным мотивационным потенциалом. Имитируя социально-педагогический процесс, они ставят студента в ситуацию, максимально приближенную к условиям его будущей профессиональной деятельности, создают эффект реальности.

Одним из эффективных средств формирования действенно-практического компонента готовности к социально-педагогической деятельности является анализ психолого-педагогических ситуаций. На занятиях моделируются ситуации профессионально-познавательного затруднения для создания проблемного поля деятельности или в качестве

демонстрационного материала по применению теоретических положений.

Ситуации с жизненно-педагогическим содержанием требуют мысленного, аналитического решения и способствуют осознанию значимости психолого-педагогических знаний для педагогической деятельности. Решение воображаемых ситуаций «Я на месте другого», которые моделируются на основе практики, побуждают мысленно примерить ситуацию к себе, пережить ее, а педагогические знания приобретают личностный смысл. Кроме того, такие ситуации развивают способность к педагогическому прогнозированию, учат ставить цели и отбирать средства для их достижения. В ходе обсуждения каждой ситуации вырабатываются критерии оценки педагогических ситуаций, гуманистическая основа которых - гармония целей, средств, результатов педагогического взаимодействия, создающая условия для гармоничного развития личности ребенка и улучшения внутрисемейных отношений.

Таким образом, процесс подготовки бакалавров профиля «Психология и социальная педагогика» к социально-педагогической работе с семьей осуществляется в специально моделируемых условиях ценностных отношений: сотрудничества, совместной творческой деятельности преподавателей, студентов и практикующих социальных педагогов.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

И.Н. Емельянова
ТГУ, Тюмень, Россия

Аннотация. В статье описаны особенности воспитательной миссии вуза на современном этапе развития высшего образования. Проводится контент-анализ миссий университетов. Делается вывод о современных тенденциях реализации воспитательной миссии в российских и зарубежных вузах.

Ключевые слова: воспитание, миссия, функция, университет, личность.

EDUCATIONAL MISSION OF MODERN HIGHER EDUCATION

I.N. Yemelyanova
Tyumen State University, Tyumen, Russia

Annotation. The article describes the features of the educational mission of the university at the current stage of higher education development. Content analysis of the missions of universities is conducted. A conclusion about current trends in the implementation of the educational mission of Russian and foreign universities is made.

Key words: upbringing, mission, function, university, personality.

Воспитательная миссия вуза – это реализация учебным заведением своего социального назначения по формированию личности выпускника в соответствии с требованиями социального развития общества.

Современный период требует от личности обладания «не только профессиональными, но и базовыми социальными и культурными компетенциями и установками " [4].

С целью выяснения понимания университетами своей социальной роли в области воспитания, мы провели контент-анализ миссий университетов. Нашу выборку составили тексты миссий 47 отечественных и 159 зарубежных университетов (представлены вузы Америки, Европы, Азии, Океании).

Исследование показало низкий удельный вес воспитательной функции по сравнению с обучающей, исследовательской и профессиональной. Несколько более ориентированы на воспитание азиатские и российские вузы: в текстах миссий российских вузов удельный вес воспитательного компонента составил 0,51, в азиатских университетах 0,62, в американских вузах 0,39, в Европейских вузах 0,19. Можно с уверенностью утверждать о слабой выраженности компонента воспитания в содержании текстов миссий, как российских, так и зарубежных.

Остановимся на анализе содержания воспитательного компонента в текстах миссий. Исследование показало, что

наиболее солидарны университеты в определении следующих воспитательных приоритетов: формирование жизнеутверждающих ценностей; личностный и интеллектуальный рост; воспитание лидеров, способных принимать решение; стимулирование конкурентоспособности. Следует отметить статистически неоднозначную выраженность обозначенных приоритетов. Для азиатских вузов на первые позиции выходит тема формирования жизнеутверждающих ценностей. Ценности современного мира устойчиво связаны с проблемой выживания современного мира и последующих поколений. Обществу нужно новое поколение профессионалов, способных нести ответственность за результаты своей деятельности, ориентированных на созидание социальных благ, готовых проявлять заботу о других. Университет должен стремиться к «гармоничному развитию человеческой природы и науки», «содействовать благополучию и счастью человечества», – написано в тексте Нагойского университета [5].

Наиболее солидарны университеты Америки в признании необходимости работать на личностный и интеллектуальный рост студентов. «Университетский профессорско-преподавательский состав и сотрудники стремятся помочь студентам преуспеть» [6]. Задача педагогов – воспитать страсть к непрерывному обучению, оказать помощь в реализации личных амбиций. Так определяют свои воспитательные приоритеты лидеры среди американских вузов.

Высокое место по значимости у зарубежных вузов занимает тема воспитания лидеров, способных принимать решения. Университеты ставят своей целью воспитать лидеров, которые способны на обоснованные решения и готовы жить «во взаимосвязанном мире».

Российские вузы ориентированы, с одной стороны, на формирование жизнеутверждающих ценностей, с другой стороны, взяли устойчивый курс на формирование конкурентоспособности своих выпускников. Следует говорить о новой тенденции в области воспитания, которая заявлена в Университетской доктрине: формирование «интеллектуального капитала», рассматривая его как главную ценность и ресурс современного общества [3].

Воспитание в условиях современных образовательных учреждений стало ориентироваться на мобильную, предприимчивую личность. Данная тема уже нашла свое звучание в миссиях университетов: «формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала» [1] подготовка «кадрового потенциала конкурентоспособных специалистов» [2].

Отношение к личности как ресурсу, а не как к самостоятельной ценности принципиально меняет весь воспитательный контекст вуза. На личность, в рамках данного контекста, следует смотреть с точки зрения пользы. Происходит сдвиг с гуманистического взгляда на личность на прагматический. Получается, что в зависимости от пользы будут тратиться имеющиеся в образовательно-воспитательной среде вуза ресурсы.

Как показало исследование, каждый вуз видит свое социальное назначение по-своему, отражая значимые аспекты воспитания. Многоаспектность и разноплановость социальных качеств и компетенций не подкрепляется системностью, что не позволяют создать целостную модель личности выпускника вуза.

Итак, в процессе анализа текстов миссий обозначились следующее понимание назначения воспитания в вузах.

Воспитание в современных вузах не вышло на приоритетные позиции и существенно уступает обучающей, исследовательской, профессиональной функции. Во многом воспитание опосредовано реализацией обозначенных функций. Воспитание в первую очередь ориентировано на формирование способности реализовать свои социальные и профессиональные амбиции через развитие конкурентоспособности, формирование лидерских качеств. Наблюдается определенный сдвиг в системе ценностей: гуманистический взгляд на личность уступает место прагматическому: личность рассматривается не как самоценное явление, а как интеллектуальный ресурс или капитал. Слабая статистическая выраженность качеств и компетенций, которые вузы берут за основу при моделировании своего воспитательного результата, свидетельствует о несформированности стратегии воспитания в условиях высшего образования.

Литература:

[1]. Миссия Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова) http://narfu.ru/upload/other/final.pdf

[2]. Миссия Сибирского федерального университета http://about.sfu-kras.ru/

[3]. Об Университетской доктрине «Новые университеты для новой России» Постановление X Съезд Российского Союза ректоров от 30 октября 2014 г. № 1 http://www.rsronline.ru/doc/!2014/10/30/201410_p1.pdf

[4]. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р //www.consultant.ru (дата обращения 29.02.2016)

[5]. Academic Charter Nagoya University http://en.nagoya-u.ac.jp/about_nu/declaration/index.html

[6]. Mission statement University of Utah http://president.utah.edu

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПРОФИЛЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

И.Б. Буянова
МГПИ имени М.Е. Евсевьева», Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты профессионально-ориентированной подготовки социальных педагогов уровня магистратуры. Автором сделан акцент на особенностях построения основной профессиональной образовательной программы, усилении практико-ориентированной составляющей в подготовке магистрантов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная подготовка, магистратура, социальный педагог, основная профессиональная образовательная программа.

FROM EXPERIENCE OF TRAINING OF THE MASTERS OF THE STATE COUNCIL OF SOCIAL PEDAGOGY

I.B. Buyanova
Mordovian state pedagogical Institute named after
M.E. Evseveva, Saransk, Russia

Abstract. The article examines the main aspects of professionally-oriented training of social teachers at the master's level. The author focuses on the features of building the main professional educational program, strengthening the practice-oriented component in the preparation of undergraduates.

Key words: professionally-oriented training, Master, social teacher, basic professional educational programs.

Изменение условий жизни современного общества в России повлекли за собой ряд сложнейших социально-педагогических проблем, затронувших различные категории детей и молодежи. К числу таких проблем относится правовая незащищенность обучающихся, рост жестокости в семье и детской преступности, трудности социальной адаптации, обеспечение досуговой занятости детей и др. В связи с этим возрастает потребность в специалистах обеспечивающих социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе социализации. На решение данной задачи направлена деятельность коллектива преподавателей кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, разработавшего в 2013 основную профессиональную образовательную программу по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование магистерскую программу Социальная педагогика, целью реализации которой является подготовка квалифицированных кадров, способных профессионально определять и анализировать проблемы социализации личности в обществе, разрабатывать комплексные программы и мероприятия, способствующие разрешению проблем личности на основе взаимодействия с социумом.

В ходе реализации программы осуществляется теоретическая подготовка магистрантов, в процессе которой

социокультурная среда вуза позволяет решать задачи обогащения теоретических представлений об общих закономерностях, детерминантах и механизмах развития социальной педагогики. Изучаются различные аспекты социокультурной специфики социально-педагогической работы. Знаниевый компонент магистерской подготовки обеспечивает формирование у магистрантов современного понимания сущности социальной педагогики и социально-педагогической работы, современных социально-педагогических проблем. Программа магистерской подготовки предусматривает освоение фундаментальных знаний, касающихся социальной педагогики и позволяющих разрабатывать и применять современные методики и технологии социально-педагогической работы, а также поиска эффективных решений социально-педагогических проблем. Формирование у магистрантов навыков и компетенций, позволяющих решать практические проблемы, касающиеся осуществления социально-педагогической работы в различных образовательных организациях.

Учебный план составлен с учетом общих требований к условиям реализации основных профессиональных образовательных программ, сформулированных во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, и отображает логическую последовательность освоения циклов и разделов ОПОП, обеспечивающих формирование компетенций магистранта по данному направлению. В базовой части Блока 1 представлены дисциплины, общие для изучения по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Перечень и последовательность изучения дисциплин в вариативной части Блока 1 сформирована разработчиками магистерской программы Социальная педагогика и включает дисциплины, отражающие специфику подготовки по данной магистерской программе – Основы социальной педагогики, Социальная политика, Социально-педагогическая работа за рубежом, Методика и технологии социально-педагогической работы, История социальной педагогики, Нормативно-правовые основы деятельности социального педагога, Управление системой социальной защиты детства, Социально-педагогический практикум. Расширение содержательной подготовки магистрантов

осуществляется за счет изучения дисциплин по выбору (Социально-педагогическое проектирование, Социальная работа с молодежью, Социально-педагогическое консультирование, Профилактическая деятельность социального педагога, Диагностическая деятельность социального педагога и др.) и факультативов (Социально-педагогическая работа с семьей, Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска, Социально-педагогическая работа в организациях различного типа), отражающих основные направления деятельности социального педагога.

Результаты освоения ОПОП магистратуры определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами магистерской программы «Социальная педагогика» должен обладать и специальными компетенциями, такими как: готовность к разработке и реализации социально-педагогических моделей, методик и технологий с целью решения профессиональных задач; готовность к педагогическому сопровождению процесса социализации личности на различных этапах возрастного развития с учетом социокультурной среды.

Практико-ориентированная подготовка магистрантов в условиях вуза осуществляется также в процессе прохождения различного вида практик – практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, научно-педагогической; научно-исследовательской, преддипломной, направленных на отработку конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий (приемов, методов, методик) в условиях реальной образовательной организации в условиях специально организованной рефлексии в реально идущем образовательном процессе на стажировочных площадках [1].

Включение магистрантов в практическую деятельность в период практик осуществляется поэтапно и последовательно. Содержательно это выражается посредством решения ряда практических задач: проектирование индивидуального плана практики; реализация запланированных видов деятельности согласно цели и задачам практики; анализ и представление результатов прохождения практики. Практическая подготовка

будущих социальных педагогов в период прохождения практик предполагает выполнение различных проблемных заданий, анализ социально-педагогических ситуаций, разбор наиболее сложных случаев в интервизорских группах и на супервизии, включенное наблюдение за деятельностью педагога-супервизора, осуществление собственных профессиональных проб, реализацию социально-педагогических технологий, используемых в деятельности социального педагога. Магистранты не только выполняют отдельные задания, связанные с отработкой тех или иных трудовых действий, но и учатся самостоятельно ставить цели, определять задачи своей профессиональной деятельности, выбирать адекватные методы для их реализации. В практическую деятельность в период практик, как правило, включаются проектные формы работы, в процессе выполнения которых магистранты могут преодолеть некоторую фрагментарность, «увидеть» работу социальных педагогов интегративно. Групповой анализ проектной работы позволяет будущим социальным педагогам выявить те профессиональные действия, которые на данном этапе сформировались у них недостаточно [2].

Таким образом, в рамках подготовки по магистерской программе Социальная педагогика магистранты приобретают навыки оказания социально-педагогической помощи населению, гуманизации социокультурной среды обитания, социализации, воспитания и развития личности, организации социально-педагогической работы в образовательных учреждениях, организационно-управленческой деятельности.

Литература:

[1]. Буянова И.Б., Приходченко Т.Н., Спиренкова Н.Г. Профессионально-ориентированная подготовка педагогов в процессе реализации магистерских программ // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3(27). С. 20-23.

[2]. Shukshina, T. I. Experience of testing practice-oriented educational model of pedagogical master’s program / T. I. Shukshina, I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina, I. A. Neyasova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. Issue 14. Pp. 6482-6492.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Т.В. Тимохина
ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В статье раскрываются различные аспекты развития системы непрерывного инклюзивного образования в связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ и профессионального стандарта. Сделан вывод о необходимости самостоятельного профессионального стандарта социального педагога.

Ключевые слова: инклюзивное образование, система, непрерывное образование, профессиональный стандарт, педагог.

CONTINUOUS DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION: SOCIO-PEDAGOGICAL CONTEXT

T.V. Timokhina
State Humanitarian-Technological University, Orekhovo-Zuevo, Russia

Abstract. The article describes the various aspects of the development of a continuous system of inclusive education in connection with the introduction of a new federal state educational standards for students with the Disabilities and the professional standard. The conclusion is made about the need for an independent professional standard of the social pedagogue.

Key words: inclusive education, system, continuous education, professional standard, teacher.

Вопрос актуальности развития системы непрерывного инклюзивного образования и профессиональной подготовки к работе в инклюзивной образовательной среде на настоящем этапе развития теории и практики педагогической науки не вызывает сомнений. Система образования в России стремится к совместному обучению и воспитанию детей с нормальным

развитием и различными отклонениями. Инклюзивно ориентированное образование продолжает активно и разнонаправлено развиваться в настоящее время.

Научными изысканиями в направлении развития системы непрерывного образования занимались теоретики и практики педагогической науки: О.В. Бутенко, И.В. Девятовская, Е.В. Козлов, Л.П. Крившенко, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый, Х.Н. Ягафарова и др. [2, 3,5]. Развитием инклюзивного образования на современном витке активно занимаются: С.В. Алехина, З.Я. Байкина, С.Н. Испулова, О.С. Кузьмина, Е.А. Кулешова, Н.А. Пугачева и др. [1].

С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ представлены новые требования и перспективы в организации и проведении воспитания и обучения данной категории детей. В связи с этим должна быть инициирована и усовершенствована профессиональная подготовка педагогов различных специальностей к работе в инклюзивной образовательной среде.

В развитии профессиональной подготовки к работе в инклюзивной образовательной среде прослеживаются общемировые и специфические тенденции. К общемировым тенденциям можно отнести: «…профессионализацию работы, обусловленную новыми социальными требованиями к современному специалисту в условиях инклюзивно ориентированного образования; гуманизацию образовательной системы; дифференциацию профессиональной подготовки социального педагога в соответствии с общественными потребностями; интеграцию образовательной и научно-исследовательской деятельности» [4; 181].

Развитие системы непрерывного инклюзивного образования так же является общемировой тенденцией. В России она начинает успешно формироваться и поступательно эволюционировать.

Развитие инклюзии сопровождается трудностями, которые связаны с психологическими и социальными сферами. Сложности возникают с созданием комфортной для лиц с ОВЗ и инвалидов среды в образовательном учреждении. Отдельные педагоги отмечают сложность в организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (от 10.01 2017 № 10 н) учитывает различные обобщенные трудовые функции, включая тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Наименование трудовых функций: педагогическое сопровождение, организация образовательной среды и методическое обеспечение образовательных маршрутов. Хочется отметить, что перечисленные функции может с успехом выполнять социальный педагог, который успешно действовал не только в образовательной среде, но и структуре здравоохранения, различных организациях социальной защиты, по месту жительства и др. «Специалист в области воспитания» нацелен на оказание услуг только в образовательных учреждениях.

Социально-педагогическое образование ориентирует будущего педагога на выполнение более широкого перечня обязанностей в работе с детьми с ОВЗ и инвалидов. Функцией социального педагога являлось осуществление взаимосвязи и консультирование всех специалистов различных сфер, работающих в инклюзивных группах детей и с «особыми» детьми в индивидуальном режиме.

Ориентируя специалистов, работающих в образовательных организациях, только на воспитание обучающихся, можно прийти к значительному сужению услуг в системе инклюзии. Данная ситуация будет тормозить, в некоторых случаях, делать невозможной социализацию ребенка.

Таким образом, самостоятельный профессиональный стандарт социального педагога позволит готовить в системе высшего образования специалистов широкого профиля, умеющих быстро реагировать в сложившейся ситуации и выполнять различные функции. На подготовку специалистов к работе в условиях инклюзии должна быть нацелена, прежде всего, разноуровниевая социокультурная система вуза.

Литература:

[1]. Байкина З.Я., Испулова С.Н Инклюзивное образование как механизм реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности:материалы V международной научно-

практической конференции, посвященной 25-летию социальной работы в России. 2016. С. 43-44.

[2]. Девятовская И.В. Профессиональное развитие личности без барьеров: роль непрерывного образования взрослых // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 281-285.

[3]. Козлов Е.В., Бутенко О.В. Непрерывное образование – новая парадигма в развитии социокультурной и экономической систем // Комплексные проблемы развития науки, образования и экономики региона: Научно-практический журнал Коломенского института (филиала) МГМУ (МАМИ). 2012. № 1. С. 7-10.

[4]. Тимохина Т.В. Тенденции в развитии профессиональной подготовки социальных педагогов в условиях инклюзивного образования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы IX Международной научно-практической конференции. 2016. С. 180-184.

[5]. Ягафарова Х.Н. О развитии системы непрерывного образования // Актуальные вопросы инженерного образования-2016. Сборник научных трудов международной научно-методической конференции, посвященной 60-летию филиала УГНТУ в г. Октябрьском. 2016. С. 206-211.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ НА ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ

А.А. Киящук
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации внеаудиторной работы студентов как средства развития интереса к учению у студентов. Представлены материалы, характеризующие особенности организации внеаудиторных занятий для развития у будущего специалиста интереса к учебной деятельности, выделяются методические основания организации групповых и массовых форм внеаудиторных занятий по учебным дисциплинам.

Ключевые слова: высшая школа, студенты, внеаудиторные занятия по учебным дисциплинам.

THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN TEACHING THE STUDENTS ON EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

A. Kiyaschuk
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the questions of organization of independent work of students as a means of developing interest in teaching the students. Presents materials describing the features of the organization of extracurricular classes for the development of future specialist interest in teaching activities, the author identifies the methodological Foundation of the organization, group and mass forms of extracurricular classes in other disciplines.

Key words: higher school, students, extracurricular classes in other disciplines.

Развитие у студентов интереса к учению – важная педагогическая проблема. От развития интереса к учению зависит качество обучения и профессиональной подготовки будущего специалиста, а также, развитие личности студента. Студенты не всегда осознают ценность учения, значимость личностного роста и профессионального развития. Без положительной учебной мотивации студенты не только сами не могут освоить основы учебного предмета. К сожалению, некоторые студенты, в связи с отсутствием интереса к учению, нередко, демонстрируют асоциальное поведение и создают психологический дискомфорт в учебной и внеучебной деятельности однокурсникам.

Рассмотрим некоторые методические позиции, ориентированные на обеспечение эффективной организации внеаудиторных занятий для развития у студентов интереса к учению.

В учебно-воспитательном процессе, нами уже целенаправленно проводится работа по формированию у студентов интереса к учению. В частности, студенты совместно с преподавателями постоянно участвует в организации и проведении внеаудиторных занятий [1, 2]. Педагоги совместно со студентами обсуждают план проведения массовых и групповых внеаудиторных мероприятий; распределяют функции и роли среди

студентов для участия в проведении мероприятия; готовят проекты оформления зала; создают информационную группу для выпуска бюллетеней, организации заочных конкурсов.

Массовые мероприятия, в частности предметные вечера организовываются нами в форме совместного творческого дела. Тематика обсуждается со студентами. Для написания сценария преподаватель создает группу студентов-сценаристов. Данная группа студентов составляет программу, пишет сценарий этих внеаудиторных мероприятий. После написания сценария в стенной печати объявляется конкурс «актеров». Преподаватель предлагает студентам принять участие в проведении вечера как в роли актеров, так и в качестве оформителей сцены, зала, демонстраторов, художников.

Викторины и познавательные игры проводятся нами по самым разнообразным темам учебного предмета. Они проводятся, также, на тематических вечерах. При организации викторин и игр учитываются следующие положения: материал должен соответствовать учебным возможностям студентов, данный материал должен быть интересен как в познавательном, так и в эмоциональном плане, нести воспитательный эффект; вопросы не должны быть легкими; составлять вопросы преподаватель может с активом студентов, проводящих викторину или познавательную игру.

Викторины и игры проводятся по темам, которые требуют разностороннего изучения законов, закономерностей, явлений, фактов, или по темам, материал которых может быть успешно освоен нетрадиционными методами обучения в неформальной обстановке. Преподаватель организует викторину или познавательную игру для того, чтобы студенты освоили тему путем самостоятельного изучения отдельных учебных вопросов или же методом групповой учебно-исследовательской работы. При проведении совместной внеаудиторной деятельности преподаватель стимулирует у студентов, в первую очередь, потребность в творчестве, самостоятельной работе.

Конкурсы по учебному предмету занимают в работе по формированию у студентов одно из ведущих мест. Наиболее популярной формой являются конкурсы веселых и находчивых (КВН). КВН готовятся совместно со студентами как состязание

между группами одной или нескольких специальностей. КВН хорошо используются как формы повторения и закрепления раздела или курса учебного предмета. Иногда проводятся КВН межпредметного характера. Как правило, о предстоящем соревновании студенты извещаются за месяц - два. В учебных группах выбираются капитаны команд и участники. Не попавшие в состав команд студенты получают задания прикладного характера (изготовление костюмов, декораций). Эти студенты совместно с членами команды составляют творческий актив. Целесообразно привлечь на организационной стадии инициативных, творческих студентов. Разработка плана проведения КВН осуществляется студентами и преподавателем совместно. Студентам предлагается примерная схема проведения КВН. В ходе обсуждения в план вносятся коррективы, отражающие пожелания участников встречи.

Данные соревнования включают в себя ряд конкурсов, которые можно условно разбить на следующие группы: конкурсы, готовящиеся самими участниками соревнований (например, приветствие и домашнее задание) и разрабатывающиеся преподавателями совместно с инициативной творческой группой студентов из учебных групп, не участвующих в состязании. В состав инициативной группы могут быть включены студенты разного уровня знаний. Отобрав содержание, формы отдельных конкурсов и порядок их проведения, педагог продолжает непосредственно и опосредованно руководить подготовкой участников данного мероприятия.

Формирование интереса к учению у студентов необходимо успешно реализовывать принцип дифференциации и индивидуализации обучения. Поэтому педагогу целесообразно провести диагностику уровня развития мотивационной, интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности, а также учитывать успеваемость по учебным дисциплинам. Преподавателю необходимо включать в совместную работу слабоуспевающих и успешно обучающихся студентов. Основной задачей конференций является развитие у студентов умений и навыков самостоятельного приобретения знаний на основе работы с научно-популярной, учебной и справочной литературой, а также обобщение и систематизация их знаний по учебным предметам.

В ходе подготовки конференции студентам предлагается проблематика для самостоятельного изучения или изучения под руководством педагога, а также рекомендуется литература, с которой будущим специалистам придется работать для качественного освоения проблемы. Преподаватель знакомит молодых людей с основами научной организации умственного труда. В частности, студенты должны приобрести умения работать с научно-популярной и справочной литературой, конспектировать изученный материал, составлять планы и тезисы докладов и выступлений, выступать с докладами.

Массовые формы внеаудиторных занятий позволяют включить большое количество студентов в коллективное творческое дело, успешно стимулируют развитие первоначальных познавательных и учебных интересов слабоуспевающих студентов. Данные формы занятий являются для многих студентов «стартом» к систематическим занятиям по учебным дисциплинам, к постижению основ различных научных знаний, к открытию своей будущей профессии. Во взаимосвязи с аудиторными занятиями внеаудиторные занятия развивают устойчивые познавательные интересы и интерес к учению.

Для развития у студентов интереса к учению, нами использовалась технология интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий. Данная технология позволяла моделировать и конструировать многообразие вариантов аудиторно-внеаудиторной деятельности будущих специалистов, обеспечивающих условия для развития у студентов интереса к учению [1].

Успешному развитию у студентов интереса к учению способствовала научно-методическая подготовка преподавателей, которые могли эффективно проводить не только аудиторные учебные занятия, но и внеаудиторные учебные занятия, а также, осуществлять в рамках внеаудиторной работы по учебным дисциплинам научно-исследовательскую и профессионально направленную подготовку специалиста. Более того, преподавателю необходима психологическая подготовка к осуществлению различных вариантов интеграции указанных занятий.

Сотрудничество с педагогами и однокурсниками во внеаудиторной деятельности способствовало развитию у студентов интереса к учению.

Литература:

[1]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2014.

[2]. Киящук Т. В. Теоретические и практические аспекты социально-психологического сопровождения студентов в учебной деятельности. М.: Изд-во РУДН, 2006.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Л.И. Прищепа
Частный институт управления и предпринимательства,
Минск, Беларусь

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы бизнес - образования в Республике Беларусь. Обосновывается необходимость формирования инновационных знаний и обучения современным управленческим технологиям для развития реального сектора экономики.

Ключевые слова: бизнес – образование, бизнес – школы, бизнес среда, инновационные знания, управленческие технологии, ассоциация бизнес – образования.

ACTUAL ASPECTS OF BUSINESS EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

L.I. Prishchepa
Private Institute of Management and Entrepreneurship,
Minsk, Belarus

Abstract. The topical issues of business education in the Republic of Belarus are considered. The necessity of formation of innovative knowledge and training in modern management

technologies, for the development of the real sector of the economy is substantiated.

Key words: business education, business schools, business environment, innovative knowledge, management technologies, business education association.

Всё более талантливых людей задумываются о получении образования в сфере бизнеса. Это не только возможность сделать карьеру в крупной компании, но и получить практические навыки и теоретические знания для построения собственного дела. Сегодня бизнес образование востребовано не только теми, кто пока лишь выбирает начальный путь деятельности, но и успешными бизнесменами, а также теми, кто стремится продвинуться по карьерной и служебной лестнице. Как отдельный сегмент рынка, бизнес-образование появилось в начале XX века в США. В России и Беларуси обучение предпринимательству началось лишь в конце 80-х годов прошлого столетия. До недавнего времени высшее бизнес – образование можно было получить только за рубежом, например в Западной Европе или США, так как там находятся бизнес – школы с самым высоким рейтингом. Однако в зарубежных вузах не учитывается специфика ведения бизнеса в России, Беларуси и других постсоветских странах. Поэтому актуальность бизнес – образования в современной экономике возрастает.

Бизнес-образование является не изучением, а научением оно отличается от традиционного образования, и другими особенностями:

- ориентацией на получение дополнительных возможностей в результате освоения новых умений и навыков;
- направленностью на решение актуальных практических проблем, достижение конкретных результатов;
- приоритетностью активных методов обучения, когда обучающийся принимает участие в получении знаний и формировании навыков;
- поиском правильного ответа в отличие от поиска приемлемого результата;
- степенью контроля выполнения поставленных задач самим обучающимся;

- решением кейсов, анализом и разбором примеров из практической деятельности, когда преподаватель играет роль помощника, организующего процесс так, чтобы обучающиеся становились соавторами обучения.

На сегодняшний день рынок бизнес – образования в Беларуси состоялся. Он сосредоточен в основном в Минске и постепенно охватывает регионы.

Отечественная система бизнес – образования активно пополняется новыми игроками. Сегодня образовательные услуги оказывают многие – от университетов и бизнес – школ до консалтинговых компаний. Правда, пока возросшая конкуренция не обеспечила серьезного прорыва в качестве преподавания.

Однако при наличии стольких провайдеров услуг и обучающих программ частые кризисы на макро- и микро уровнях до сих пор оказываются для большинства предпринимателей непредсказуемыми. Вопрос в том, чтобы современное бизнес – образование не просто реагировало на происходящее и постфактум анализировало результаты, а генерировало новые знания, решения и действия, чтобы мы побеждали в битвах будущего, а не прошлого. Учреждениям образования нужно ориентироваться на опыт западных бизнес – школ и адаптировать его к нашим социально-экономическим условиям. При этом преподаватели и бизнес – тренеры должны иметь возможности заниматься академическими исследованиями, без которых невозможно сформировать прорывные, инновационные знания. Пока же содержание лекций зачастую ограничивается индивидуальным опытом тренера и не подкрепляется серьезными, фундаментальными исследованиями. Кроме того, преподавателям университетов не хватает прикладного опыта и возможности проверить свои выводы на практике.

Изюминкой отечественного бизнес – образования должно стать осмысление особенностей бизнеса в нашей стране. Ведь если глобальные тренды экономической науки всегда можно почерпнуть из лекций западных экспертов, то глубоко вникать в нюансы ведения дел в Беларуси могут только местные исследователи.

Необходимо обеспечить тесное сотрудничество учреждений образования и делового сообщества. Пока складывается

впечатление, что они ведут войну между собой и, сидя в разных окопах, обмениваются обвинениями. Представители бизнеса утверждают, что им трудно найти на рынке квалифицированных работников, что учебные планы составляются без должного согласования с представителями делового сообщества и что в этих планах куда больше информации, направленной на общее развитие, а вот востребованных на рынке специальных знаний не хватает.

В свою очередь, университеты и бизнес – школы ссылаются на отсутствие поддержки со стороны предприятий, для которых и готовятся кадры. К тому же руководители многих компаний остаются приверженцами советских методов управления и в достаточной мере не осознают необходимость обучения персонала новейшим управленческими технологиям, что подрывает спрос на современные знания. Порой чрезмерно детализированное регулирование образовательного процесса не позволяет бизнес – школам и университетам гибко реагировать на требования рынка.

Впрочем, передовые компании, которые перешли на европейские стандарты работы, с распростертыми руками встречают новые образовательные технологии и весьма охотно сотрудничают с отечественными школами. Похоже, именно такие игроки сегодня формируют стандарты, в соответствии с которыми станет развиваться общественная система бизнес – образования в будущем.

В 2015 году была принята Концепция формирования и развития системы бизнес – образования в Республике Беларусь. В соответствии с концепцией государство должно создать благоприятные условия для университетов, чтобы они могли соответствовать международным нормам.

В соответствии с законодательством Республики Беларусь государственным учреждением образования «Институт бизнеса и менеджмента технологий» Белорусского государственного университета и учреждением образования «Гродненский государственный университет им. Я.Купалы» учреждена Ассоциация бизнес – образования далее – Ассоциация). В неё входят ведущие вузы Республики Беларусь, которые координируют свою деятельность в бизнес – образовании и направляют её на:

- всестороннюю защиту законодательных прав и интересов членов организации;
- координацию деятельности членов Ассоциации в учебно - методической, научно-исследовательской и другой деятельности, представляющий взаимный интерес;
- содействие созданию и обеспечению развития учреждений бизнес – образования и центров обучения;
- содействие в подготовке специалистов, организацию и осуществление программ повышения квалификации и профессорско–преподавательского состава и административного состава учреждений бизнес – образования;
- создание финансовых возможностей для перспективных преподавателей бизнесменов с целью их обучения в Республике Беларусь и за рубежом;
- содействие совершенствованию методики преподавания, проведению исследований и оценки качества программ обучения;
- сотрудничество с организациями, имеющими возможность оказывать финансовую поддержку в развитии программ обучения;
- организацию делового сотрудничества членов Ассоциации;
- проведение маркетинговых и других исследований в интересах членов Ассоциации;
- издание учебной, научной, методической литературы и специализированных изданий;
- проведение конференций и организацию семинаров в области бизнес – образования;
- представление интересов Ассоциации в органах государственного управления, иных организациях.

Улучшение качества преподавательского состава является ключевой задачей Ассоциации. Бизнес – школы испытывают дефицит средств для привлечения иностранных преподавателей, бизнесменов с талантом преподавания. В некоторой степени Ассоциация предлагает решение этой проблемы участием в образовательных грантовых программах.

Конкуренция на рынке образовательных услуг пока не обеспечила качественного бизнес – образования в стране.

Появление большого количества программ не означает получение глубоких и необходимых знаний. Спрос на современное бизнес – образование ещё не сформирован, знания не в полной мере стали конкурентным преимуществом в экономике.

По словам председателя Ассоциации, бизнес – образования, директора Института бизнеса и менеджмента технологий Белорусского государственного университета Владимира Апанасовича назрела необходимость введения дополнительной сертификации учреждений, оказывающих услуги в сфере бизнес – образования, или хотя бы составления их рейтинга, чтобы у потребителей услуг появились ориентиры, которые помогут им выбрать место обучения.

В отраслях реального сектора экономики до конца не выработана необходимость обучать персонал современным управленческим технологиям. Поэтому Ассоциацией предложено Министерству труда и социальной защиты Беларуси дополнить список квалификационных требований к руководителям компаний наличием академической степени MBA (магистр бизнес – администрирования). Введение предложения будет в значительной мере стимулировать спрос на бизнес – образование. Кроме того, участие сотрудников малых и средних фирм в образовательных программах, разработанных Ассоциацией в сотрудничестве с бизнес – союзами и ассоциациями работодателей и предпринимателей, позволит им овладеть современными образовательными технологиями.

Особенно важно сохранить сотрудничество между учреждениями образования и предприятиями на протяжении всего периода образовательного процесса обучающихся. Ведь за 4 или 5 лет обучения могут кардинально измениться технологии производства и управления. Кроме того, преподаватели преклонного возраста, имеющие ученые степени и звания, зачастую оторваны от практики. Хороший практик в студенческой аудитории большая редкость. На университет должна быть сформирована бизнес – среда, создана инфраструктура, в центре которой находятся бизнес – школы. Такая система выполняет роль бизнес – акселерации, которая поддерживает у студентов и выпускников уверенность в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в ходе трансформации образования, на базе академической и исследовательской функций необходимо в максимальной степени учитывать предпринимательскую составляющую современного университета.

Литература:

[1]. Апанасович В.В. Спрос на знания и практику. //Белорусский рынок. 18 февраля 2017 года. С.8-9.

[2]. Пещеров В.Г. Россия перед выбором. Проблемы отчечественного образования// Власть. 2010. №3. С. 11-20.

[3]. Филиппов В.М., Ефремов А.П. Профстандарт руководителя образовательной организации // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. №4(4) 2013. С.29-31.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.С.Ильина
РУДН, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен материал, характеризующий возможности формирование у студентов интереса к общеобразовательным предметам в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: высшая школа, интерес к общеобразовательным предметам, студенты, аудиторная и внеаудиторная деятельность.

THE FORMATION OF STUDENTS ' INTEREST IN GENERAL SUBJECTS IN THE INTEGRATION OF CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

M. S. Ilyina
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents material characterizing the possibility of the formation of students ' interest in General subjects in the integration of classroom and extracurricular activities.
Keywords: high school, interest in school subjects, students, classroom and extracurricular activities.

Формирование у студентов интереса к общеобразовательным предметам ориентирует все социальные институты на поиск инновационных способов деятельности. Данная проблема в высшей школе существовала всегда, но на данном этапе развития высшей школы становится важнейшим компонентом системы университетской подготовки специалистов. Формирование у студентов интереса к общеобразовательным предметам выступает средством самосовершенствования молодого человека, поскольку способствует развитию различных сфер личности – интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной и других. Для реализации данной проблемы необходимо соответствующее образовательное пространство. Создание пространства для формирования у студентов интереса к общеобразовательным предметам является важной задачей высшей школы.

Исследование проблемы интеграции формирования у студентов интереса к общеобразовательным предметам студенческой молодежи ведется в разных областях науки – педагогике, психологии, частных дидактиках. Практика интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности по учебным предметам студентов современного вуза показывает как позитивные, так и негативные стороны осуществления данного процесса.

В университетском образовании существует тенденция к автономизации внеаудиторной деятельности студентов, когда

преподаватель рассматривает как одну из форм или видов обучения студентов, часто ориентируясь не на развитие у студентов интереса к общеобразовательным предметам, а на выполнение студентами отдельных дополнительных заданий. Внеаудиторная работа по учебным предметам является составляющей учебно-воспитательной работы, но преподаватель университета нередко использует внеаудиторную работу эпизодически, от случая к случаю.

В университетской практике обнаруживается факт рассмотрения внеаудиторной работы по учебным предметам только с позиции интеллектуального труда, как средство развития только интеллектуальной сферы. Однако, во внеаудиторной работе по общеобразовательным предметам формируется личность, развиваются как интеллектуальная так и волевая, эмоциональная, мотивационная сферы личности, качества человека. Это весьма значимая деятельность для современного специалиста, который должен обладать не только знаниями, умениями в своей профессиональной области, но иметь опыт творческой работы, а также, опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

Наряду с качественной передачей студентам знаний и умений по учебной дисциплине, преподавателю университета целесообразно систематически развивать у будущих специалистов интерес к общеобразовательным дисциплинам. Для этого необходимо интегрировать аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов, что позволяет повысить эффективность освоения студентами учебных знаний и умений в совокупности с развитием у них опыта самообразования, что в свою очередь, стимулирует у будущих специалистов творческую активность, социальную инициативу и ответственность, то есть те качества которые необходимы для успешной профессиональной работы и жизнедеятельности человека.

Осознанием студентами значимости общеобразовательных знаний и умений для личностного развития и карьерного профессионального роста позволяет повышать качество подготовки специалистов любого профиля. В системе аудиторной и внеаудиторной работы по нормативным учебным программам преподавателю целесообразно осуществлять различные виды и

формы интеграции. В условиях интеграции данных компонентов университетской подготовки специалистов, становится возможным показать студентам ценность общеобразовательной деятельности позволяющей расширять и углублять профессиональные знания и умения.

Среди всего многообразия средств, стимулирующих у студента интереса к общеобразовательным предметам, интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности – один из наиболее эффективных. В условиях модернизации университетского образования увеличивается роль внеаудиторной деятельности студентов. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы позволяет сохранить ядро содержания, форм и методов учебно-познавательных занятий студентов, расширяет и углубляет содержание, формы, методы учебной работы, создает реальные условия для активной самообразовательной деятельности молодежи вне университета. При интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности удается создать условия для творческой активности студенческой молодежи, стимулировать ответственность и трудолюбие, а так же интенсифицировать неформальное продуктивное взаимодействие студентов и преподавателей [1].

К аудиторной учебной деятельности студентов можно отнести лекционные и семинарские занятия, а также, часть практических занятий. К внеаудиторной деятельности по учебным предметам, относят практические занятия, а также различные виды практик (производственные, педагогические и т.п.). Научно-исследовательская деятельность и различные виды самостоятельных творческих заданий, как правило, рассматривают автономно, не включая их в основные виды внеаудиторных занятий студентов или используя их вне связи с аудиторной деятельностью. Как показывает практика университетского образования многие вузы и кафедры не осуществляют целенаправленную интеграцию данных видов деятельности с аудиторной деятельностью [2]. Не все преподаватели вузов осуществляют реальную интеграцию научно-исследовательской, учебной и производственной деятельности студенческой молодежи; у студентов слабо развивается интерес к общеобразовательным дисциплинам, возможностей использования

в практической деятельности не только знаний, полученных ими на учебных занятиях, но также, приобретенных в процессе научного поиска. Особое место и роль в интеграции аудиторной и внеаудиторной работы по общеобразовательным предметам отводится курсам по выбору, которые обеспечивают будущих специалистов новейшими знаниями в изучаемых областях науки.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов через новизну содержания и способов деятельности, творческую атмосферу совместной жизнедеятельности педагога и студентов, стимулируют у молодежи интерес к общеобразовательным дисциплинам. Автором данной публикации разработаны и успешно внедрены в педагогический процесс вариативные технологии интеграции учебных аудиторных и внеаудиторных занятий.

Целенаправленная интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности позволяет повысить эффективность формирования у студентов интереса к общеобразовательным предметам.

Литература:

[1]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – Москва: РУДН, 2014.

[2]. Казаренков В.И., Прокоп Ю., Казаренкова Т.Б. Внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам (организационно-педагогический аспект) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2015. - № 4. -С. 85-92.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Аванесян Г.М., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедры общей психологии (ЕГУ, Ереван, Армения),

Алдошина М.И., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева, Орел, Россия)

Алиева Б.Ш., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Дагестанскмй государственный университет, Махачкала, Россия)

Амелина И.О., аспирант (Юго-Западный государственный университет, Курск, Россия)

Анисимова Ю.Н., кандидат психологических наук, доцент (НЧПИ, Набережные Челны, Россия)

Асриян Э.В. (ЕГУ, Ереван, Армения)

Ахутина Т.В., доктор психологических наук, профессор (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия)

Бабаев Т.М. кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики (РУДН, Москва, Россия)

Баклушина О.А., педагог первой квалификационной категории, преподаватель (Саратовский областной базовый медицинский колледж, Саратов, Россия)

Белов В.Н. (РУДН, Москва, Россия)

Белокурова А.С., аспирант (ИППО МГПУ, Москва, Россия)

Бельницкая Е.А., кандидат педагогических наук, научный сотрудник, методист высшей категории (Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Беларусь)

Берриос Кальехас А.С., студент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия - Никарагуа)

Бершедова Л.И., доктор психологических наук, профессор; (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Бокуть Е.Л., кандидат психологических наук, доцент (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Болдина М.А., кандидат педагогических наук, доцент (ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия)

Ботезату Л., доктор педагогических наук, профессор (КГУ, Комрат, Молдова)
Бузуверова Н.А., учитель английского языка (Гимназия №16 «Интерес», Люберцы, Россия)
Буянова И.Б., кандидат педагогических наук, доцент (Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия)
Бычкова П.А., студент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Волк М.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Воробьева А.А., кандидат психологических наук, директор Департамента обеспечения качества образовательных программ Управления образовательной политики (РУДН, Москва, Россия)
Вученович А., аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Гайнутдинова Р.И. (Гимназия №1, Саратов, Россия)
Галкин С.А., выпускник кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия-Украина)
Герасимова Е.А., студент (МГПУ, Москва, Россия)
Гребешев И.В., кандидат философских наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Гридунова М.В., аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Гурьянова М.П., доктор педагогических наук, профессор, зав.лабораторией социально-педагогической деятельности с детьми и семьями (Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия);
Дементьева Л.А., руководитель социально-психолого-педагогического центра (Институт развития образования и социальных технологий, Курган, Россия)
Демидова Е., магистрант (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)
Демченко Л.В., учитель, (Гимназия № 1562 им. А.Боровика, Москва, Россия)
Джафар-Заде Д. А., старший преподаватель (ИПССО, Москва, Россия)

Дорофеева С.В., аспирант (НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия)
Дроздова Н.В., кандидат психологических наук, доцент (Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь)
Евсеева Ю.А., аспирант (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия)
Емельянова И.Н., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия)
Ерофеева М.А., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия)
Зайцева С.Е., кандидат педагогических наук, доцент (Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Москва, Россия)
Замалдинова Г.Н., кандидат психологических наук, доцент (НИТУ «МИСиС», Москва, Россия)
Занаев С.З., кандидат педагогических наук, научный сотрудник (Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия)
Иванова М.В., кандидат педагогических наук, доцент (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)
Ильина М.С., старший преподаватель ((РУДН, Москва, Россия)
Калинина В.А., студент (ИПССО, Москва, Россия)
Каменева Г.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Киящук А.А., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)
Ковалёва И.И., аспирант (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)
Кованова М.К., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Кожухарь Г.С., кандидат психологических наук, доцент (МГППУ, Москва, Россия)
Комарова О.Н., кандидат психологических наук, доцент (МГПУ, Москва, Россия)
Корнев А.Н., доктор медицинский наук, кандидат психологических наук, профессор (С.-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Санкт-Петербург, Россия)

Костерева Л.И., аспирант (МГПУ, Москва, Россия)
Коцина М.Н., кандидат педагогических наук, доцент (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань, Россия)
Крохина М.М., выпускница кафедры магистрант социальной и дифференциальной психологии РУДН (Москва, Россия)
Кужевская Е.Б., кандидат филологических наук, доцент (Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Москва, Россия)
Куканова Е.В. доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник (Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия)
Купчинов Р.И., доктор педагогических наук, профессор (Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь)
Лепа А., аспирант (Гданьский университет, Гданьск, Польша)
Лобанов А.П., доктор психологических наук, профессор (Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь)
Лукина А.К., кандидат педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия)
Львова С.В., кандидат психологических наук, доцент, зам. директора (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)
Ляшенко Т.М., кандидат филологических наук, доцент (МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина, Москва, Россия)
Мазурина Н. В., зам. директора по учебно-воспитательной работе (Гимназия №16 «Интерес», Люберцы, Россия)
Макарова А.А., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Мальцева Ю.М., студент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Маслова О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Матыевич М., кандидат педагогических наук, доцент (Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)
Михайлова О.Б., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Михальчи Е.В., старший преподаватель (РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия)
Мовсесян Ж.А., аспирант (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия)
Морова Н.С., директор Института педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор (Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия)
Мухаммад С.С., аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия-Израиль)
Набатникова Л.П., кандидат психологических наук (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)
Ненашев С.Д., аспирант, (РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия)
Никифорова Э.С., студент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Новиков А.Л., кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания (РУДН, Москва, Россия)
Новикова И.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Новосельская О.А., кандидат технических наук, старший преподаватель (Белорусский государственный технологический университет, Минск, Беларусь)
Оганнисян А.А., магистрант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Орлова А.В., аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Папцова А.К., кандидат философских наук, доцент (Комратский государственный университет, Чадыр-Лунга, Молдова)
Петухова О.А., кандидат педагогических наук, доцент., зав.кафедрой (Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия)
Пискулова А.О. (РУДН, Москва, Россия)
Подольская-Катчан Л.М., аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Полещук Ю.А., кандидат психологических наук, доцент (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

Полякова Е.И., кандидат педагогических наук, доцент (Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия)

Полякова Е.С., доктор педагогических наук, профессор (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

Полянинова Ю.В. (Саратовский областной базовый медицинский колледж, Саратов, Россия)

Полянская Е.Н. кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики (РУДН, Москва, Россия)

Потапова О.В., учитель (Гимназия № 1562 им. А.Боровика, Москва, Россия)

Прищепа Л.И. (Частный институт управления и предпринимательства, Минск, Беларусь)

Провоторова Е.А., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков (РУДН, Москва, Россия)

Пыхтина Н.А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Рамендик Д.М., кандидат психологических наук, доцент (МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия)

Расчетина С.А., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Резько П.Н., кандидат педагогических наук, доцент (БрГТУ, Брест, Беларусь)

Романова А.М., кандидат педагогических наук, доцент (Белорусский государственный технологический университет, Минск, Беларусь)

Романова Н.Н., доктор педагогических наук, профессор (МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия)

Рубцова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент (НГСХА, Нижний Новгород, Россия)

Руднева И.А., кандидат педагогических наук, доцент (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия)

Русселл К. Розанне, студент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия - Сент-Винсент и Гренадины)

Рушина М.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)
Рычихина Э.Н., доктор педагогических наук, доцент, (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)
Сафарова Л.А., учитель, (Гимназия № 1562 им. А.Боровика, Москва, Россия)
Сенашенко В.С., доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)
Серебренникова Ю.С., кандидат филологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Сморчкова В.П., доктор педагогических наук, профессор (Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва, Россия)
Соколова Н.А., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия)
Соколова О.В., кандидат педагогических наук, доцент (ОГУим. И.С.Тургенева, Орел, Россия)
Степанян Л.С. (ЕГУ, Ереван, Армения)
Талалина Е.А., магистр (РГГУ, Москва, Россия)
Татьянина Т.В., кандидат педагогических наук, доцент (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия)
Тимохина Т.В., кандидат педагогических наук, доцент (Государственный гуманитарно-технологический университет, зам. директора по научной работе Ресурсного центра педагогического образования Московской области, Орехово-Зуево, Россия)
Ткач Д.Г., кандидат искусствоведения, доцент (Институт искусств Московского государственного университета дизайна и технологии, Москва, Россия)
Толмачева М.А., магистрант (МГПУ, Москва, Россия)
Тютченко А.М., кандидат психологических наук, доцент (Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва, Россия)

Уварова М.А., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков (РУДН, Москва, Россия)

Фомина Н.А., доктор психологических наук, профессор (РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия)

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы (КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия)

Ходыко Т.И., преподаватель (Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь)

Храмцова Ф. (Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия)

Хриптович В.А., кандидат психологических наук, доцент (Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь)

Чалдышкина Н.Н., (Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия)

Чеботарева Е.Ю., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, Россия)

Черномырдина В.И., магистрант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Чечина Н.Ю., старший преподаватель (МГЛУ, Москва, Россия)

Чулкова Е.Д., преподаватель (МГЛУ, Москва, Россия)

Шаблюк О.Ф., кандидат психологических наук (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

Шадский О.Г., кандидат исторических наук, доцент (ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия)

Шакурова М.В., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия)

Шаламова Л.Ф., кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой «Государственное, муниципальное управление, правоведение и психология» (Московский авиационный институт (НИУ), Москва, Россия)

Шилова Т.А., доктор психологических наук, профессор (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Шляхта Д.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Штылева Л.В., кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник (Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия)

Шубникова Е.Г. кандидат педагогических наук, доцент (Чувашский государственный педагогический университет им.И.Я.Яковлева, Чебоксары, Россия)

Шунина Е. М., магистрант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Шушунова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент (Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия)

Щеглова А.М., студент кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Щеголев А.А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель (Институт менеджмента, экономики и инноваций, Калуга, Россия)

Щерева Дора, доктор педагогических наук, профессор (Пловдивский Университет, Филиал «Л. Каравелов» Кырджали, Болгария)

Юзефович Т.С., магистрант кафедры социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Ясвин В.А., доктор психологических наук, профессор (Институт педагогики и психологии образования МГПУ, Москва, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 3
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н., Набатникова Л.П.
Социально-психологические проблемы профессионального обучения студентов высшей школы…….. **3**
Лобанов А.П., Дроздова Н.В.
Методологические основания когнитивной толерантности психолого-педагогических моделей обучения……. **7**
Шилова Т.А.
Психологические факторы направленности личности студентов высшей школы……... **12**
Хриптович В.А.
Аддиктивная социализация в юношеском возрасте……. **15**
Аванесян Г. М., Степанян Л.С., Асриян Э.В.
Влияние современной коммуникативной среды на модификацию способности пространственного восприятия.. **20**
Белокурова А.С.
Самопроектирование как средство актуализации профессионально-личностного саморазвития студентов педагогических вузов…….. **24**
Бокуть Е.Л.
Исследование психологических проблем современных студентов педагогических вузов…… **28**
Волк М.И., Шляхта Д.А., Русселл Розанна Кристал
Связь между учебной мотивацией и стратегиями социально-психологической адаптации студентов стран карибского бассейна…… **33**
Тютченко А.М.
Толерантность: ее психологическая характеристика и особенности формирования на занятиях со студентами направления «Организация работы с молодежью»……. **36**
Новикова И.А., Новиков А.Л., Оганнисян А.А.
Соотношение этнонациональных установок и этнических стереотипов у российских и армянских студентов…….. **40**

Ненашев С.Д., Фомина Н.А.
Содержательно-смысловые характеристики общительности юношей и девушек…….. **45**
Рамендик Д.М.
О некоторых психологических особенностях студентов-выпускников, изучающих биологию и психологию и стремящихся к научной работе…….. **51**
Каменева Г.Н., Крохина М.М., Анисимова Ю.Н.
Психологические особенности любознательности студентов младших и старших курсов…… **56**
Кожухарь Г.С.
Использование типов поведения в конфликте с целью прогноза социальной тревоги……. **62**
Комарова О.Н.
Исследование психологического здоровья студентов……. **66**
Маслова О.В.
Образы России и родины латиноамериканцев с разной длительностью проживания в России……... **71**
Михайлова О.Б., Черномырдина В.И.
Вовлеченность в игровой виртуальный мир и перспективы личностного развития…….. **75**
Бабаев Т.М.
Исследование профессионально важных качеств педагогов дополнительного образования……... **80**
Полещук Ю.А.
Проявление стиля реагирования в конфликтных ситуациях у будущих специалистов в сфере государственного управления…….. **85**
Шаблюк О.Ф.
Экспериментальное исследование инструментализаций флуктуаций мотивации достижения личности, обусловленных переживанием успеха и неудачи…… **89**
Волк М.И., Шляхта Д.А., Берриос Кальехас Соня Алехандра
Психологическое благополучие и эмоциональный интеллект у студентов из Латинской Америки…… **93**

Замалдинова Г.Н.
Исследование уверенности, самоактуализации и эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций……. **98**
Воробьева А.А.
Особенности работы педагога высшей школы в условиях незначительной разницы в возрасте с обучающимися…… **102**
Костерева Л.И.
Психологическая структура механизмов взаимодействия студентов высшей школы…….. **106**
Мовсесян Ж.А.
Положительная мотивация к самостоятельной работе как условие формирования дидактической компетентности будущих учителей……... **109**
Джафар-заде Д.А., Калинина В.А.
Акцентуации характера у студентов медицинских вузов…... **113**
Мухаммад С.С.
Роль образовательной среды в коррекции проявлений агрессивности подростков…….. **117**
Подольская-Катчан Л.М.
Роль копинг стратегий в самореализации личности на примере студентов…….. **121**
Шунина Е.М.
Сравнительный анализ психологического благополучия у русских и турецких студентов…… **126**
Юзефович Т.С.
Гендерная специфика личностных и коммуникативных особенностей студентов – пользователей социальных сетей **129**
Бычкова П.А.
Общий социометрический статус в соотношении с личностными качествами студентов……. **134**
Герасимова Е.А.
Роль мотивационной сферы, как одна из причин не сформированности письменной речи у студентов…….. **138**
Щеглова А.М.
Перспективы исследования ценностно-мотивационных характеристик профессиональной деятельности……. **144**

Полянская Е.Н.
Особенности стратегий поведения современных студентов в конфликте…… **149**
Новикова И.А., Мальцева Ю.М., Гридунова М.В.
Личностные факторы и академическая успеваемость старшеклассников и студентов…….. **156**
Галкин С.А.
Адаптация наркозависимой личности…….. **160**

СЕКЦИЯ 4
ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Коцина М.Н.
Военно-патриотическое воспитание в современном образовании……. **163**
Чеботарева Е.Ю.
Представления о семейной жизни молодых и зрелых супругов…… **167**
Морова Н.С.
Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» и региональные требования рынка труда……. **171**
Бельницкая Е.А.
Организационно-педагогические условия профориентации учащихся на химические профессии в процессе профильного обучения…… **175**
Купчинов Р.И.
Всякое воспитание есть, в конечном счете, самовоспитание **179**
Щеголев А.А.
Исторические аспекты патриотического воспитания **183**
Lepa Aleksandra
Critical discourse analysis as a method used in pedagogy. Theoretical assumptions…… **188**
Щерева Д.
Традиции и преемственность высшего образования восточных родоп……. **191**

Вученович А.
Особенности организации патриотического воспитания учащейся молодежи Сербии…….. **197**
Вученович А.
Особенности патриотического воспитания молодежи в России…….. **200**
Занаев С.З.
Стратегии осуществления политехнического образования в довоенный период…….. **204**
Львова С.В.
Высшая школа и общественное волонтерское движение…… **208**
Толмачева М.А.
Воспитание студенческой молодежи в высшей школе…… **212**
Ходыко Т.И.
Формирование патриотической культуры будущих учителей средствами клубной деятельности…… **218**
Мазурина Н.В., Бузуверова Н.А.
Особенности формирования творческой активности учащихся в профильных классах современной школы…..... **223**
Сафарова Л.А., Демченко Л.В., Потапова О.В.
Интеграция в урочной и внеурочной деятельности как средство профориентации в образовательном процессе…… **228**
Полянинова Ю.В., Баклушина О.А.
Проблемы сохранения и укрепления здоровья педагогов и студентов вуза и возможные пути их решения…… **233**
Яримака С.К., Николаева М.Е. Педагогическое образование в новом тысячелетии……. **237**
Гребешев И.В.
критика просветительского образовательного проекта в творчестве В.Ф. Одоевского……... **241**
Белов В.Н., Гайнутдинова Р.И.
Идея университета: актуальные размышления С.И. Гессена.. **246**
Татьянина Т.В., Евсеева Ю.А.
Технологии тьюторского сопровождения формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования в процессе самостоятельной работы…….. **255**

СЕКЦИЯ 5
ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

Ткач Д.Г.
Искусство и культура как базовые компетенции образования (из опыта реформы среднего образования во Франции)…….. **258**
Романова Н.Н., Амелина И.О.
Интеграция реальной и виртуальной лингвообразовательной среды в обучении иностранных студентов деловой коммуникации……. **262**
Полякова Е.С.
Современные тенденции развития музыкального образования……. **266**
Иванова М.В.
Методологические подходы к проблеме формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта…… **271**
Ляшенко Т.М.
О содержании дисциплины «Теория коммуникации и основы профессиональной риторики»……. **276**
Ковалёва И.И.
Этап «warm-up» на уроках юридического английского языка: определение, классификация и формы реализации…. **280**
Кужевская Е.Б., Серебренникова Ю.С.
Современные методики обучения иностранному языку. Юридический английский язык……. **285**
Матыевич М.
Образование через искусство и анимация культуры в качестве важных элементов в развитии культурных компетенций молодого человека……... **289**
Botezatu L.
Tradition and innovation in didactics of language…… **293**
Зайцева С.Е.
Условия формирования иноязычных коммуникативных умений будущего специалиста…….. **298**
Папцова А.К.
Преподавание истории в вузе в контексте проблематики образа прошлого…….. **302**

Романова А.М.
Создание учебных программ и учебных пособий для вузов... **307**
Новосельская О.А.
Особенности разработки учебного пособия по дисциплине «Теория цвета» для студентов дизайнерских специальностей…… **311**
Полякова Е.И.
Обсуждение англоязычных текстов по проблемам экологии и ядерной безопасности со студентами-физиками…….. **314**
Шушунова Е.В.
Интенсификация обучения иностранным языкам в неязыковом вузе……... **319**
Рубцова Н.В.
Общедидактический принцип системности: синтез изофункциональных явлений в синтаксической стилистике **323**
Провоторова Е.А., Уварова М.А.
Методологические отличия в преподавании латинского языка русскоязычным и англоязычным студентам медицинского факультета…….. **327**
Резько П.Н.
Педагогическое эссе о роли методических знаний на авторском опыте преподавания дисциплины «Методология педагогической деятельности на английском языке»……. **331**
Талалина Е.А.
Организация коммуникационной деятельности в сфере популяризации объектов культурного наследия……. **335**
Демидова Е.О.
Фэнтези как флагман массовой литературы в России……. **339**
Пискулова А.О.
Диспозиционный оптимизм как фактор освоения иностранного языка……. **342**

СЕКЦИЯ 6
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А.
Проблемы преемственности основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры…….. **348**
Ахутина Т.В.
Подготовка педагогов к работе с детьми с трудностями учения: предупрежден, значит вооружен?..... **351**
Ясвин В.А.
Модель коммуникативного тренинга для специалистов, работающих с молодёжью……. **353**
Корнев А.Н.
Современные представления о дислексии…… **358**
Шаламова Л.Ф.
Студенческое самоуправление как субъект развития творчества и одаренности обучающихся…….. **364**
Пыхтина Н.А.
Вопросы академической адаптации иностранных студентов при изучении математики на подготовительном факультете образовательной организации высшего образования……. **367**
Рушина М.А., Никифорова Э.С., Орлова А.В.
Особенности социальной успешности личности……. **371**
Кованова М.К.
Мотивация обучения в аспирантуре, и какие факторы на нее влияют?..... **375**
Михальчи Е.В.
особенности невербального восприятия студентами лиц с ОВЗ и инвалидностью……. **380**
Дорофеева С.В.
Коррекция дислексии и дисграфии. Опыт успешного применения комплексного подхода…….. **388**
Чечина Н.Ю.
Особенности подготовки одаренных школьников к участию в конкурсных (олимпиадных) соревнованиях по китайскому языку……. **392**

Чулкова Е.Д.
Особенности подготовки специалистов для работы с одаренными детьми и талантливой молодежью…….. **395**
Макарова А.А.
Гибридизация навыков при освоении образовательных программ высшей школы…… **397**

СЕКЦИЯ 7
***ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ* В РОССИИ**

Гурьянова М.П.
Стратегии развития высшего профессионального социально-педагогического образования в России……. **402**
Куканова Е.В.
Конкурентоспособность выпускника бакалавра профиля «Психология и социальная педагогика» при приеме на работу глазами работодателей……... **407**
Сморчкова В.П.
Проблема демаркации социально-педагогического образования……. **412**
Руднева И.А.
Позитивная социализация детей и молодежи…….. **416**
Соколова О.В.
Профессиональная культура сотрудников исправительных учреждений и пути её совершенствования…….. **420**
Фуряева Т.В.
Модель интернатуры в профессиональном социально-педагогическом образовании как ответ на гетерогенный вызов современного общества…….. **424**
Шакурова М.В.
Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания (Социальный педагог)»: механизмы освоения **431**
Соколова Н.А.
Проблемы соответствия образовательного и профессионального стандартов в сфере социально-педагогического образования…… **436**

Шубникова Е.Г.
Подготовка социальных педагогов к профилактике аддиктивного поведения детей в свете требований современных стандартов…… **441**
Алдошина М.И.
Технологии профессионального социально-педагогического образования в опороном региональном университете…… **445**
Петухова О.А., Чалдышкина Н.Н.
Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов для работы с детьми, находящимися в сложной жизненной ситуации…….. **449**
Алиева Б.Ш.
Концепция профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога……. **455**
Дементьева Л.А.
Система профессиональной переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов в курганской области **460**
Расчетина С.А.
Формирование понятийного аппарата социальной педагогики: прошлое, настоящее, перспективы…….. **464**
Штылева Л.В.
Теоретико-методологические и правовые основы гендерного образования социальных педагогов в высшей школе…… **471**
Ерофеева М.А., Храмцова Ф.
Гендерное образование молодежи как инструмент социальной политики союзного государства……... **475**
Лукина А.К.
Социальная педагогика как образовательная область в профилактике социального сиротства…….. **479**
Болдина М.А., Шадский О.Г.
Подготовка бакалавров профиля «Психология и социальная педагогика» к социально-педагогической работе с семьей…. **484**
Емельянова И.Н.
Воспитательная миссия современного вуза…….. **487**
Буянова И.Б.
Из опыта подготовки магистров профиля «Социальная педагогика»……. **491**

Тимохина Т.В.
Развитие системы непрерывного инклюзивного образования: социально-педагогический контекст……. **496**
Киящук А.А.
Развитие интереса к учению у студентов на внеаудиторных занятиях…… **499**
Прищепа Л.И.
Актуальные аспекты бизнес-образования в Республике Беларусь…… **504**
Ильина М.С. Формирование у студентов интереса к общеобразовательным предметам в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности…….. **510**

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ …….. **515**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Приглашает Вас получить высшее психологическое образование в рамках очного, очно-заочного (вечернего) и заочного обучения (диплом государственного образца)

С величайшей гордостью рады Вам предоставить возможность получать образование психолога, как по дневной, так и по вечерней и заочной формам обучения.

Даже если Вы занятой человек, даже если работа отнимает у Вас слишком много времени, не дает возможности обучаться наукам, Вам будет идеально удобна *вечерняя форма обучения*.

Приходите нам и убедитесь сами!!!

Направление «ПСИХОЛОГИЯ»

БАКАЛАВРИАТ – 4 года – очное обучение,
– 4,5 года – очно-заочное (вечернее) и заочное обучение.

Вступительные испытания: результаты ЕГЭ по биологии, математике и русскому языку.

МАГИСТРАТУРА «Интегративные технологии в практической психологии» - 2 года – очное обучение, 2,5 года – очно-заочное (вечернее) и заочное обучение. Магистерская программа осуществляется на базе высшего образования.

Вступительные испытания: экзамен по профилю.

АСПИРАНТУРА: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии.

ДОКТОРАНТУРА: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии.

Для защит кандидатских и докторских диссертаций действует диссертационный совет.

ПО ВСЕМ НАПРАВЛЕНИЯМ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИМЕЮТСЯ БЮДЖЕТНЫЕ МЕСТА

История развития кафедры социальной и дифференциальной психологии начинается с открытия в 1964 году кафедры педагогики, которая с первых лет образования филологического

факультета обеспечивала преподавание логики, психологии и педагогики.

С сентября 2010 года кафедру социальной и дифференциальной психологии возглавляет доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российскрй Академии Естествознания, академик Международной академии наук педагогического образования Сергей Иванович Кудинов.

Кафедра является выпускающей, готовит высококлассных специалистов в области психологии. Учебный процесс осуществляют только доктора наук и кандидаты наук кафедры.

Профессорско-преподавательский состав кафедры неоднократно выигрывал Гранты на разработки научных проблем. А именно в рамках научных школ кафедры в течении последних лет был выполнен ряд исследований по грантам РГНФ:

- Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности;
- Межкультурная адаптация иностранных студентов в России. Диагностика и пути оптимизации;
- Межэтническая напряженность в полиэтнической образовательной среде: психолого – педагогические аспекты;
- Особенности самореализации современной молодежи в разных культурах: идеалы, ценности, стратегии и т.д.

Приоритетное научное направление кафедры – «Комплексные исследования личности в процессе мужкультурного взаимодействия».

Неоднократно студенты бакалавриата и магистратуры становились победителями конкурсов на получение стипендий Правительства и Президента РФ, стипендий Российского университета дружбы народов и т.д.

Ежегодно на базе кафедры социальной и дифференциальной психологии проходят Международные конференции, где собираются представители разных стран и городов РФ.

Контактная информация:

Сайт кафедры: http://web-local.rudn.ru/web-local/kaf/rj/index.php?id=87

Телефон: 8(495)434-43-64 (добавочный 1266, 1267)

Адрес: г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.10/2, каб. 626, 627.

Научное издание

ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В двух частях

Часть 2

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки *М.В. Рогова, Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 28.06.2017 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 31,39. Тираж 500 экз. Заказ 1126.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок

Для заметок