

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский университет дружбы народов (Россия)
Институт психологии Российской академии наук (Россия)
Психологический институт
Российской академии образования (Россия)
Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (Россия)
Гданьский университет (Польша)
Восточно-Европейский Институт Психологии (Украина-Франция)
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Казахстан)
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Беларусь)
Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Россия)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Сборник трудов участников
III Международной
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 6–7 апреля 2017 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2017

УДК 159.9:37(063)
ББК 88+74
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Под общей редакцией
доктора психологических наук, профессора *Н.Б. Карабущенко*,
кандидата психологических наук, доцента *Н.Л. Сунгуровой*

Редакционная коллегия:
Г.П. Иванова, А.В. Иващенко, Н.Л. Сунгурова (ответственный редактор)

А43 **Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире** : сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 6–7 апреля 2017 г. / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. – Москва : РУДН, 2017. – 663 с. : ил.

В сборнике представлены статьи участников III Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире». В статьях обозначаются современные актуальные направления современной психологии, проблемы изучения индивидуальности личности, проблемы воспитания в современном обществе, вопросы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, проблемы социального взаимодействия, вопросы психологии личности в информационном пространстве, пути развития и современные стандарты образования, проблемы методики преподавания в школе и в вузе.

Материалы сборника адресованы ученым, работникам в сфере образования, аспирантам, магистрантам, студентам и всем интересующимся проблемами психологии и педагогики.

Материалы публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-07882-1

© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет
дружбы народов, 2017

Предисловие.

К 80-летию Александра Васильевича Иващенко

Роль учёного в современном мире несоизмеримо шире и объемнее, чем принято считать. Роль талантливого ученого – выходить за рамки обыденного; находить пути решения сложных научных проблем; становиться новатором в определенной сфере научного знания, сохраняя при этом трепетное отношение к научному наследию; реагировать на запросы общества и воплощать смелые идеи в жизнь; возвращать новое поколение талантливых учеников и создавать научное сообщество. Всеми этими достоинствами в полной мере обладает Александр Васильевич Иващенко – выдающийся педагог, талантливый организатор, высокогуманный человек и духовно насыщенная личность.

Иващенко Александр Васильевич – Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологи и педагогики Российского университета дружбы народов, действительный член ряда общественных академий. А.В. Иващенко является основателем научной школы психолого-педагогических исследований интегральной личности. Известен фундаментальными разработками в области нравственного развития личности, Я-концепции личности, экологоориентированного мировоззрения учащихся, психологии элитности, политического сознания и др. Опубликовал более 200 научных работ, среди них более 20 книг по проблемам формирования и развития личности, подготовил более 40 кандидатов и 10 докторов наук.

Более 45 лет А.В. Иващенко ведет активную научно-исследовательскую и педагогическую работу в академических учреждениях, государственных и негосударственных вузах России. Ему принадлежат ряд крупных теоретических и прикладных разработок по проблемам воспитания и нрав-

ственного развития личности. В 1987 г. за успехи, достигнутые в области народного образования, награжден значком «Отличник просвещения СССР».

Особо весомый вклад А.В. Иващенко внес в разработку проблем нравственного формирования и развития личности. Заслуживает научного признания созданная им школа молодых ученых, аспирантов и докторантов. Все, прошедшие школу, успешно работают на должностях доцента, заведующего кафедрой, декана факультета, профессора в вузах Российской Федерации и за рубежом.

В Московском гуманитарном университете (МосГУ) А.В. Иващенко, будучи заведующим кафедрой психологии личности и педагогики, деканом факультета психологии, заложил новое направление исследований по изучению Я-концепции личности. Под его руководством выполнен грант РГНФ (000600055^a) по теме «Я-концепция личности», изданы монографии, учебные пособия, ряд статей по указанной проблеме. В МосГУ с 1997 по 2003 г. возглавлял докторский совет (Д 521.004.05), в котором успешно защищались диссертации по специальностям: 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологии»; 19.00.05 – «Социальная психология»; 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования».

В качестве профессора кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН главное внимание А.В. Иващенко сосредоточил на исследовании проблем экологической психологии. Под руководством А.В. Иващенко выполнен грант РГНФ (2005–2007, 05-06-06 214^a) по теме «Экологоориентированное мировоззрение учащихся», разработаны и изданы программы по специальности «Экологическая психология». Создана научная школа по экологической психологии, включающая специалистов по указанной проблеме г. Москвы и регионов Российской Федерации.

На кафедре психологии и педагогики РУДН профессор А.В. Иващенко осуществляет руководство научно-

исследовательскими проектами: «Активность личности в современных коммуникационных системах: содержательные характеристики и особенности проявления». Грант РГНФ /2012-2014гг; «Индивидуально-типологические характеристики личности студентов в информационном пространстве» Грант РГНФ (15-06-10956 а) 2015-2017 гг. Во многом это позволило за последние годы расширить представление об активности личности как о социально-психологическом феномене и исследовать проявления активности молодежи в интернет пространстве. Однако многогранность исследовательского таланта А.В. Иващенко простирается и на такие сложные научные проблемы, как психология элит («Психологическая концепция элит (история и современность)» Грант РГНФ (09-06-00145а) 2009-2010 гг.) и духовность личности в современном обществе, в условиях трансформации ценностей и мировоззренческих установок («Духовность личности и ее роль в принятии морально-нравственного решения» РГНФ (14-06-00887а) 2014-2016). За многолетнюю плодотворную научно-исследовательскую и педагогическую деятельность Александру Васильевичу Иващенко в 2007 году присвоено звание Заслуженного деятеля науки Российской Федерации.

Особое внимание А.В. Иващенко уделяет научно-исследовательской работе студентов, создана школа молодых исследователей. Под его руководством проведено двадцать чтений по психолого-педагогическим проблемам, опубликовано 20 сборников их работ, 10 участников чтений стали докторами наук, более 25 – кандидатами. Профессор А.В. Иващенко на высоком теоретическом и методическом уровне читает для студентов курсы «Общая психология», «Психология личности», «Методологические основы психологии», «Актуальные теоретические проблемы современной психологии». За многолетнюю научно-педагогическую деятельность, большой вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов в 1997 г. награжден нагрудным

знаком «Почетный работник высшего профессионального образования России».

В настоящее время А.В. Иващенко является членом докторского Диссертационного совета Д212.203.22 при Российском университете дружбы народов, экспертом Российского гуманитарного научного фонда.

Участвовал в ряде международных научно-практических конференций, выступая с докладами и сообщениями в гг. Бонн, Берлин, Варшава, Гетеборг, София, Прага, Нашвилл, Щецин, где опубликованы его отдельные работы.

А.В. Иващенко снискал добрую репутацию и авторитет в научном сообществе и в коллективах, в которых работал. Его характеризует профессионализм, широкая эрудиция, глубокая теоретическая подготовка, постоянный творческий поиск в работе, принципиальность, работоспособность, скромность, уважение к людям.

Коллеги, докторанты, аспиранты, студенты сердечно поздравляют Александра Васильевича с юбилеем, желают ему крепкого здоровья, осуществления намеченных планов и новых творческих успехов.

С уважением и благодарностью,
Ваши ученики

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 37.013.78

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

М.П. Асылбекова, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной педагогики и самопознания

Р.Х. Аймагамбетова, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной педагогики и самопознания
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: marziya_asylbekova@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы интеграции в мировое образовательное пространство, его значимость в рамках индустриально-инновационного развития страны. Внедрение трехуровневой структуры высшего образования ориентированной на интеграцию с международным образовательным пространством.

Ключевые слова: образование, интеграция, полиязычие, качество образования, мобильность, образовательное пространство, подготовка кадров, креативное мышление.

Образование является основным приоритетным направлением и основным индикатором развития во всех цивилизованных странах мира. Форсированная индустриализация предъявляет повышенные требования к педагогическим кадрам. Речь идет о подготовке специалистов нового поколения, обладающих новым типом мышления и мировоззрения, соответствующих темпам и размаху научно-технического прогресса. В программном документе «Стратегия «Казахстан-2050» Н.А. Назарбаев особо отметил: «В настоящее время и на обозримую перспективу знание превращается в очень ценный и всегда востребованный капитал» (Послание

Президента РК народу Казахстана, 2012). Исходя из этого, перед казахстанской системой образования поставлена стратегическая задача – предоставлять образование на уровне мировых стандартов, на этой основе создать единое образовательное пространство.

Образовательная политика Казахстана ориентирована на интеграцию в мировое пространство.

Проблема интеграции в мировое образовательное пространство является неотъемлемой составляющей укрепления и расширения сотрудничества Казахстана на мировой арене. Интересы высших учебных заведений связаны с желанием интегрироваться в мировое образовательное пространство, освоить лучшие зарубежные стандарты и технологии подготовки специалистов. Сфера высшего образования является первоочередным приоритетом современного экономического развития страны, поскольку именно качество высшего образования предопределяет долгосрочную конкурентоспособность страны в условиях глобализации (Мекебаева М. , 2012).

Ключевая роль высшего образования в модернизации экономики страны предполагает углубление реформ в системе высшего образования и улучшение его качества в перспективе с учетом создания экономики страны, основанной на знаниях (Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы).

Реформирование высшего образования предусматривает международную модель аккредитации вузов, новые системы оценки качества образования и создание новых типов учебных организаций, таких как высшие технические школы, инновационные университеты и инновационно-образовательные консорциумы.

В соответствии с требованиями рыночной экономики, с целью расширения диапазона образовательных программ и усиления их мобильности и гибкости, в Казахстане внедрена трехуровневая структура высшего образования ориентиро-

ванная на интеграцию с международным образовательным пространством. Внедрение трехуровневой модели высшего образования в Казахстане позволила сократить спектр мелких специальностей и объединить в более широкие дисциплины программы, усилить исследовательскую направленность обучения, расширить взаимодействие с бизнесом, обеспечить востребованность выпускников на рынке труда.

Государство через систему государственных образовательных грантов устанавливает приоритеты по направлениям подготовки технических, педагогических и научно-педагогических кадров, так как рынок труда диктует необходимость увеличения числа обучающихся по наиболее востребованным техническим специальностям, по важнейшим социальным сферам, таким как педагогика, образование, естественные науки.

На развитие системы образования в республике положительное воздействие оказало расширение международного сотрудничества, активизация обмена студентами, развитие международных программ.

С учетом запроса работодателей и специфики рынка труда расширяются границы академической свободы вузов в формировании образовательных программ. Реализуется переход к автономии вузов с возможностью определять образовательную и кадровую политику, внедрять собственную систему менеджмента качества и новые технологии обучения.

Однако, имеются некоторые проблемы в работе по эффективному развитию вуза, подготовке молодых специалистов:

- формирование студенческой молодежи с креативным мышлением;
- обновление материально-технической и научной базы вузов в соответствии с темпами мирового научно-технического прогресса;

- создание и развитие аналитических центров, для исследования и прогнозирования инновационных тенденций;
- развитие академической мобильности, двудипломной образовательной программы;
- совершенствование языковой подготовки студентов и преподавателей, для развития международных научно-практических связей и внедрения «полиязычия» в учебный процесс;

Введение новой образовательной модели позволило внедрить многоуровневую систему подготовки специалистов, значительно повысить уровень и качество образования в целом, сделать казахстанские дипломы конкурентоспособными.

Таким образом, современная система образования в республике нацелена на формирование нового образовательного пространства, которое позволит обеспечить не только профессиональное, но и духовно-нравственное становление подрастающего поколения и подготовить его к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов.

ЛИТЕРАТУРА

Послание Президента РК народу Казахстана «Стратегия «Казахстан2050» – новый политический курс состоявшегося государства» // Казахстанская правда. – 14.12.2012.

Мекебаева М. Система образования: тенденции и проблемы // Мысль. – 2012. – № 9.

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.

THE PROBLEM OF INTEGRATION INTO WORLD EDUCATIONAL SPACE OF MODERN KAZAKHSTAN

M. P. Assylbekova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of social pedagogics and self-knowledge

R. H. Aymagambetova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of social pedagogics and self-knowledge
Lev Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, e-mail: marziya_asyzbekova@mail.ru

The article deals with the problems of integration into the world educational space, its significance in the framework of industrial-innovative development of the country. Implementing three-tier structure of higher education oriented integration with the international educational space.

Keywords: education, integration, multilinguism, the quality of education, mobility, educational space, personnel training, creative thinking.

УДК 378

РЕШЕНИЯ ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СВЯЗАННЫЙ С НИМИ РИСК

М. Грэнвальд, профессор Гданьского университета,
доктор наук

Гданьский университет,
Польша, Гданьск, e-mail: maria.groenwald@ug.edu.pl

Статья посвящена проблеме решений вузовских преподавателей: рутинных и аналитических. Действия, являющееся результатом принятого решения, не избавлено от риска поражения и поэтому можно их рассматривать с точки зрения решений, принимаемых в условиях: (1) уверенности; (2) риска; (3) неуверенности (полной).

Ключевые слова: решения: рутинные и аналитические, риск успехов/поражений решений

Введение

Процесс принятия решений, добровольных или вынужденных, является частым элементом ежедневности вузовского преподавателя и связан с необходимостью сознательно выбрать какой-то из вариантов поведения на основании какого-то критерия. Возможность выбора, наряду с определенной свободой «жонглирования» критериями, говорят о том, что и у преподавателя, и у студента имеется определенное поле свободы, границы которого определяются ответственностью (Filek 2001; Карабущенко 2015). Именно с этой точки зрения будут представлены избранные аспекты принятия решений вузовскими преподавателями.

1. Способы принятия решений

По способу принятия решений решения делятся на рутинные и аналитические.

1.1. Рутинные решения

Рутинный (навыковый) процесс принятия решений имеет место в в ситуациях двух типов:

(1) в условиях доминирования, являющегося результатом навязанных «сверху» процедур, требующих подчинения не только со стороны студентов, но и вузовских преподавателей;

(2) в типичной, повторяющейся, известной решающему обстановке. Обстановка настолько хорошо ему знакома, что, по его мнению, нет необходимости собирать о ней новых сведений. Решения поэтому принимаются быстро, с опорой на аргументы, выводимые из здравого смысла, жизненного опыта, выученных схем поведения (Woźniak 2013, с. 11).

И в первом, и во втором случае результат можно предвидеть, поскольку он соответствует принятому *a priori* образцу (Flajsztok i in., 2013, с. 45-46), а предметом решения являются действия, предпринимаемые для достижения данного результата.

В качестве примера, иллюстрирующего эти два типа ситуации, приведем семинар, окончательную форму которого

го задают рутинные решения научного руководителя и подчиненность ему студентов. Семинар проводится с опорой на разработанную им *a priori* программу (силлабус), содержащую цели, тематику работ (с возможностью небольших модификаций), подчиненные им методы исследований (обычно количественные), иногда даже готовые инструменты. Сценарий реализуемого по этой схеме семинара вписывается в **традиционную** модель авторитарного обучения (Kosiorek 2007) и выбирается теми студентами, которым подходит такая форма проведения занятий. Аспект принятия решения студентами в случае выбора семинара очевиден.

1.2. Аналитические решения

Аналитический способ принятия решений имеет место в новых ситуациях, когда человек сначала собирает сведения, нужные для принятия решения, и только опираясь на них, совершенно сознательно делает выбор. В этом процессе полезным оказывается диагностирование, ведущее к формулировке полного диагноза, который увеличивает шанс принять правильное решение. Диагностирование требует разработки следующих диагнозов: идентифицирующего, генетического, диагноза фазы и значения и прогнозирующего (Ziemski 1973).

Только после получения всех этих сведений (или большинства из них) можно собрать данные, необходимые для принятия решения. Примером, иллюстрирующим такой способ принятия решений, может быть подбор тематики семинара, ориентированный на студента. Конечно, общая проблематика семинарских занятий может быть определена преподавателем еще до начала занятий (в силлабусе), но частные темы устанавливаются и распределяются для каждого студента по отдельности. При их выборе учитываются интересы студентов, их исследовательские способности и навыки ведения эмпирических исследований. Важную роль в этом **конструктивистски** ориентированном семинаре играет определение индивидуальных зон: актуального и будущего

развития участника семинара (Klus Stańska 2002; Wygotski 2002). Характерной чертой такого семинара является ответственность научного руководителя за удачный подбор теоретической рамки работы, применяемую методологию исследований и анализ эмпирических данных.

Другой разновидностью аналитического способа принятия решений в рамках семинара является выбор **эмансипационно-критической тематики**. Это может иметь место тогда, когда преподаватель имеет дело с интеллектуально компетентным студентом по таким вопросам, как нарушение прав ребенка в школе, несправедливость при оценивании, борьба со стереотипами школьного и вузовского образования. Научный руководитель принимает решение не только относительно тематики работы, но и относительно своих взаимоотношений со студентом, поскольку в таком укладе они характеризуются симметрией, готовностью к взаимообогащению знаниями, оказанием поддержки в деятельности, связанной с решением проблем и controversий (Czerepaniak-Walczak 2006).

2. Решения преподавателей – между уверенностью в успехе и риском поражения

Действие, являющееся результатом принятого решения, не избавлено от риска поражения. Поэтому все действия можно рассматривать с точки зрения решений, принимаемых в условиях: (1) уверенности; (2) риска; (3) неуверенности (полной).

Первые из перечисленных – **решения, принимаемые в условиях уверенности**, имеют место тогда, когда *a priori* устанавливается однозначная стратегия поведения, состоящая из:

- точно сформулированных целей, к которым относятся внешние цели; часто они настолько детально операционализованы, что принимают форму ожидаемых требований, поддающихся измерению;

- процедур, «указывающих пути» достижения обозначенных целей, являющихся разновидностью обязывающих в данном вузе норм. Их соблюдение контролируется университетской системой мониторинга качества образования, а также системой наград и наказаний, разработанных нормодателем, в данном случае – вузом.

Решения, принимаемые в условиях уверенности, являются знаком того, что соблюдается университетская нормативность. Таким образом, их можно назвать **рутинными решениями**. С одной стороны, благодаря им правила поведения ясны и понятны, а преподаватели избавлены от ответственности за принимаемые решения. Но с другой – это лишает преподавателей самостоятельности, склоняет их к подчинению, даже тогда, когда они не согласны с некоторыми положениями. В сложившейся ситуации можно говорить об относительно небольшом поле свободы. Так, Т.Тышка, в достаточно замкнутой системе норм и предписаний замечает возможность поведения, не совсем соответствующего этим нормам, поскольку подчинение им зависит от ряда факторов, к которым относятся, в частности:

- количество возможных вариантов действия. Потенциально лицо, принимающее решения, может предусмотреть ограниченное их количество, причем среди некоторого количества выбирает то действие, которое появилось в его голове раньше остальных и которое минимально соответствует какому-то критерию;

- большая склонность руководствоваться адаптирующей рациональностью, способствующей принятию решений, соответствующих ожиданиям других, например, среды, учреждения, группы;

- доступность аргументов, подтверждающих правильность данного решения; решающий неохотно включается в поиск информации об альтернативных возможностях, пользуясь обычно посылками, находящимися «под рукой» как легко доступными (Tyszka 2010). К ним относятся образова-

тельные программы, силлабусы, процедуры, устав вуза и прочие внутриуниверситетские формально-юридические предписания. В ситуации конфликта со студентами преподаватели ссылаются именно на нее, прежде всего потому, что содержащиеся в ней решения однозначно указывают на то, что можно, а что нельзя, и каково наказание за несоблюдение.

Решения, принимаемые в условиях риска, имеют место тогда, когда, с одной стороны, тяжело предугадать результаты этих решений, а с другой – когда существует возможность оценить возможные выгоду и потери (там же). Кроме того, здесь всегда можно изменить принятое решение, заменить его другим, более эффективным, приводящим к лучшему результату. Выбору в условиях риска сопутствует:

- получить выгоду как можно быстрее, что Т.Тышка (2010) называет предпочтением настоящего времени. Поэтому принятие решения характеризуется недалекovidностью: предпочтением стратегий, ведущих к максимализации незамедлительной выгоды без учета последствий в будущем;

- неравномерная оценка выгоды и потерь, состоящая в придаче меньшего значения потерям, по сравнению с выгодой;

- ожидание быстрого вознаграждения;

- склонность принимать во внимание мнение экспертов и других значимых лиц только тогда, когда они соответствуют ожиданиям решающего.

В решениях, принимаемых в условиях риска, применяются стратегии эвристического характера, поскольку благодаря им можно сделать быстрый выбор из ряда готовых комплексов действий при минимальном умственном усилии. В случае решений, связанных с ведением семинара, к чаще всего применяемым эвристическим методам относятся следующие:

- эвристика закрепления, используемая тогда, когда научный руководитель руководствуется исключительно тре-

бованиями к работе, не принимая во внимание контекстуальную обусловленность студента;

- эвристика доступности: она присутствует в выборах в связи тем, что нам легко вспомнить соответствующий аргумент; чаще всего им оказывается тот аргумент, с которым преподаватель встретился недавно, который пробудил какие-то эмоции или который часто появляется в средствах массовой информации (Сунгурова 2015, с. 328-329);

- эвристика „розовых очков”; она присутствует в решениях, основанных на слишком оптимистичных предположениях, предвидение нереально позитивных событий (Tyszka 2010, с. 262-263).

Решения, принимаемые в условиях (полной) неуверенности, имеют место в ситуациях, когда невозможно предвидеть будущее, то есть таких, в которых (а) результаты зависят от свободного решения человека; (б) лица, принимающие решения, влияют друг на друга. Выбор в условиях полной неуверенности более трудный, чем в условиях риска, поэтому лицо, принимающее решение, ищет, по мере возможности, информацию, аргументы, которые помогут ему преобразовать решения в условиях неуверенности в решения в условиях риска. В случае семинара это те решения, когда действия преподавателя и их результат случайны, поскольку он принимает решения, учитывая интересы и контекст учебы участников семинара. Случайность решений вытекает из невозможности предвидеть их последствия.

Заключение

Исходным пунктом анализа преподавательских решений был способ их принятия, проиллюстрированный примером семинара. В работе были выделены два вида решений: рутинные и аналитические. Показано, что благодаря открытости и поддержке преподавателем самостоятельного выбора студентами тематики своих работ возможно развитие самостоятельности и научной заинтересованности студентов. С другой стороны, результат таких самостоятельных исследо-

ваний, проводимых студентом, может быть неоднозначным. И хотя в их процессе и возможны «открытия», то, несмотря на старания научного руководителя, возможны также и познавательные ошибки, что свидетельствует о рискованности решений, принимаемых в условиях: уверенности, или риска, или полной неуверенности.

ЛИТЕРАТУРА

Czerepaniak-Walczak M., Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006.

Filek J., Filozofia jako etyka. Kraków: Wydawnictwo Znak 2001.

Flajsztok I., Męczyńska A., Michna A., Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych. Warszawa: Wydawnictwo Difin 2013.

Карабущенко Н.Б., Психологические основы формирования элит в вузе в условиях современного информационного пространства. В сборнике: Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы/Под ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. - Москва: Издательство Российской университет дружбы народов 2015.

Klus-Stańska D., Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2002.

Kosiorek M., Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007.

Сунгурова Н.Л., Виртуальная самопрезентация личности: гендерный аспект. В сборнике: Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы/Под ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. - Москва: Издательство Российской университет дружбы народов 2015.

Tyszka T., Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar” 2010.

Woźniak A., Decyzje w warunkach współzawodnictwa. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu 2013.

Wygotski L.S., Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka 2002.

Ziemski S., Problemy dobrej diagnozy. Warszawa: Wiedza Powszechna 1973.

DECISIONS OF ACADEMIC TEACHERS AND THE RISK OF UNDERTAKING THEM

Maria Groenwald, Associate Professor, Faculty of Social Sciences, Institute of Education, Division of Research on Childhood and School, University of Gdansk, Poland, Gdansk

e-mail: maria.groenwald@ug.edu.pl

Decision-making, voluntary or under pressure, is a frequent element of the reality of an academic teacher and it pertains to the necessity of non-random choice of some option of acting, selected on the basis of a resolution criterion applied. The paper addresses two types of decisions: routine and reflective ones, considered in terms of associated risk involved in: (a) realisation of commitments undertaken, (b) their effects. On the basis of decisions concerning the choice of a diploma seminar, an analysis is carried out of decisions made in the conditions of: (a) certainty, (b) risk, (c) (complete) uncertainty are analysed.

Key words: routine decisions, reflective decisions, risk in the success/failure of decision making

УДК 376.3

**ДЕТИ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ:
ПЕРЕВОД ГЛУХОГО РЕБЕНКА НА ПУТЬ РАЗВИТИЯ
СЛЫШАЩЕГО**

О.И. Кукушкина, член-корр. РАО, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник отдела научных исследований

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»,

Россия, Москва, e-mail: kukushkina@ikp.email

Е.Л. Гончарова, доктор психологических наук, руководитель отдела научных исследований

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»,

Россия, Москва, e-mail: goncharova@ikp.email

Представлен новый подход к реабилитации детей после кохлеарной имплантации. Цель реабилитации – перевод ребенка на путь развития слышащего, спонтанного освоения речи в естественной коммуникации. Генеральный принцип реабилитации – повторное проживание на новой сенсорной основе ребенком и его семьей тех стадий раннего онтогенеза, что уже были прожиты в условиях глухоты. Содержанием реабилитации является перестройка эмоционального взаимодействия ребенка с окружением на новой сенсорной основе.

Ключевые слова: дети с кохлеарными имплантами, глухие, реабилитация, подход, нормальный ранний онтогенез, эмоциональное взаимодействие.

Дети с КИ – новая категория детей с нарушениями слуха, у которых впервые средствами высокотехнологичной медицины удается почти полностью «устранить» первичное нарушение – нарушение слуха, однако сложившиеся в период глухоты вторичные, по определению Л.С. Выготского,

нарушения развития сохраняются (Выготский, 1995) Они не могут «исчезнуть» оттого, что включился имплант, поскольку именно вторичные нарушения укоренены и в поведении самого ребенка, и в способах взаимодействия близких с ним. Поэтому и возникает проблема реабилитации ребенка с КИ после почти полного «устранения» первичного нарушения слуха. Необходимость реабилитации признается специалистами разных стран мира (Королева, 2009; Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации, 2014; Таваркиладзе, 2013; Clark Graeme, 2013). Вопрос состоит в подходе к реабилитации ребенка с КИ, и прежде всего в определении целевых установок и методов их достижения.

В результате более чем двух десятилетий междисциплинарных исследований Центра аудиологии и слухопротезирования и ИКП РАО разработан целостный системный подход к реабилитации, направленной на перевод ребенка с КИ на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи - «ЗП-реабилитация» Подход основан на современных представлениях отечественной научной школы специальной психологии и педагогики о развитии ребенка раннего возраста, о роли аффективного взаимодействия с близкими для запуска нормального психического развития ребенка.

Принципиально важно, что слуховой и речевой онтогенез рассматриваются не изолированно, а в контексте становления и развития эмоционального взаимодействия ребенка с близкими взрослыми, что отвечает современным представлениям о содержании и психологических закономерностях ранних этапов психического развития ребенка в норме (Баенская, 2015). В контексте этих представлений слуховое сосредоточение у слышащего младенца, протекающее по типу безусловных реакций, не является само по себе точкой запуска развития слухового восприятия, и не приводит автома-

тически к переходу ребенка на следующий этап – локализации звуков в пространстве (Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., 2016). Условием развития слухового восприятия является становление и последовательное усложнение эмоционального диалога ребенка первого года жизни с близкими людьми, так как потребность и возможность полноценно использовать слух возникает у слышащего малыша в ходе и благодаря развивающемуся эмоциональному взаимодействию с ближайшим окружением.

Представим основные положения «ЗП-реабилитации» детей с КИ.

Цель психолого-педагогической реабилитации после операции КИ - перевод ребенка на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи.

Границы реабилитации ребенка с КИ заданы и определяются достижением поставленной цели.

Генеральный принцип – создание условий для повторного проживания на новой сенсорной основе тех этапов слухового и речевого развития, которые были прожиты ребенком и семьей до операции на неполноценной сенсорной основе, т.е. в условиях глухоты или тяжелой тугоухости, выраженной сенсорной депривации.

Состав участников реабилитации расширяется за счет включения близких ребенка с КИ. Она становится семейной реабилитацией - намеренно создаются условия для повторного проживания на новой сенсорной основе не только ребенком, но и его близкими того этапа становления эмоционального взаимодействия, который был прожит семьей в условиях глухоты ребенка.

Содержанием реабилитации является перестройка взаимодействия ребенка с КИ с семьей на новой сенсорной основе. Перестройка проводится в логике развития слышащего ребенка первого года жизни.

Реабилитация начинается с запуска эмоционального диалога ребенка с КИ с близкими на полноценной сенсорной основе, как это происходит у слышащих родителей слышащего ребенка на первом году его жизни. Отличие состоит в том, что у ребенка с КИ это происходит в ином паспортном возрасте.

Исключается механическая тренировка слуха, усилия специалиста направляются на запуск естественного возникновения слухового восприятия через становление и усложнение эмоционального взаимодействия ребенка с родителями.

Исключаются упражнения ребенка в речи, усилия сурдопедагога направляются на запуск естественного возникновения речи (вначале ее понимания, а затем порождения) через усложнение эмоционального взаимодействия имплантированного ребенка с родителями.

Процесс реабилитации структурируется. Выделяются три последовательных сессии работы сурдопедагога: запуск эмоционального диалога на новой сенсорной основе, запуск понимания речи в естественной коммуникации, запуск спонтанного развития речи в естественной коммуникации на новой сенсорной основе.

В ходе реабилитации применяются специально разработанная технология перестройки взаимодействия ребенка с КИ с близкими (24 шага), но не методики коррекции нарушений слухового восприятия и речи (Сатаева, 2015).

Выделены показатели изменения коммуникативного поведения как ребенка с КИ, так и его близких в ходе реабилитации. Эти показатели используются в качестве ориентиров для оценки промежуточных и итоговых достижений ребенка и его близких в процессе реабилитации.

Все дети с КИ вне зависимости от возраста имплантации могут быть переведены на путь естественного развития коммуникации и речи.

После перехода имплантированного ребенка на путь нормального развития коммуникации и речи уровень его общего психического развития и степень приближения к возрастной норме могут быть различными, что должно быть ожидаемо специалистами и учитываться на следующем этапе – подборе нового образовательного маршрута.

Образовательный маршрут ребенка с КИ, завершившего реабилитацию и перешедшего на путь естественного развития коммуникации и речи, определяется с учетом актуального развития ребенка, зоны ближайшего развития, перспектив дальнейшего сближения с возрастной нормой в различных условиях обучения.

Эффективность «ЗП-реабилитации» доказана многолетней успешной междисциплинарной практикой реабилитации детей после КИ ФБГНУ «Российский научно-практический центр Аудиологии и слухопротезирования ФМБА» и ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» (Сатаева, 2015).

«ЗП-реабилитация» системно отличается от слухоречевой реабилитации по всем позициям: по цели, составу участников, генеральному принципу, содержанию, методам и технологиям, временным рамкам, показателям завершения.

ЛИТЕРАТУРА

Баенская Е. Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме. Альманах Института коррекционной педагогики. 2015; 19. Доступно по: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/zakonomernosti-rannego-emocionalnogo-razvitija-v> Ссылка активна на 27.02.2017

Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухонемых детей. // Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение; 1995. - с. 58-70.

Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. Электродное протезирование слуха. – СПб: КАРО; 2009. (Серия «Специальная педагогика»)

Кукушкина О. И., Гончарова Е.Л. Реабилитация ребенка с кохлеарным имплантом: «точка запуска» новых слуховых возможностей. Вестник оториноларингологии. 2016; 81(6): 58-61

Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. Монография. Под ред. – М.: Полиграф сервис; 2014.

Сатаева А. И. Педагогическая реабилитация глухих дошкольников после кохлеарной имплантации. Вестник оториноларингологии. 2015;80(1): 28-31.

Таварткиладзе Г. А. Руководство по клинической аудиологии. М.: Медицина; 2013.

Clark Graeme Cochlear Implants: Fundamentals and Applications / Graeme Clark Springer New York, 2013, 654-706.

CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS: TRANSFER THE DEAF CHILD ON THE NEW WAY OF DEVELOPMENT

Olga Kukushkina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Principal Scientist, Institute of Special Education Russian Academy of Education, Russia, Moscow, e-mail: kukushkina@ikp.email

Elena Goncharova, Doctor of Sciences (Psychology), Head of scientific research department Institute of Special Education Russian Academy of Education, Russia, Moscow, e-mail: goncharova@ikp.email

The article presents a new approach to the rehabilitation of children after cochlear implantation. The rehabilitation aim is to transfer the child with CI on the new way of development: spontaneous speech development through natural communication. The rehabilitation principle is going through those stages of early ontogenesis on the new sensory base, that had been gone through by

the child and his family in conditions of deafness. The rehabilitation content is reorganization of the emotion interaction between the child and the family on the new sensory base.

Key words: Children with CI, deaf, rehabilitation. approach, normal early ontogenesis, emotional interaction, sensory base

УДК 37.01

АКСИОСТРАТЕГИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЕРСИЯ

И.Д. Лельчицкий, доктор педагогических наук,
профессор, член-корр. РАО, директор Института
педагогического образования и социальных технологий,
Тверской государственной университет,
Россия, Тверь, e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

Посредством ретроспективного анализа обоснованы аксиостратегии для современного учителя как основные ориентиры педагогической деятельности в современном социуме.

Ключевые слова: аксиостратегия учителя, педагогическая современность, педагогическая встреча, педагогическая любовь, педагогическая совесть.

С позиций гуманистической парадигмы образования аксиостратегии учителя представляют собой рефлекслируемые им на теоретико-методологическом уровне содержание и способы осуществления педагогической деятельности, направленной на воспитание растущего человека в контексте смысложизненных ценностей бытия. Миссия учителя состоит в уникальной возможности его влияния как личности и профессионала на детство и юность, когда по сути проектируется жизненная перспектива растущего человека.

Поэтому предельно актуальным сегодня представляется указание К.Д. Ушинского о необходимости соответствия

учителя контексту переживаемой им эпохи. Так, выдающийся представитель отечественной педагогической мысли подчеркивал, что «если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не подготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразия, *довоспитывать* воспитанников его несовременной школы» (Ушинский К.Д., 1950, С. 659).

Отсюда следует вывод о таком непреходящем, обусловленном вызовами конкретно-исторической реальности, феномене как **педагогическая современность** образовательного пространства школы, которую вполне обоснованно можно рассматривать в качестве ведущей *аксиостратегии в деятельности учителя*. Вместе с тем, как подчеркивал М.М. Рубинштейн, для профессии учителя характерно то, «что можно условно назвать его *вневременным представительством*» (Рубинштейн М.М., 1927, С. 14), поскольку у него «есть неотменимая миссия культурная, идущая дальше и глубже времени» (Рубинштейн М.М., 1927, С. 98).

Характеризуемая аксиостратегия в деятельности учителя реализуется в его педагогическом взаимодействии с учеником с присущей ему *индивидуальной личностно-значимой траекторией жизнедеятельности*. Поэтому очень важно, как подчеркивал М.М. Рубинштейн, «чтобы педагог говорил, как жизнь, чтобы он и школа не только готовили к жизни, но и давали жить» (Рубинштейн М.М., 1927, С. 32). Приведенное суждение подтверждает идею о принципиально гуманистическом характере природы педагогической деятельности, поэтому «педагог-учитель по самому существу своего дела... не может не иметь в виду основного, что определяет его работу, – всего человека в целом» (Рубинштейн М.М., 1927, С. 113).

Период школьного ученичества – это время *встречи* растущего человека с миром знания, миром культуры, миром другого, миром самого себя. Важнейшим показателем качества труда учителя и состоит в том, чтобы эти встречи состоялись, стали событийными, предопределяющими индивидуально-согласованную и социально-значимую траектории развития растущего человека как целостного гармоничного способа его жизнедеятельности. Это возможно, если, прежде всего, состоялась *встреча* между учителем и учеником. В данном контексте правомерно говорить о такой аксиостратегии в деятельности учителя как **педагогическая встреча**. Педагогическая встреча возможна, например, благодаря такому феномену, который С.И. Гессен определял, как «собственный дар подлинного воспитателя». Под ним мыслитель понимал способности учителя «раскрывать души воспитанников, оживотворять все внутренние силы их души, быть живым личностным источником раскрытия их, как личностей» (Гессен С.И., 2001, С. 200). Феномен педагогической встречи подтверждает незаменимость учителя, поскольку он «есть прежде всего живой носитель научного предания, которое передается от человека к человеку только устным путем, посредством как бы заразы, вовлекающей ученика в познание на его глазах учителем общего им обоим предмета, знания» (Гессен С.И., 2001, С. 320). Следовательно, рассматриваемая аксиостратегия в деятельности учителя предопределяет такой уникальный аспект его миссии как обеспечение у растущего человека *эмоционально-ценностного отношения к научному знанию*, что достигается только в состоявшейся педагогической встрече между основными субъектами образовательного пространства.

Ценностным ориентиром для современного учителя является наставление И.Г. Песталоцци, убежденного в том, что возможность педагогического влияния на детей, «пропорциональна любви к ним», поэтому, «чтобы изменить людей, их надо любить». Приведенные размышления великого швей-

царского педагога позволяют обосновать такую аксиостратегию для деятельности учителя как **педагогическая любовь**, которую можно рассматривать как готовность учителя понимать и принимать своих учеников, как в их достижениях, так и в их затруднениях, что является одним из ключевых показателей не только профессионализма, но и духовно-нравственной состоятельности учителя. Примечательна в связи с этим позиция К. Н. Вентцеля, утверждавшего, что «любить доброго, хорошего ребенка – не велика заслуга, но любить дурного и испорченного ребенка – вот где познается истинное призвание воспитателя» (Вентцель К.Н., 1918, С. 8). Следовательно, для истинного учителя невозможно начать любить учеников «завтра», за их будущие достижения. Данная аксиостратегия ориентирует учителя на соответствующее личностно-эмоциональное отношение к своим ученикам «сегодня», поэтому, интерпретируя слова Л.Н. Толстого, можно утверждать, что педагогическая любовь – это смысл и способ осуществления учителем педагогической деятельности в настоящем.

Миссия учителя заключается в его обращении к своим ученикам с вестью, посредством которой он транслирует юным поколениям духовно-нравственные истины, открывает перед растущим человеком соответствующие идеи развития векторы его личностной траектории, демонстрирует возможности самореализации в социокультурном пространстве. Учитель несет особую ответственность за совершаемые им педагогические действия и поступки, поскольку, как подчеркивал, К.Д. Ушинский, «вносит свои идеи и стремления в открытые и впечатлительные души детей!» (Ушинский К.Д., 1950, С. 661). Уникальность миссии учителя обусловлена тем, чтобы исходящая от него весть была услышана и принята учеником, а, следовательно, должна становиться их совместной вестью, или *со-вестью*. Следовательно, вполне обоснованно можно предложить в качестве аксиостратегии в деятельности учителя **педагогическую совесть**. Педагогиче-

ский контекст совести образно представлен Андреем Белым, который утверждал, что «совесть – это со-вестие, переход вести от одного к другому» (Белый А., 1989, С. 175-176). Несомненно, главным смыслом педагогического труда и является переход вести от учителя к ученику. В контексте обозначенной аксиостратегии учителя зримые очертания обретает настоящее и возвращается будущее, что и предопределяет феномен его педагогической совести как личности и профессионала,

ЛИТЕРАТУРА

Белый А. Ритм и действительность // Красная книга культуры. – М., 1989. – 423с.

Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1918. – 129с.

Гессен С.И. Педагогические сочинения/Сост.: Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. – Саранск, 2001. – 564с.

Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.; Л., 1927. – 173с.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии //Собрание сочинений: В 11 т. – М.; Л., 1950. – Т. 8. – 774с.

AXIOSTRATEGIES FOR THE MODERN TEACHER: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL VERSION

I.D. Lelchitskiy, doctor of pedagogical sciences, professor, associate member. RAO, Director of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver State University, Russia, Tver, e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

Axiostategies for the modern teacher are substantiated by means of retrospective analysis as the main reference points of pedagogical activity in the modern society.

Key words: teacher axiostrategy, pedagogical modernity, pedagogical encounter, pedagogical love, pedagogical conscience.

УДК 159.09

ОБРАЗ «ВРАГА» В КОНФЛИКТЕ

Н. И. Леонов, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой социальной психологии и
конфликтологии

Удмуртский государственный университет,
Россия, Ижевск, e-mail: nileonov@mail.ru

Автором отмечается роль субъективного фактора в предупреждении и разрешении конфликтов. Рассматривается содержание и функции образа «врага» в конфликте.

Ключевые слова: конфликт, образ конфликтной ситуации, образ «другого», образ «врага».

В различных сферах жизни российского общества сохраняется и растет напряженность, что ведет к конфликтам и созданию конфликтных ситуаций. Конфликты неизбежны в любой социальной структуре, и, согласно конфликтологической парадигме, они являются необходимым условием общественного развития. Среди многообразия понятий конфликта мы используем авторское определение конфликта: «это форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта и обусловленного противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемых или не осознаваемых участниками ситуации действий, направленных на разрешение или снятие противоречия» (Леонов Н.И., 2013, С.257).

Большое влияние на то, как разрешится конфликт (конструктивным или деструктивным путем), играет отношение участников конфликта друг к другу и образ «другого» в конфликтной ситуации. Таким образом, образ противоположной стороны, возникающий у участников конфликтной ситуации, может способствовать или препятствовать успешному разрешению конфликта. В связи с этим важно и актуально проанализировать и изучить степень разработки теоретических и эмпирических исследований по указанной теме.

Проблема образов (информационных моделей) конфликтной ситуации, имеющих у каждой из участвующих сторон, стала рассматриваться в конфликтологии сравнительно недавно, с конца 60-х годов. Впервые вопрос об образах конфликтной ситуации в отечественной литературе был поставлен Л.А. Петровской. Она выделяет его как один из компонентов структуры конфликта: « ... именно образы, идеальные картины конфликтной ситуации, а не сама реальность являются непосредственной детерминантой конфликтного поведения участников. (Петровская Л.А., 2011, С.91). Образы включают в себя «представления участников о самих себе (своих мотивах, целях, ценностях, возможностях), представление о противостоящих сторонах (их мотивы, цели, ценностях, возможностях) и представление о среде в которой складываются конфликтные отношения» (Петровская Л.А., 2011, С.89).

Ряд авторов (Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 2014; Гришина Н.В., 2000; Леонов Н.И., 2002) считают, что от восприятия и интерпретации поведения другого человека в конфликте, своего поведения в конфликте, конфликтной ситуации зависит характер их взаимодействия и поведения в конфликте, исход конфликтной ситуации .

Образы являются опосредующим звеном между характеристиками участников и объективными условиями конфликта, с одной стороны, и предопределяют особенности конфликтного поведения с другой стороны.

Рассматривая структуру образа конфликтной ситуации, мы выделяет следующие составляющие структурные компоненты: самого себя, другого человека (партнера) и концептуальность ситуации. В нашем толковании образ конфликтной ситуации – это организованная репрезентация конфликтной ситуации в системе знаний субъекта, которая представлена в двух аспектах: структурном и динамическом. Динамический аспект характеризуется феноменами: целостность - незавершенность, взаимосвязанность - автономность, статичность - динамичность, типичность – индивидуальность» (Леонов Н.И., 2013, С.258).

Необходимость анализа образов конфликтной ситуации определяется двумя важными обстоятельствами: во-первых, именно они определяют конфликтное поведение, а не реальность сама по себе, даже если она противоречива; во-вторых, воздействие на участников конфликта и изменение их образов ситуации можно рассматривать как средство предупреждения и разрешения конфликта.

Искажение образа партнера в конфликтной ситуации приводит к формированию искаженного образа конфликтной ситуации. На искажение образа конфликтной ситуации влияют следующие факторы:

- наибольшему искажению подвергаются мотивы поведения сторон, их действия, высказывания и поступки, личностные качества участников;
- эмоциональное реагирование и такие состояния, как стресс, агрессивность, высокий уровень негативных эмоций;
- уровень интеллектуального развития: ограниченность кругозора, так как низкий уровень развития характеризуются категоричностью оценок, что приводит к ошибкам прогнозирования развития конфликта;
- установки: ориентация на власть, доминирование, жесткость установок и т. д. искажают объективное понимание ситуации;

- самооценка и ее неадекватность: если человек неадекватно оценивает себя или другого, занижая или завышая оценку, то неминуемо искажает и образ конфликтной ситуации;

- уровень информированности участников друг о друге: когда он домысливает и “достаивает” недостающие фрагменты информации, формируя искаженный образ конфликтной ситуации;

- негативное отношение к партнеру, сформировавшееся в доконфликтный период, служит своеобразным фильтром для адекватного восприятия.

Даже если участник признает положительные качества оппонента, то возникают ошибки, связанные с каузальной атрибуцией. Каузальная атрибуция – приписывание причин поведения в процессе восприятия социальных объектов. Она предполагает приписывание как существующих, так и нереальных причин поведения.

Структурным элементом образа конфликтной ситуации является образ «другого человека». В своем исследовании мы выделяем образ «Другого» как составную часть образа конфликтной ситуации, которая рассматривается как организованная репрезентация конфликтной ситуации в системе знаний субъекта.

Анцупов А.Я. отмечает, что искажение образа «Другого» в ходе восприятия конфликтной ситуации приводит к формированию «образа врага» Этот образ является целостным представлением о «Другом», интегрирующем в себе как истинные, так и приписанные (зачастую иллюзорные) черты, качества и свойства, присущие оппоненту. Следовательно, к «Другому» в конфликте относятся с недоверием, ничего хорошего от него не ожидают, ему не сочувствуют, его отождествляют со злом. Этот образ «начинает формироваться в ходе латентной фазы конфликта в результате восприятия, детерминированного исключительно негативными оценками» (Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 2014, С.231). При этом сфор-

мировавшаяся в доконфликтный период отношений негативная установка на «Другого» служит своеобразным фильтром для адекватного его восприятия в конфликте.

Пока отсутствует противодействие, пока угрозы не реализованы, «образ врага» носит очаговый характер. По мере разрастания конфликта «образ врага» проявляется все более выражено и постепенно вытесняет объективный образ. Этому способствуют личностные психологические особенности реакции человека на конфликтную ситуацию, так и специфика межличностных отношений.

Критика результатов деятельности противоположной стороной обычно воспринимается человеком как негативная оценка его как личности. А. Я. Анцупов отмечает, что когда критика рассматривается как угроза самооценке личности, попытки отстоять свою точку зрения смещаются с предмета конфликта в личностный план. Это усиливает негативное восприятие оппонента, добавляя характеристике дополнительные черты, способствующие восприятию его как врага, который обесценивается до состояния «вещи» и лишается человеческих черт.

Создание «образа врага» является одним из этапов формирования информационной модели ситуации у оппонентов в ходе эскалации конфликта, результатом которого становится оправдание любых действий (вплоть до физического насилия), направленных против оппонента, отказ от попыток поиска любых форм конструктивного взаимодействия.

О том, что образ врага становится доминирующим в информационной модели конфликтной ситуации, свидетельствуют следующие признаки, выделенные рядом авторов (Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 2014, С.180):

недоверие (все, что исходит от врага, — либо плохо, либо, если это разумно, преследует нечестные цели);

возложение вины на врага (враг ответствен за все возникшие проблемы и виноват во всем);

негативное ожидание (все, что делает враг, он делает с единственной целью - нанести нам вред);

отождествление со злом (враг воплощает противоположное тому, что я есть и к чему стремлюсь, он хочет уничтожить то, чем я дорожу и поэтому дол леей быть сам уничтожен);

представление «нулевой суммы» (все, что выгодно врагу, вредит нам и наоборот);

деиндивидуализация (всякий, кто принадлежит к данной группе, автоматически является нашим врагом);

отказ в сочувствии (мы не имеем ничего общего, с нашим врагом; никакая информация не сможет побудить нас проявлять к нему гуманные чувства; руководствоваться этическими критериями по отношению к врагу опасно и неблагодарно).

Таким образом, формирование «образа врага» является одним из этапов формирования информационной модели ситуации у оппонентов в ходе эскалации конфликта. Формирование «образа врага» в конфликте происходит на основе:

- инстинкта самосохранения;
- недоверия к субъекту общения;
- ощущение возможной опасности со стороны оппонента;
- чувства групповой принадлежности;
- напряжённых межличностных отношений;
- эгоцентризма.

Формированию образа способствуют следующие факторы:

- усиление отрицательных эмоций;
- негативный прогноз развития ситуации;
- деструктивные действия другой стороны;
- межгрупповое деление на «МЫ» и «ОНИ»;
- стереотипы;
- ухудшение взаимоотношений сторон;
- эскалация конфликта;

- важность объекта для личности или группы;
- затяжной характер конфликта.

Знание образа противостоящей стороны, возникающий у человека в конфликтной ситуации, может как остановить конфликт, так способствовать или препятствовать его успешному разрешению. Исследования, проведенные коллективом ученых под руководством Н.В.Гришиной, показали, что образы «другого» пристрастны и отражают тенденцию к возложению ответственности за конфликт на «другого» и наделению его «плохими чертами» (Гришина Н.В., 2000, С.186). Позиция оппонента в конфликте, таким образом, обесценивается, а своя усиливается.

Также в конфликте наблюдается явление «двойного стандарта», которое проявляется в существовании разных норм поведения, обосновании позиций и действий «для себя» и «для другого». Одним и тем же действиям участников конфликта приписываются разные смыслы. При этом свое поведение интерпретируется как вынужденная реакция на сложившиеся обстоятельства и действия противостоящей стороны. «Другой» воспринимается как более «свободный» в своих действиях, которые интерпретируются как преднамеренные и за которые он, следовательно, несет полную ответственность. В условиях конфликта его участники могут иметь тенденцию к противопоставлению «себя» и «другого», причем, если «Я» описывается в позитивном ключе, то другой - «Он» - наделяется различными негативными чертами.

На основе исследования автор делает выводы:

- в современных конфликтах «образ другого» формируется обществом по его собственному убеждению и в результате иллюзии знания о «другом»;
- в условиях военных конфликтов образ «другого» часто основывается на стереотипах национальности и языка (другой – представитель иной национальности, носитель другого языка) и религиозных (другой имеет отличное от

«своих» вероисповедание) и внешних признаках (военная форма и т.д.).

На основе анализа изученной литературы можно выделить следующие функции образа «другого» и «врага» в конфликте:

- защитная функция: переложить ответственность за те или иные действия на «другого», самосохранения и обоснования человеком своей позиции;

- регулирующая функция: выстроить свою стратегию поведения в общении с другим.

Однако те же люди способны нормально функционировать внутри своей группы. Из-за этого неопытному наблюдателю трудно заметить их глубоко регрессировавшее восприятие других и принять меры по регулированию конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов/ 5-е изд. СПб: Питер, 2014.- 549 с.

Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб: Питер, 2000. - 464 с.

Леонов Н.И. Конфликт, конфликтность и поведение в конфликте. Ижевск, 2002, 254 с.

Леонов Н.И. Методы изучения конфликтов и конфликтного поведения /Н. И. Леонов .-М.:НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013.- 288 с.

Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта./ Конфликтология : хрестоматия. /сост. Н. И. Леонов. - 4-е изд., испр. и доп.- М.:МПСИ, Воронеж:МОДЕК, 2011.-568 с.- (Серия «Библиотека психолога»), С.89.

THE IMAGE OF THE "ENEMY" IN THE CONFLICT

Leonov N.I., Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Department of Social Psychology and Conflictology
Udmurt Stat University, Russia, Izhevsk, e-mail: nileo-
nov@mail.ru

The author notes the role of the subjective factor in preventing and resolving conflicts. The content and functions of the image of the "enemy" in the conflict are considered.

Key words: conflict, the image of the conflict situation, the image of the "other", the image of the "enemy".

УДК 159.9.01

СИНТЕЗ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ПСИХОЛОГИЯ ПОКОЛЕНИЙ

И.П. Маноха, доктор психологических наук,
профессор, директор
Восточно-Европейский Институт Психологии,
Украина-Франция, Киев, e-mail: manokha@ukr.net

В статье представлен опыт синтезирования индивидуально и социально ориентированных подходов в психологических исследованиях в контексте изучения феномена поколения. Представлено видение перспектив и возможностей синтетических методов исследования как для всего спектра психологических феноменов в современной психологии.

Ключевые слова: поколение, синтез индивидуального и социального, система психологических феноменов. метод поколений.

Поколение можно сравнить с «караваном», в котором человеку отведена роль заключенного и вместе с тем тайного добровольца, счастливого своим участием. Он идет в этом караване, преданный поэтам-сверстникам, типу женщины, который царствовал во времена его юности, и даже той походке, принятой тогда

среди двадцатипятилетних. Иногда мимо проходит другой караван, чужой ему и не похожий на него внешне, - это другое поколение. Возможно, праздник и перемешает их всех, но в повседневном существовании они, даже сойдясь, четко разделены на две несовместимые группы. (Х.Ортега-и-Гассет)

В различные периоды истории психологии (отечественной и мировой) можно квалифицировать определенное превалирование индивидуальных или социальных (коллективных, общественных) акцентов в исследованиях психологических феноменов. Причины тому были и внешние – культурно-исторические, геополитические и др., и внутренние – связанные с логикой развития самого психологического знания. Сегодня можно констатировать наличие тенденции к синтезированным исследованиям, в центре внимания которых – синтетические явления, объединяющие в себе и индивидуальные, и социальные качества и характеристики. В свою очередь, содержательный или технологический синтез приводит к появлению новых возможностей – и методологических, и методических, а значит – открывает новые перспективы познания.

Исследование *феномена поколения* должно строиться как синтетичное и междисциплинарное, поскольку и природа названного явления указывает на его многоуровневость, и сфера проявления его содержательных признаков есть чрезвычайно широкой. Именно поэтому в современной литературе можно встретить различные подходы к изучению указанного феномена: этнографические, культурологические, философско-исторические и др. Х.Ортега-и-Гассет – известный испанский философ-экзистенциалист, отмечал: «Познавая иную, другую жизнь, «следует смотреть на нее не с нашей, внешней точки зрения, а со стороны самой этой жизни или того, кто ею живет». Особенно интересно этот тезис звучит по отношению к исследованию *феномена поколения*, ведь каждый конкретный исследователь принадлежит к опреде-

ленному, конкретному поколению, а значит исследование любого другого поколения для него – это, своего рода, постижение неизведанной *terra incognita*.

Каждый человек уже по способу своего существования, предполагающего социальный способ его реализации, является включенным в конкретную *социальную группу*, границы которой обусловлены определенными возрастными параметрами членов этой группы. Данная большая социальная группа получает статус *поколения*, когда учитывается континуум всех содержательных связей (реальных и условных), объединяющих членов этой группы: ценности, идеалы, убеждения, ожидания и т.д.

Индивид в течение своей жизни, на любом из его этапов, включен в систему взаимоотношений, которая определяется тремя составляющими: «предки - индивид - потомки». Эта система взаимоотношений является реальным измерением и социальной, и индивидуальной жизни человека. Она непосредственно влияет на характер и содержание развертывания индивидуального бытия человека, что следует осознавать и соответствующим образом учитывать при выборе той или иной стратегии жизнедеятельности: в личной жизни, в деловых отношениях, широких социальных контактах и т.д.

Существуют различные способы определения хронологического статуса поколений (Плутарх, Эзоп, Аристотель, Ортега-и-Гассет. М. Мид и др.): 1 – поколение определяется пределом в 20 лет. Таким образом, основные поколения определяются возрастными границами: 20 - 40 - 60 лет. Это так называемые *общественно-исторические поколения*; 2 - в пределах каждого поколения можно выделить «подпоколения» или «мини-поколения» с разницей в 5 лет - это так называемые *социально-психологические поколения*, антагонизм между ними практически отсутствует, но может проявляться в условиях кардинальных изменений в обществе, когда эта разница становится существенной; 3 - если речь

идет о системе поколений той или иной исторической эпохи, периода, долгого времени, то говорят о *культурно-исторических поколениях*, в хронологических и содержательных пределах которого происходит определенное «усреднение» как социально-психологических, так и общественно-исторических поколений. Таким образом и 20-, и 40, и 60-летние будут принадлежать к одному культурно-историческому поколению исторической эпохи Научной революции, или Просвещения, или XX века.

Рассматривая вопрос о различных формах отношений между поколениями, выделяют две основные: 1 - *подражание*; 2 - *конфликт*. Хотя в реальности можно встретить и большое количество переходных форм между первым и вторым, что и обуславливает разнообразие форм жизни. Конфликт поколений имеет *культурно-историческую природу*. Никто не сможет точно сказать, когда он возник впервые и почему остается неизменной составляющей развития любой культуры, любого общества.

Исследуя различные формы отношений между поколениями, М. Мид выделяет три типа культур, обуславливающие тот или иной *тип взаимоотношений поколений*: 1 - *постфигуративная культура*, где дети прежде всего учатся у своих предшественников; 2 - *конфигуративная культура*, где и дети, и взрослые учатся у своих сверстников; 3 - *префигуративная культура*, где взрослые учатся также у своих детей. Современное общество – пример конфигуративной системы передачи опыта поколений. Там, где это становится возможным, и старшие, и молодые воспринимают как «естественное» различие форм поведения у каждого следующего поколения по сравнению с предыдущим. Однако, достаточно часто встречаются и конфликтные способы реагирования на это различие. М. Мид отмечает, что в обществах, где имеют место сильные конфликты между поколениями, ярко проявляется стремление «отделиться» или «завоевать» символы власти.

В современном мире, где все народы объединены электронными коммуникативными системами, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга обстоятельств исторического прошлого. Этот разрыв между поколениями – совершенно нов, глобален и всеобщ.

Каждое поколение имеет и выполняет свою *историческую миссию*. Поэтому можно утверждать, что *каждое поколение имеет свое призвание и предназначение*. Этим утверждением постулируется признание за каждым поколением определенной субъектно-исторической роли, которую оно играет в своем конкретном времени жизни и в общем времени истории человечества.

Разработка и эффективное применение в культурно-исторических, социально-психологических и других формах научного познания методов содержательной квалификации, анализа и прогноза основных характеристик и *субъектно-исторической роли* того или иного поколения - составляет один из самых интересных разделов познания и исследования общественных феноменов макро-уровня, поскольку через них возможно новое видение и явлений индивидуального уровня. Для исследования и анализа этой системы возможно применение *метода поколений* (Ортега-и-Гассет и др.). Данный метод позволяет квалифицировать и «объяснить» человеку один из «горьких» жизненных уроков и открыть постижение тайны «прикованности» к определенной возрастной группе, к определенному стилю жизни, «целостному жизненному примеру», что непременно и неизменно накладывает отпечаток на личную и общественную жизнь индивида. В понимании и мудром отношении к этим истинам, возможно, и есть залог избегания конфликтных столкновений разных поколений, которым предстоит одна величественная реальность – «настоящее».

ЛИТЕРАТУРА:

Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. – К., 1995.

Маноха И.П. Психология потаємного «Я». – К., 2001.

Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.

Ортега-и-Гассет Х. Идеи и верования. Вокруг Галилея (схема кризисов) // Избранные труды. М., 1997.

SYNTHESIS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL PHENOMENON IN MODERN RESEARCH: PSYCHOLOGY OF GENERATIONS

Irina Manokha, director, East European Institute of Psychology, Ukraine-France, Kiev, e-mail: manokha@ukr.net

The article presents the experience of synthesizing individually and socially-oriented approaches in psychological research in the context of research into the phenomenon of generation. A vision of the prospects and possibilities of synthetic methods of research both for the entire range of psychological phenomena in modern psychology is presented.

Key words: generation, synthesis of individual and social, system of psychological phenomena, method of generations.

УДК 37.018.46

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

С.И. Невдах, доктор педагогических наук, доцент,
заместитель начальника центра развития
педагогического образования

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,

Республика Беларусь, Минск, e-mail: nevdah_s@tut.by

В статье рассмотрены технологические аспекты подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых. Указаны технологии обучения, применяемые в процессе подготовки педагогов, выявлены их особенности.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, подготовка педагогов, технологии обучения взрослых.

В настоящее время дополнительное образование взрослых представляет собой динамично изменяющуюся систему образовательных услуг. В научной литературе оно рассматривается как вспомогательное, дополняющее основное образование, как одна из форм социальной активности личности. Система дополнительного образования взрослых позволяет создать адаптивную развивающую среду, где осуществляются разработки новых моделей обучения, которые затем распространяются на другие звенья образовательной системы.

Популярность педагогических специальностей в системе дополнительного образования взрослых объясняется, с одной стороны, изменениями, происходящими на ступенях дошкольного и общего среднего образования; с другой – возможностью для педагогов, особенно работающих в сельской местности, получения дополнительной квалификации, позволяющей расширить спектр педагогической деятельно-

сти и, как следствие, улучшения материального благосостояния.

Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых рассматривается нами как процесс целостного – физического, интеллектуального и духовного – становления личности, осуществляемого посредством приобщения ее к культуре, и формирования готовности к выполнению профессиональной деятельности в рамках получаемой квалификации. В системе дополнительного образования взрослых подготовка педагогов как процесс представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания, результата. Эффективность данного процесса зависит от включения обучающихся в активную, значимую для них учебную деятельность (Невдах, 2012). В этой связи необходимо обратить внимание на использование совокупности педагогических технологий в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых.

Технологии обучения, применяемые в процессе подготовки педагогов, определяют социокультурное пространство, в котором формируются личность, дисциплина, интерес к специальности; создают деятельностьную основу образования; обеспечивают перенос знаний в сферу труда. Особая роль отводится технологиям обучения, интегрирующим теоретические положения и имеющийся педагогический опыт слушателей. С одной стороны, данные технологии предлагают воспроизводимый, четкий алгоритм деятельности, с другой – готовят преподавателя к самостоятельному конструированию алгоритмов для каждой педагогической ситуации с учетом уровня его профессиональной культуры, специфики преподаваемой дисциплины, а также готовности слушателей усваивать изучаемый материал.

В системе дополнительного образования взрослых подготовка педагогов осуществляется благодаря использованию

лекционно-семинарской системы, практикумов и деловых игр, проектной и исследовательской деятельности (конструированию проектов, написанию курсовых и защите дипломных работ). В них четко прослеживается взаимосвязь информационно-сообщающей, проблемной, интерактивной, игровой технологий, методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, разрешение проблемных ситуаций, разыгрывание ролей, дискуссия, полемика, круглый стол и др.), технологии учебного проектирования и др.

Информационно-сообщающая технология реализуется в рамках лекционно-семинарской системы. В условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, сформированы основные общеучебные умения и, прежде всего умение самостоятельного приобретения знаний, имеется возможность органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения.

Технология проблемного обучения предполагает последовательную постановку перед обучающимися проблем, разрешая которые они усваивают не только знаниевую компоненту профессиональной деятельности, но и навыки ее осуществления (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов). Данная технология позволяет приобретать новые знания, вырабатывать навыки и умения, а также накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

Технология интерактивного обучения (С.С. Кашлев) включает совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития, предполагающие создание благоприятной атмосферы, организацию коммуникации, реализацию различных видов деятельности и др.

Игровые технологии, применяемые в образовательном процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых, отличает наличие четко поставленной

цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. В образовательном процессе используются деловые, имитационные, ролевые и другие игры.

В практику работы со слушателями системы дополнительного образования взрослых плодотворно внедряются активные методы обучения, способствующие развитию полисубъектного взаимодействия. Реализация данных методов предполагает создание образовательной среды, которая обеспечивает активизацию деятельности обучающихся на основе актуализации и рефлексии их педагогического опыта, творческого потенциала, социально-педагогических ожиданий и стремлений.

Технология учебного проектирования позволяет включить обучающихся в проектную деятельность, которая выступает эффективным средством профессионально-личностного развития, изменения окружающей действительности и самих слушателей. Данная технология позволяет создать деятельностную основу образования, обеспечить перенос знаний в сферу профессиональной деятельности, влиять на целеустремленность будущего специалиста и его жизненную стратегию. Она является одним из эффективных способов организации обучения, основанном на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях.

Особенностями технологий обучения, используемых в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых, являются деятельностный характер обучения, организация коллективной мыследеятельности, использование группы обучающихся в качестве средства развития индивидуальности каждого слушателя; организация коллективной и индивидуальной рефлексии; ненасильственный характер общения. В связи с тем, что образовательный процесс с трудом поддается технологизации, в нем большую роль играют случайность, импровизация, преподавателю

необходимо быстро реагировать и быть готовым осуществлять свою деятельность в изменяющихся условиях.

ЛИТЕРАТУРА

Невдах С.И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях интеграционных процессов: монография. Минск: Бестпринт, 2012. 168 с.

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING TEACHERS IN ADDITIONAL ADULT EDUCATION

S.I. Nevдах, doctor of pedagogical sciences, associate professor, Deputy Head of the Centre for the Development of teacher education Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, e-mail: nevдах_s@tut.by

The article deals with the technological aspects of the training of teachers in the system of additional adult education. Shown learning technologies used in the preparation of teachers, revealed their features.

Keywords: additional adult education, teacher training, adult education techniques.

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ КАЖУЩЕГОСЯ ДВИЖЕНИЯ РАСФОКУСИРОВАННОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ ЛИЦА НА РАСПОЗНАВАНИЕ БАЗОВЫХ ЭМОЦИЙ

В.А. Барабанщиков, доктор психологических наук,
МГППУ; ИП РАН; Московский институт психоанализа,
Россия, Москва, e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com
О.А. Королькова, кандидат психологических наук, МГППУ;
Московский институт психоанализа,
Россия, Москва, e-mail: olga.kurakova@gmail.com
Е.А. Лободинская, научный сотрудник, МГППУ; Москов-
ский институт психоанализа,
Россия, Москва, e-mail: elena.lobodinskaya@gmail.com

*Исследование выполнено при поддержке Российского гума-
нитарного научного фонда, проект № 16–06–01101а.*

В психофизическом эксперименте варьировались мо-
дальность эмоциональной экспрессии, контекст, длитель-
ность экспозиции лица и степень его расфокусированности.
Содержание контекста определялось типом стимульной си-
туации: стробоскопической экспозицией экспрессии на фоне
нейтрального лица либо их прямой и обратной маскировкой.
Обнаружено, что в наименее благоприятных условиях вос-
приятия при кажущемся изменении лица относительная точ-
ность распознавания базовых эмоций повышается (эффект
стробоскопической сенсбилизации).

Ключевые слова: базовые эмоции, выражения лица, не-
четкие изображения, восприятие лица, зрительная маскиров-
ка, кажущееся движение.

Экспериментально исследовалась роль кажущегося изменения лица в оценке модальности базовых эмоций (см. Барбанщиков, Королькова, Лободинская, 2015; Ambadar, Schooler, Cohn, 2005). В условиях стробоскопического движения наблюдателю на короткое время экспонировался фотопортрет человека, переживающего различные эмоции, до и после которого в этой же части экрана предьявлялись изображения спокойного лица. В условиях маскировки спокойное лицо заменялось «маской», созданной путем случайного перемешивания частей нейтрального изображения; эффект движения в этом случае не наблюдался.

В эксперименте варьировались модальность экспрессий, время ее экспозиции, степень расфокусированности изображений лица и содержание контекста (кажущееся (стробоскопическое) изменение выражения лица либо прямая и обратная зрительная маскировка).

Стимульным материалом служили цветные фотографии лиц натурщиков, выражающих шесть базовых эмоций (радость, удивление, страх, печаль, отвращение, гнев) и спокойное состояние (нейтральное лицо). Использованы изображения из валидизированной базы RaFD (Langner et al., 2010).

Снижение четкости экспонируемых экспрессий обеспечивалось применением фильтра Гаусса с радиусом размытости изображения 20, 40 либо 60 пикселей. В каждой пробе на экране ЭЛТ-монитора (ViewSonic G90f, частота 100 Гц) на сером фоне последовательно демонстрировались: 1) черный фиксационный крест (2000 мс, угловые размеры $1,4 \times 1,4^\circ$); 2) «пустой» экран (длительность варьировалась случайно от 300 мс до 1300 мс, среднее время – 800 мс); 3) первое контекстное изображение (300 мс); 4) тестовое изображение лица (50, 100 либо 200 мс); 5) второе контекстное изображение, аналогичное первому (100 мс); 6) пустой экран (500 мс); 7) вопрос «Какие эмоции присутствовали на изображении?» с вариантами ответа: «радость», «гнев», «страх», «удивление», «отвращение», «печаль», «спокойное лицо». Испытуемому

предлагалось внимательно следить за тестовыми изображениями лица и выбирать из предъявленного списка название той эмоции, которая максимально соответствовала увиденной. В исследовании приняли участие 125 испытуемых с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

Данные анализировались в среде статистического анализа R3.3.0 (R Core Team, 2016). Зависимой переменной служили пропорции верных оценок экспрессий в различных экспериментальных ситуациях. Оценивалось влияние внутригрупповых факторов: *Время экспозиции* (3 градации) и *Экспрессия натурщика* (7 градаций), межгрупповых факторов: *Содержание контекста* (2 градации) и *Степень расфокусированности* стимульного изображения (2 градации), а также их взаимодействий.

Согласно полученным данным, точность распознавания эмоционального состояния по лицу натурщика зависит как от модальности его экспрессии, так и от содержания контекста, в котором она экспонировалась. С максимальной точностью распознаются экспрессии радости (средняя точность по всем сериям составляет 0,87), удивления (0,79) и спокойное лицо (0,85). Печаль (0,56), отвращение (0,5), страх (0,41) и гнев (0,38) распознаются наименее эффективно.

Основной результат заключается в том, что при экспозиции четких либо слабо расфокусированных изображений экспрессий кажущееся движение, по сравнению с маскировкой, не приводит к увеличению точности распознавания. При возрастании степени расфокусированности стробоскопическое движение существенно повышает относительную точность оценок всех экспрессий. Различия усиливаются при снижении времени экспозиции базовых экспрессий.

По сравнению с четкими изображениями лица слабая степень расфокусированности не приводит к существенным изменениям точности его распознавания. Исключения составляют восприятие экспрессии страха, экспонируемой в

условиях кажущегося движения (200 мс), и экспрессии печали при маскировке (50 мс). При увеличении размытости изображений лица до 40 пикс. точность распознавания значительно снижается (50 мс); при более длительном предъявлении (100 и 200 мс) – сохраняется для всех экспрессий, кроме печали и удивления.

Средне и сильно расфокусированные изображения в условиях кажущегося движения оцениваются так же эффективно, как и четкие, за исключением экспрессий печали (сильная расфокусированность, любое время экспозиции), страха (сильная расфокусированность, 50 мс) и гнева (сильная расфокусированность, 200 мс).

Полученный результат указывает на важную роль воспринимаемого изменения оценки точности распознавания. Движение нивелирует негативные влияния снижения пространственных частот изображений, обеспечивая эффективную оценку выражаемых натурщиком эмоций даже при существенном затруднении условий восприятия его лица. В отличие от кажущегося движения, в условиях маскировки большинство сильно расфокусированных изображений экспрессий распознается хуже, чем четкие изображения. Этот эффект не распространяется лишь на высокоаттрактивные экспрессии радости (100 или 200 мс) и спокойствия (200 мс).

Таким образом, при возрастании степени расфокусированности лица в условиях кажущегося движения эмоциональные экспрессии в целом распознаются более эффективно, чем в условиях маскировки. Сравнительный анализ распознавания четких и слабо расфокусированных экспрессий показывает, что для одного и того же набора условий полученные данные практически совпадают. Значимые различия появляются с возрастанием нечеткости изображений лица. Эффект стробоскопической сенсбилизации достигает максимума в пороговой зоне четкости изображений.

ЛИТЕРАТУРА

Барабанчиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. Восприятие эмоциональных экспрессий лица при его маскировке и кажущемся движении // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 7–27.

Ambadar Z., Schooler J., Cohn J. Deciphering the enigmatic face: The importance of facial dynamics in interpreting subtle facial expressions // Psychological Science. 2005. V. 16. P. 403–410.

Langner O., Dotsch R., Bijlstra G., Wigboldus D. H. J., Hawk S. T., van Knippenberg A. Presentation and validation of the Radboud Faces Database // Cognition & Emotion. 2010. V. 24. № 8. P. 1377–1388.

R Core Team. R: A Language and Environment for Statistical Computing // Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2016.

THE INFLUENCE OF APPARENT MOTION OF BLURRED FACE IMAGE ON RECOGNITION OF BASIC EMOTIONS

V.A. Barabanschikov, Dr. Sci. (Psychology), MSUPE; IPRAS;
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, e-mail:
vladimir.barabanschikov@gmail.com

O.A. Korolkova, Cand. Sci. (Psychology), MSUPE; Moscow
Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, e-mail: ol-
ga.kurakova@gmail.com

E.A. Lobodinskaya, Research Associate, MSUPE; Moscow In-
stitute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
e-mail: elena.lobodinskaya@gmail.com

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ АСОЦИАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВ

Л.В. Зубова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности, Оренбургский государственный университет, Россия, Оренбург, e-mail: zubowa@yandex.ru

М.Р. Валетов, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общей психологии и психологии личности, Оренбургский государственный университет, Россия, Оренбург, e-mail: mttv@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 16-36-00017а "Индивидуально-личностные особенности асоциальных проявлений современных школьников: типология, риски возникновения, профилактика"

В статье представлен научно-теоретический анализ проблемы взаимосвязи самооценки и тревожности асоциальных подростков 14-15 лет, показана психологическая сущность понятий «самооценка» и «тревожность», представлены основные результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: личностная тревожность, ситуативная тревожность, самооценка, асоциальные подростки.

Большинство исследователей подросткового возраста единодушно признают, что это целая эпоха в жизни человека, период колоссальных изменений в физиологическом, психологическом, социальном статусе и формах поведения. Подростковый возраст является особо важным в развитии каждого человека, поскольку именно здесь зарождаются многие проблемы взрослой жизни, в то же время на данном этапе можно решить их большую часть.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной устойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребёнка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, предопределяет формирование неадекватной самооценки и становится основой различных асоциальных проявлений подростков.

Изучением этой проблемы занимались такие учёные как И.С. Кон, Ф. Райс, Д.И. Фельдштейн, М. Тышкова и другие отечественные и зарубежные учёные. Нет однозначного ответа на вопрос какая самооценка лучше – заниженная или высокая. Также нет однозначного ответа и на вопрос о степени зависимости самооценки и тревожности подростка. Высказываются разные точки зрения. Например, А.М. Прихожан, Н.С. Петровская утверждают, что тревожность находится в прямой пропорциональной зависимости от самооценки подростков.

В иных исследованиях подчеркивается, что тревожность не может оказывать значительного влияния на самооценку подростка. Но также в криминологических исследованиях показано, что большинству подростков, совершающих противоправные поступки, свойственны повышенная тревожность и неадекватная самооценка (Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Ф. Пирожков).

Наше исследование, было посвящено изучению особенностей взаимосвязи самооценки и тревожности асоциальных подростков в возрасте 14-15 лет. Проведённый нами анализ теоретических подходов показал, что самооценка является важнейшим личностным образованием и компонентом самопознания. И.С.Кон, Л.С. Выготский и другие исследователи включают в определение самооценки принятые личностью ценности, эталоны действия, которые соотносятся субъектом с информацией о себе и определяют позитивные и

негативные реакции на какое-либо свойство личности или собственный потенциал в целом. Самооценка по своей природе является социальным образованием.

В рамках деятельностного подхода в отечественной психологии основными условиями развития самооценки считаются общение и собственная деятельность личности в процессе которых происходит развитие как личности, так и её самосознания. В основном же самооценка формируется под влиянием «другого» в общении. Теоретический анализ тревожности как психологического явления показал, что данное явление, рассматриваемое как переживание эмоционального дискомфорта, связано с ожиданием неблагоприятного и предчувствием грозящей опасности.

Выделяют следующие виды тревожности: устойчивая, частная и общая. Различаются также адекватная тревожность, являющаяся отражением неблагоприятия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы и тревожность неадекватная в благополучных для индивида областях действительности.

Результатами нашего исследования являются: высокий процент встречаемости высоких (40 %) и низких (40 %) показателей выраженности ситуативной тревожности, высокий процент асоциальных подростков имеют высокую 40 % и умеренную 44 % личностную тревожности. 14 % выборки относятся к числу низкотревожных подростков по показателю личностной тревожности.

При этом 60 % асоциальных подростков имеют неадекватную (завышенную) самооценку, относят себя к лучшей части окружающих их людей. 18 % асоциальных подростков имеют средний уровень или адекватную самооценку. Они имеют более точное представление о себе и объективно оценивают свои возможности, соизмеряя их со своими способностями. 24 % имеют заниженную самооценку, хотя значимых различий при сравнении групп выявлено не было.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что самооценка находится в прямой зависимости от ситуативной и личностной тревожности подростков.

Матрица результатов расчета различий экспериментальной и контрольной групп (φ^* - критерий Фишера, t - критерий Стьюдента, p -уровень значимости).

		φ^* - критерий Фишера, t - критерий Стьюдента
Ситуативная	тревожность	$\varphi^*=1,344, p=0,23, p>0,05$ $t=1,422, p=0,15, p>0,05$
Личностная	тревожность	$\varphi^*=1,15, p=0,36, p>0,05$ $t=1,381, p=0,17, p>0,05$
Самооценка		$\varphi^*=0,76, p=0,25, p>0,05$ $t=0,41, p=0,68, p>0,05$

При исследовании взаимосвязи самооценки и тревожности было установлено, что при завышенной самооценке у асоциальных подростков наблюдаются низкие показатели тревожности. И, наоборот, при низкой самооценке у асоциальных подростков наблюдается повышенная тревожность, как ситуативная, так и личностная.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырева, Т.А., Щербинина, О.А. Психологическая детерминация моббинга в подростковых группах // Психолог. – 2016. - № 4, С. 86-101.

Зубова, Л.В., Кириенко, А.А. К проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной направленностью личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. - №9. – с. 15-17.

Индивидуально-личностные особенности агрессивности подростков различных типов направленности личности: монография / *Л.В. Зубова, А.А. Кириенко*; ФГБОУ ВО «ОГУ», Экспресс-печать. – Оренбург, 2016. – 136. 3.

Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебник / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: «Сфера», 2008. – 153 с.

Назаренко Е.В. Формирование внутренней позиции личности подростков в условиях современной семьи...автореферет диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оренбургский государственный университет. Оренбург, 2007.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF INTERRELATION OF THE SELF-ASSESSMENT AND UNEASINESS OF ASOCIAL TEENAGERS

L. V. Zubova, doctor of psychological sciences, professor of department of the general psychology and psychology of the personality, Orenburg state university,
e-mail: zubowa@yandex.ru

M. R. Valetov, candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of the general psychology and psychology of the personality, Orenburg state university, e-mail: mttv@mail.ru

The scientific-theoretical analysis of a problem of interrelation of a self-assessment and uneasiness of asocial teenagers of 14-15 years is presented in article, the psychological essence of the concepts "self-assessment" and "uneasiness" is shown, the main results of an empirical research are presented.

Keywords: personal uneasiness, situational uneasiness, self-assessment, asocial teenagers.

УДК 159.99

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА «АКТИВНОЙ»
ПРОКРАСТИНАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Г.И. Марусанова, аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии

Московский государственный университет им.

М.В.Ломоносова,

Россия, Москва, e-mail: marusanova.galina@gmail.com

В.В. Барабанщикова, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии

Московский государственный университет им.

М.В.Ломоносова,

Россия, Москва, e-mail: vvb-msu@bk.ru

В статье описываются уникальные теоретические и исторические предпосылки осуществления современных исследований феномена прокрастинации. Дается характеристика актуального состояния проблемы прокрастинации. Раскрывается суть относительно нового для психологической науки феномена – стратегии «активной» прокрастинации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: прокрастинация, «активная» прокрастинация, «пассивная» прокрастинация.

Феномен прокрастинации в деятельности индивида представляет собой сложное психологическое явление, заключающееся в откладывании (непреднамеренном или целенаправленном) решения тех или иных, в том числе срочных, задач и принятия важных решений (Chu, Choi, 2005; Steel, 2007).

Принято считать, что в научный оборот термин «прокрастинация» введен в 1971 году Паулем Рингенбахом (Paul Ringenbach) в его книге «Прокрастинация сквозь века:

Окончательная история» (название в оригинале: «Procrastination through the Ages: A Definitive History») (Steel, 2007). Несмотря на наличие в литературе ряда упоминаний о настоящем теоретическом обзоре (Knaus, 1979, 2000), отмечается, что данное произведение не было опубликовано. Со слов автора книги сообщается, что новость о ее издании была всего лишь оригинальной шуткой на тему того, что текст об откладывании «на потом» так и не был завершен (Aitken, 1982).

Однако в 1963 году, на восемь лет раньше, феномен прокрастинации упоминался в контексте склонности к просмотру телевизионных программ в научной работе психолога О.Р. Линдсли (Ogden Richardson Lindsley). Оригинальное название статьи: «An evaluation of Lindsley new measure of TV viewing behavior – rejoinder to Sicher – evaluation or procrastination».

Научные исследования прокрастинации наиболее активно осуществляются в последние десять лет – именно в этот период издано подавляющее большинство статей, посвященных настоящему феномену. Так, в 2005 году была опубликована одна из ключевых работ в области изучения настоящей проблемы. В науку был введен специальный термин «активная» прокрастинация, обозначающий психологическую стратегию целенаправленного откладывания выполнения определенных задач для достижения более высокого итогового результата деятельности (Chu, Choi, 2009). Концепция разделения прокрастинации на два типа: «пассивную» (условно деструктивную) и «активную» (условно продуктивную) была активно поддержана рядом исследователей (Choi, Moran, 2009; Takizawa, 2012; Klim, Seo, 2013, Demeter, Davis, 2013 и др.).

При этом совершенно уникальным является тот факт, что предпосылки изучения «активной» и «пассивной» прокрастинации, как и упоминания о данных

психологических конструктах, имеют многовековую историю. Отмечается, что проблема прокрастинации существовала всегда, но лишь с приходом промышленной революции в XVIII веке феномен приобрел негативный окрас. До этого промедление могло рассматриваться как нейтральный аспект деятельности человека и даже трактоваться как своеобразный мудрый ход личности (Ferrari, Johnson, McCown, 1995).

В Древнем Египте существовало два глагола для описания прокрастинации: первый имел отрицательную коннотацию и характеризовал нежелательное отсрочивание реализации первоочередных и значимых дел, второй, напротив, употреблялся для обозначения эффективной стратегии избегания ненужной работы и импульсивного принятия решений (Варваричева, 2010).

Произведение «Труды и дни» древнегреческого поэта Гесиода – это своего рода аграрное руководство, в котором автор очерчивает прототип современного феномена прокрастинации в трудовой деятельности (Гаспаров, Цыбенко, Ярхо, 1999, с. 59):

«И не откладывай дела до завтра, до послезавтра:

Пусты амбары у тех, кто работать ленится и вечно

Дело откладывать любит: богатство дается стараньем».

Крупнейший древнегреческий историк Фукидид отмечал нежелательность присутствия в характере полководца привычки откладывать дела, считая данную черту полезной только в аспектах задержки начала войны. Тема прокрастинации также затрагивается в древнеримских текстах ораторских речей – Марку Туллию Цицерону, философу, оратору и политическому деятелю Древнего Рима, принадлежит высказывание о том, что прокрастинация вредна в любых делах (Steel, 2007).

В 1548 году понятие «прокрастинация» фигурировало в Оксфордском словаре английского языка, где трактовалось в

контексте получения информации с задержкой и мудро проявленной выдержки (Барабанщикова, Иванова, 2016).

Позднее в 1682 году констатация отрицательного характера склонности к откладыванию «на потом» встречается в церковных проповедях. Негативное отношение к отсрочиванию выполнения дел отражено в самом названии произведения на религиозную тематику авторства Антония Уолкера (Anthony Walker): «Великое зло прокрастинации» («The great evil of procrastination»).

Феномен прокрастинации описывается в текстах эпохи индустриальной революции – периода, ознаменовавшего кардинальное изменение характера профессиональной деятельности работников ввиду перехода от ручного труда к машинному. Прокрастинация на данном этапе характеризуется Сэмюэлем Джонсоном, английским поэтом, лексикографом и литературным критиком, как одна из общих слабостей, присутствующая в большей или меньшей степени в поведении каждого человека, несмотря на протесты его разума (Ferrari, Johnson, McCown, 1995).

Таким образом, в истории имеют место полярные представления о характере функционирования прокрастинации в деятельности индивида. Данный факт можно представить в качестве предпосылки создания концепции «пассивной» и «активной» прокрастинации, которая в значительной степени повлияла на вектор развития современных исследований настоящего феномена.

ЛИТЕРАТУРА

Барабанщикова В.В., Иванова С.А. Влияние организационно-личностных факторов на уровень выраженности прокрастинации у со-трудников современной организации // Экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 1. С. 95–111.

Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы-вы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.

Эллинские поэты VIII - III вв. до н.э. Эпос, Элегия, Ямбы, Мелика. / Изд. подг. М.Л. Гаспаров, О.П. Цыбенко, В.Н. Ярхо. Серия: Античная классика. – М.: Ладомир, 1999.

Aitken, M. E. A personality profile of the college student procrastinator. Dissertation Abstracts International, Vol 43(3-A), 1982, P. 722-723.

Chu A.H.C., Choi J.N. Rethinking procrastination: positive effects of «ac-tive» procrastination behavior on attitudes and performance // The Journal of Social Psychology. – 2005. – №145 (3). – P. 245–264.

Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and task avoid-ance: Theory, research, and treatment. New York, NY, USA: Plenum Press. – 1995.

Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical re-view of quintessential self-regulatory failure // Psychological bulletin. – 2007. – № 133 (1), P. 65-94.

THEORETICAL ISSUES OF THE STUDY OF THE "ACTIVE" PROCRASTINATION PHENOME- NON IN PROFESSIONAL WORK

Galina I. Marusanova, Lomonosov Moscow State University,
Ph.D student of W/O psychology

Valentina V. Barabanshchikova, Lomonosov Moscow State
University, docent, Ph.D., associate professor of W/O psychology

The article describes the unique theoretical and historical background of the modern studies of the procrastination phenomenon. Shows the characteristic of the current state of the problem of procrastination. Reveals the essence of the relatively new phenomenon for psychological science – a state of "active" procrastination in professional activities.

Keywords: procrastination, “active” procrastination, “pas-sive” procrastination.

УДК 159.922

**ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И СТРАТЕГИИ
СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СВЯЗИ
С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ЖИЗНЬЮ**

Л.А.Головей, доктор психологических наук, профессор, зав.
кафедрой психологии развития и дифференциальной
психологии

Санкт-Петербургский государственный университет,
Россия, Санкт-Петербург, e-mail: lgolovey@yandex.ru

Т.Т.Яценко, соискатель кафедры психологии развития и
дифференциальной психологии

Санкт-Петербургский государственный университет,
Россия, Санкт-Петербург, e-mail: tyachenko@mail.ru

Исследование поддержано грантом РГНФ №16-06-00307а

В статье дан анализ перфекционизма, стратегий совладающего поведения и удовлетворенности жизнью. Выборка: 106 женщин и 99 мужчин, возраст 24-59 лет. Выявлены половые особенности изучаемых показателей. Показано, что повышение уровня перфекционизма в сочетании с непродуктивными копинг-стратегиями способствуют снижению удовлетворенности жизнью.

Ключевые слова: перфекционизм, личность, пол, удовлетворенность жизнью, копинг-стратегии.

Перфекционизм, как личностная черта, проявляющаяся в стремлении следовать намеченным завышенным стандартам, сопряжена с тревожностью и депрессией (Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю., 2001). Удовлетворенность жизнью исследователи определяют как субъективное представление о том, что события жизни складываются благополучно, как оценку дистанции между актуальной ситуацией и представлением о ситуации идеальной (Аргайл М., 1990). Учитывая, что для личности с высоким уровнем перфекцио-

низма, характерно стремление к высоким стандартам и идеалам, можно предположить наличие взаимосвязи между уровнем перфекционизма и удовлетворенностью жизнью. Человек при решении жизненных задач прибегает к различным стратегиям совладания, что также может влиять на удовлетворенность жизнью. Вместе с тем взаимосвязи перфекционизма со стратегиями поведения и удовлетворенностью жизнью изучены недостаточно. В связи с этим, актуальным становится изучение взаимосвязей перфекционизма со стратегиями совладания и удовлетворенностью жизнью. Гипотезой исследования стало предположение о том, что выраженность перфекционизма может быть сопряжена с использованием специфических поведенческих стратегий, а взаимодействие этих показателей может влиять на удовлетворенность жизнью. Мы предположили также, что уровень выраженности этих показателей может различаться в зависимости от пола.

Выборку составили 205 человек (106 женщин и 99 мужчин) в возрасте от 24 до 59 лет. В качестве методов использовались: Опросник перфекционизма (Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю., 2001), Шкала удовлетворенности жизнью Э. Диннера (Осин, Леонтьев, 2008), опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С., 2007).

Анализ результатов выявил средний уровень выраженности перфекционизма в целом по группе при его высокой индивидуальной вариативности. По общему показателю перфекционизма, а также по шкалам «Восприятие других людей как делегирующих высокие требования (при постоянном сравнении себя с другими)» и «Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках» средние значения выше у женщин ($p < 0,01$). Это означает, что для женщин более характерно предъявление завышенных требований к себе, они склонны накапливать информацию о своих неудачах и воспринимать окружающих, как имеющих повышенные требования к ним. По удовлетворенности жизнью мужская

и женская выборки достоверно не отличаются (25,17 баллов у мужчин и 23,97 балла у женщин). Это характеризует выборку как удовлетворенных жизнью в целом, при этом у женщин имеется тенденция к менее позитивному восприятию настоящих и будущих событий, меньшей удовлетворенности жизнью. Анализ стратегий совладающего поведения показал, что женщины достоверно чаще используют стратегии «Дистанцирование» ($p < 0,01$), «Принятие ответственности» ($p < 0,01$), «Бегство - избегание» ($p < 0,01$), «Положительная переоценка» ($p < 0,05$). Мужчины, в свою очередь, чаще используют «Планирование решения проблемы» ($p < 0,01$). Т.е. для женщин характерно более частое использование избегающих и эмоционально-ориентированных копинг-стратегий.

Для выявления взаимосвязей перфекционизма с удовлетворенностью жизнью и частотой использования различных стратегий совладающего поведения был применен корреляционный анализ. Анализ выявил пять значимых отрицательных взаимосвязей удовлетворенности жизнью с общим показателем перфекционизма, а также со следующими его шкалами: «Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания», «Завышенные притязания и требования к себе», «Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»», «Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках» (все при $p < 0,01$). Смысл этих связей заключается в том, что повышение уровня перфекционизма приводит к снижению удовлетворенности жизнью. Частота использования различных стратегий совладания также обнаружила взаимосвязи с перфекционизмом. Общий уровень перфекционизма и показатели по шкалам «Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания», «Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках» обнаружили по три положительные взаимосвязи со стратегиями «Дистанцирование», «Принятие ответственности», «Бегство - избегание» (все при $p < 0,01$); и три

отрицательные – с «Планированием решения проблемы» (при $p < 0,01$). Шкала «Поляризованное мышление» обнаружила обратную взаимосвязь с копингом «Поиск социальной поддержки» ($p < 0,01$), а «Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»» - прямую со стратегией «Самоконтроль» ($p < 0,05$). Выявленные связи свидетельствуют о том, что, чем больше взрослые люди воспринимают окружающих, как имеющих завышенные требования по отношению к ним, концентрируются на собственных неудачах, а также чем выше уровень перфекционизма в целом, тем чаще они используют поведенческие стратегии, направленные на избегание, дистанцирование от ситуации и самообвинение. И тем реже они прибегают к анализу ситуации и выработке стратегий их разрешения. Таким образом, проведенное исследование выявило половые различия в проявлениях перфекционизма, заключающиеся в более высоких его значениях у женщин по сравнению с мужчинами. Показано, что повышение уровня перфекционизма сопряжено со снижением удовлетворенности жизнью, как у мужчин, так и у женщин. Установлено, что с повышением уровня перфекционизма увеличивается частота использования в трудных жизненных ситуациях эмоционально-ориентированных стратегий и стратегий, направленных на избегание, и снижается частота стратегий, направленных на логическую переработку информации. Использование непродуктивных стратегий совладания в сочетании с высоким уровнем перфекционизма выступают в качестве факторов, снижающих удовлетворенность жизнью.

ЛИТЕРАТУРА

Аргайл М. Психология счастья. М.: Прогресс, 1990. 336с.

Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 3. С.18-49.

Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WSCQ) / Журнал практического психолога. - М.: 2007. № 3. - С. 93-112.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал субъективного благополучия. Сб.: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт Социологии РАН, Российское об-во социологов, 2008.

PERFECTIONISM AND COPING STRATEGIES REGARDING LIFE SATISFACTION

L.A. Golovey, Doctor of Psychology, Professor, Head. of the department of psychology of development and differential psychology. Saint-Petersburg State University, Russia, Saint-Petersburg,
e-mail: lgolovey@yandex.ru.

T.T. Yashchenko, applicant of the department of psychology of development and differential psychology. Saint-Petersburg State University, Russia, Saint-Petersburg,
e-mail: tyachenko@mail.ru.

Brief annotation: the article presents an analysis of perfectionism, coping strategies and life satisfaction. Sample: 106 women and 99 men, age 24-59 years. Gender specifics of the studied characteristics are identified. It has been shown that increased level of perfectionism in conjunction with non-productive coping strategies help to reduce life satisfaction.

Keywords: perfectionism, personality, gender, life satisfaction, coping strategies.

УДК 159.922

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ
РАБОТНИКАМИ АЭРОПОРТОВ**

Н.Б. Карабущенко, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

В. Борисов, магистрант кафедры психологии и педагогики,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: qw_0000@mail.ru

В статье представлен анализ проблемы стрессоустойчивости личности, различных подходов к ее осмыслению. В ходе эмпирического исследования, проведенного на выборке работников аэропортов, были выявлены некоторые особенности использования копинг-стратегий авиадиспетчерами и агентами регистрации.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стратегии преодоления стресса, риск.

Внимание психологов всегда привлекали профессии, связанные с риском, требующие от человека специальной подготовки и готовности в ситуациях критических принимать правильные решения и справляться со стрессом. Отсюда интерес к специальностям: космонавт, летчик-испытатель и др. Однако профессии, сопряженные со специальностями, связанными с повышенным риском, не менее значимы для психологического исследования, т.к. от людей, решающих вспомогательные задачи, порой зависит успешность общего дела, например, полет в космос. Поэтому в поле нашего изучения попали специальности, обеспечивающие слаженность и эффективность работы аэропортов.

Проблема стрессоустойчивости личности в условиях современного мегаполиса актуальна, но особенную значимость она приобретает в ситуациях обеспечения безопасно-

сти пассажироперевозок. Специалисты, обеспечивающие безопасность пассажиров, должны уметь справляться со стрессом и принимать правильные решения в ситуациях повышенной напряженности. Г. Селье обнаружил единый, неспецифический компонент биохимических изменений в организме человека и животных в ответ на самые разные воздействия - «антистрессорные» гормоны (Селье Г., 1982). Ч. Д. Спилбергер называет стрессом степень распространения или величину объективной опасности, которая связана со свойствами раздражителя в данной ситуации (Спилбергер Ч. Д., 1983). Т. Хоулмз считает, что стресс является стимульным событием, предъявляющим сложные требования к человеку. Н.Ф. Лукьяновой и В.А. Бодровым были выявлены профессионально значимые личностные черты пилотов самолетов, способствующие успешности их деятельности: эмоциональная устойчивость, стремление к достижению цели, способность предвидения и др.(Бодров В.А., Лукьянова Н.Ф., 1981).

Нами было проведено исследование стрессоустойчивости личности и выбора копинг-стратегий работниками аэропортов (на примере авиадиспетчеров и агентов регистрации). В нем приняло участие 60 человек (30 диспетчеров УВД и 30 агентов регистрации). Двадцать восемь мужчин и тридцать две женщины в возрасте от 25 до 50 лет. В качестве методов использовались: «Какова ваша устойчивость к стрессу?», «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости», «Экспресс — диагностика к немотвированной тревожности (В.В. Бойко)», «Копинг — поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Анализ результатов показал, что авиадиспетчеры чаще, чем агенты регистрации, используют продуктивный копинг, направленный на решение сложных задач и преодоление проблемных ситуаций ($U = 113, p = 0$). Первые также ориентированы на эмоционально-ориентированное преодоление кризисных моментов ($U = 276, p = 0, 009$) и легче справля-

ются с внешними преградами благодаря копингу "социального отвлечения" ($U = 280$, $p = 0,011$).

Однако есть и общее в использовании стратегий поведения в стрессе между агентами регистрации и авиадиспетчерами. Они одинаково прибегают к стратегии избегания, ухода в виртуальный мир (телевизионные передачи, интернет и др.)

Специфика, исследуемых нами профессий, свидетельствует об их сложности и повышенном уровне ответственности за жизнь и здоровье пассажиров. Работник должен обладать определенными качествами, чтобы справляться с внештатными ситуациями. Использование продуктивных копинг-стратегий будет способствовать эффективности осуществляемой деятельности работниками аэропортов.

ЛИТЕРАТУРА

Бодров, В.А. Личностные особенности пилотов и профессиональная эффективность / В.А. Бодров, Н.Ф. Лукьянова // Психологический журнал. - 1981. - №2. - С.51-65.

Селье Г. Стресс без дистресса. - М.: Прогресс, 1982. - 68 с.

Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и стресс в спорте. - М.: Физкультура и спорт, 1983. - С. 12–24.

THE USE OF COPING STRATEGIES BY AIRPORT WORKERS

N. B. Karabushchenko, Doctor of Science (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogics, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) Moscow, Russian Federation, e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

V. Borisov, undergraduate, Department of Psychology and Pedagogics, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russian Federation, e-mail:qw_0000@mail.ru

The brief summary: analysis of the individual resistance to stress and approaches to its understanding is presented in the article. Some features of coping strategies use by air traffic controllers and registration agents have been identified in empirical research.

Keywords: stress, coping strategies, risk.

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

А.В. Карпов, доктор психологических наук,
профессор, член-корр. РАО

Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова,

Россия, Ярославль, e-mail: anvikar56@yandex.ru

Представлены материалы, раскрывающие специфику взаимосвязи двух важнейших областей современного гуманитарного знания – педагогики и психологии. Показано, что качественное своеобразие педагогического знания может быть адекватно эксплицировано и объяснено посредством обращения к одной из главных категорий современной когнитологии – к категории процедуральных знаний. Охарактеризованы некоторые основные особенности и закономерности структуры и функционирования педагогического знания как процедурального. Соотношение педагогического и психологического знания раскрыто как соотношение двух базовых типов научного знания – процедурального и декларативного.

Ключевые слова: педагогика, психология, знание, декларативное знание, процедуральное знание.

Общеизвестно, что одним из наиболее актуальных и «острых» в теоретическом отношении, а одновременно – и одним из наиболее дискуссионных вопросов является вопрос о *соотношении* психологического и педагогического знания. Он во многом репрезентирует еще более общую проблему – проблему соотношения двух базовых и основополагающих гуманитарных дисциплин – психологии и педагогики в целом, а ее сущность состоит в следующем. Подавляющее большинство результатов (материалов, данных, закономерностей, феноменов и пр.), составляющих не только эмпирический базис педагогики, но и ее собственно теоретические обобщения, то есть, фактически, содержание ее предмета, характеризуется важной и, по существу, атрибутивной особенностью. Она состоит в том, что любые попытки их объяснения и интерпретации при условии их глубины и содержательности практически всегда – причем, очень естественно и органично, даже *необходимым* образом приводят к апелляции к знаниям собственно психологического плана. Тем самым и возникает «классическая» проблема (и повторяем, – принципиальная трудность) *редукционизма*. В плане иллюстрации этого – наиболее общего положения можно привести огромное число конкретных примеров; отметим лишь два, но весьма показательных и достаточно репрезентативных из них.

Первый – это, пожалуй, одно из наиболее общих и традиционных для педагогики в целом положение о высокой практической действенности *классно-урочной системы* как таковой (Коменский Я.А., 2009). Ее эффективность, подтвержденная, фактически, всей педагогической практикой, во многом объясняется тем, что она адекватным образом воплощает в себе одну из наиболее фундаментальных собственно *психологических* закономерностей. Она обычно обозначается как «закон распределенного обучения» (Аткинсон, 1980). Его суть состоит в существовании прямой зависимо-

сти между эффективностью запоминания (и вообще – усвоения того или иного материала) и прочностью его фиксации, с одной стороны, и временем, в течение которого этого усвоение осуществлялось. В кратком и схематизированном виде его можно сформулировать и так: «чем дольше учишь, тем дольше не забудешь». При этом следует, конечно, подчеркнуть, что речь идет именно о времени, в течение которого *распределяется* усвоение (запоминание), а не о времени так сказать его «концентрированного» заучивания. Распределенное усвоение реализуется «порциями» – частями, каждая из которых разнесена во времени по отношению к другой. Однако, именно так – «разнесенно» во времени и организован учебный процесс, согласно классно-урочной системе. В противоположность этому, при *концентрированном* обучении (на основе которого построено большинство так называемых «ускоренных курсов» подготовки) обучение осуществляется концентрированно – «быстро»; однако столь же быстро происходит и редукция достигнутых результатов.

Кроме того, следует, конечно, отметить, что высокая эффективность классно-урочной системы связана еще и с тем, что она позволяет органично задействовать в учебном процессе многочисленные факторы социально-психологического плана, поскольку, согласно ей, обучение носит групповой характер. Это, прежде всего, хорошо известные в социальной психологии эффекты «социальной фасилитации» (эффект Рингельмана, эффект Триплета, коакционный эффект, «эффект присутствия» и др.), а также феномены, связанные с соревновательностью и состязательностью, а также межличностной конкуренцией (Майерс, 2007; Шибутани, 1999). Естественно, в ряде случаев они же могут оказывать и отрицательное влияние, приводя к эффектам «социальной ингибиции». Однако все же «общий вектор» их влияния является подчеркнуто позитивным.

Другой – также весьма репрезентативной в плане обсуждаемых вопросов иллюстрацией может служить феномен *подросткового негативизма*. Это – хорошо известное всем педагогам и психологам, равно, впрочем, как и неспециалистам, явление также имеет многофакторную обусловленность, равно как целый ряд его проявлений и форм. Однако если попытаться перейти от уровня его феноменологической констатации на уровень его причинного объяснения и эксплицировать его наиболее существенные детерминанты, то он оказывается сопряженным с еще более общим и важным новообразованием подросткового периода – с «чувством взрослости», с феноменом «Я сам». В свою очередь, наиболее важным – общим по сфере действия, но совершенно конкретным по своим психологическим *механизмам* процессом, в котором и «через который» они реализуются, выступают процессы *личностного выбора*, принятия решения в тех или иных поведенческих ситуациях. Однако в этом случае как раз и возникает необходимость в обращении к тем данным, которыми располагает современная теория принятия решения в целом и одна из входящих в нее концепций. Это – концепция *реактивного сопротивления* личности в выборе, разработанная Б. Бремом (Brehm, 1970) . Согласно ей, как известно, личность характеризуется достаточно выраженной тенденцией вести себя *противоположным* образом по отношению к тем способам, которые «навязываются» ей извне. Так, наложение запрета на что-либо или же рекомендация не делать что-либо порождает стремление делать именно «нерекомендуемое». В свою очередь, настойчивые рекомендации делать что-либо, как правило, приводят к нежеланию *не* делать именно это. В наиболее выраженной форме феномен «реактивного сопротивления» проявляется, как уже отмечалось, именно в ситуациях выбора, в ситуациях принятия ре-

шения¹. Те материалы, которые получены в данной концепции – и в целом, и по отношению к возрастной динамике степени выраженности «реактивного сопротивления», также должны быть использованы при интерпретации феномена подросткового негативизма. Они должны быть привлечены и для экспликации тех глубинных механизмов, которые лежат в его основе, а также тех процессов, посредством которых этот феномен реализуется в поведенческом плане. В частности, в этой концепции показано, что именно в подростковом возрасте данный феномен существенно усиливается, что и приводит, в свою очередь, к формированию стойких поведенческих паттернов. Они, однако, в свою очередь, фиксируясь и генерализуясь именно на поведенческом уровне, оказывают обратное – «вторичное» стимулирующее влияние на уровень личностной предрасположенности к действию данного феномена.

В связи с этими и многими иными – подобными им данными возникает наиболее «острый» и принципиальный – по существу, *критически* значимый для педагогики вопрос. Его суть состоит в том, возможно ли педагогическое знание как таковое в качестве особого – *автономного* и обладающего качественной *определенностью*, но одновременно и качественной *специфичностью* по отношению к собственно психологическому знанию? В чем специфика собственно педагогического знания и существует ли она? Если да, то в чем она заключается? Если нет, то почему? Понятно, что все эти вопросы, в конечном итоге, эксплицируют вопрос еще более общего и принципиального плана – вопрос о том, существует ли у педагогики самостоятельный предмет изучения? В конечном итоге, все эти вопросы тождественны вопросу о том, возможна ли сама педагогика как научная дисциплина – автономная и относительно самостоятельная, имеющая свои

¹ Данное явление нашло отражение и в одной из пословиц – «Запретный плод сладок».

специфические предмет и объект, свою качественно определенную и специфичную по отношению к другим наукам *систему* знаний? Подчеркнем, что все указанные выше вопросы представлены нами выше в преднамеренно «заостренной» формулировке. Однако, это, по нашему мнению, целесообразно с точки зрения определения возможных ответов на них.

Действительно, приведенные выше иллюстрации и примеры можно продолжать и далее – они, повторяем, многочисленны и повсеместны. И именно это обстоятельство вновь приводит к тому ж самому вопросу, который был сформулирован выше: не является ли педагогическое знание по самой своей природе *принципиально редуцируемым* до уровня знаний, которые составляют предмет других наук – в особенности, психологии? Имеет ли педагогика самостоятельный статус, автономность своего предмета и его качественную специфичность по отношению к иным научным дисциплинам? В конечном итоге, все эти и аналогичные им вопросы приводят к наиболее общему и острому из них – возможна ли педагогика как *наука* – как самостоятельная и относительно автономная научная дисциплина, обладающая тем же статусом, как и иные научные дисциплины?

На наш взгляд, именно этот вопрос является наиболее принципиальным в плане решения проблемы соотношения психологического и педагогического знания; именно к нему приводит логика развертывания *основной* функции научного познания как такового – *интерпретационной*. В связи с этим, именно он и должен быть подвергнуты анализу и попытке решения. Отчетливо сознавая его предельную сложность, а также аналогичную – высочайшую степень его дискуссионности, те не менее, попытаемся сформулировать возможный вариант ответа на него. При этом подчеркнем также, что этот вариант является именно *вариантом* – хотя и возможным, но отнюдь не «единственно возможным» способом их решения. Причем, мы отчетливо сознаем и то, что предлагаемый вари-

ант не является так называемым «окончательным»; он не закрывает возможность других вариантов, а напротив, – стимулирует возможность их формулировки. В связи с этим уместно также вспомнить известное выражение Н. Бора «Все мои высказывания прошу рассматривать не как *утверждения*, а как *вопросы*» (Бор, 1961).

По-видимому, в плане решения сформулированных выше вопросов можно «двигаться» четырьмя принципиально различными направлениями.

Во-первых, можно «сделать вид», что здесь вообще нет никакой проблемы – в том смысле, что данный вопрос носит излишне схоластический и «бесполезный» с точки зрения развития обеих этих наук характер. Это – вариант полного избегания даже самой постановки проблемы, то есть, фактически, проявление так называемой «страусиной политики».

Во-вторых, можно, конечно, «закрывать глаза» на существование этой проблемы, но уже несколько в ином смысле, представив ситуацию следующим образом. Данная проблема является «надуманной», поскольку самостоятельность и специфичность психологического и педагогического знания «и так очевидна» – ее не надо доказывать. Этот вариант, однако, очень похож на известное «этого не может быть потому, что не может быть никогда», но в инверсионном виде и состоит в следующем. «Это (специфичность психологического и педагогического знания и, следовательно, самостоятельность педагогики как научной дисциплины относительно другой дисциплины) существует потому, что не может не существовать». Вместе с тем, от бесконечных заклинаний по поводу того, что «это, действительно, существует», ситуация не только не изменится, но сама проблема будет либо замалчиваться, либо «загоняться в глубь», но никак не решаться. Такой путь, следовательно, совершенно неконструктивен и, более того, контрпродуктивен.

В-третьих, можно, несмотря на все – повторяем, поистине беспрецедентные трудности, обусловленные проблемой редуцируемости педагогических знаний, все же попытаться еще и еще раз продолжать искать «*собственно педагогическое знание*» – так сказать, его «ядро», являющееся, с одной стороны, качественно определенным, а с другой, – качественно специфическим по отношению к научному знанию всех иных дисциплин. По-видимому, с абстрактно-логической точки зрения этот вариант является наилучшим; однако, именно он, как показывает вся история развития педагогики, также является малопродуктивным. Именно он, собственно говоря, и приводит к постановке констатированной выше наиболее принципиальной проблемы редуцируемости педагогического знания. Эта история со всей убедительностью показывает, что практически все попытки «подогнать» педагогическое знание под каноны и нормативы научного знания как такового, под императивы научной рациональности – как классической, так неклассической (а также – постнеклассической (Степин, 2000) не приводят к должному результату. Педагогическое знание «не укладывается» в эти каноны и нормативы; оно «упорно сопротивляется» концептуализациям и приведению к виду, характерному для подавляющего большинства научных дисциплин, для науки в целом. В своем экстремальном варианте все это, как уже отмечалось выше, и находит проявление в вопросе: возможна ли вообще в таком случае педагогика как наука? Является ли она и, главное, может ли быть она в принципе *такой же* научной дисциплиной, как и все иные – научные дисциплины². Фактически, это – третье направление предполагает поиск в самом педагогическом знании того – тех атрибутивных и иных характеристик, которые присущи научному знанию как таковому в его классическом виде,

² К этому вопросу мы еще возвратимся в конце статьи; пока же продолжим проводимый здесь анализ.

эксплицированном в гносеологии. Несколько схематизируя, можно сказать и так: это попытки «подогнать» педагогику под обычную («нормальную») науку – нормальную в том смысле, что данное понятие отражает и воплощает каноны и императивы научного знания, сложившиеся парадигматике представлений о науке как таковой

Вместе с тем, на наш взгляд, не только возможен, но и наиболее перспективен еще один – четвертый путь решения формулированных вопросов. По нашему мнению, лишь известной инерционностью традиционных научных представлений можно объяснить то важнейшее обстоятельство, что в охарактеризованной выше ситуации парадоксальным образом пока не распознано и, соответственно, – не реализовано в плане выхода из нее одно из наиболее фундаментальных представлений современной гносеологии в целом и когитологии, в особенности. В свою очередь, оно является частным случаем еще более общей и фундаментальной проблемы – проблемы *знаний* в широком смысле данного понятия (их природы и принципов функциональной организации, средств и механизмов их психической репрезентации и мн. др.) (Карпов, 2011; Осуги, Саэки, 1990; Полани, 1985; Поппер, 2008). Данная проблема вообще, как известно, является одной из наиболее важных, но одновременно – и крайне сложных и даже «головаломных». Однако, именно от нее, точнее – от ее решения зависит и прогресс в очень многих гуманитарных (впрочем, не только гуманитарных) отраслях научного познания³.

Данная проблема, являясь, безусловно, очень сложной и *многогранной*, обязательно подлежит конкретизации – операционализации в плане основных задач данной работы. Такая операционализация может быть достигнута, в частности,

³ По отношению к важности, но одновременно, – и к сложности данной проблемы можно переформулировать известное выражение и заключить «Что значит «знать?» – вот в чем вопрос».

посредством обращения к крайне важному тезису о *принципиальной гетерогенности* самого «феномена знаний»⁴. Вопрос о такой гетерогенности в его полном объеме, конечно, выходит далеко за пределы данной сватьи. Наиболее существенно то, что эта гетерогенность носит не только *межвидовой* характер, приводя к дифференциации ряда видов знания, но также и характер *межтиповой*. В этом случае она приводит к выделению принципиально разных типов знаний, то есть таких их модусов, которые различаются между собой именно качественно, кардинально (разумеется, в рамках какого-либо критерия). Констатируя данное – фундаментальное обстоятельство, нельзя не вдеть, однако, что, пожалуй, наиболее общим и принципиальным является дифференциация «феномена знаний» на два радикально различных типа – на *декларативные* и *процедуральные* знания (Ларичев, Нарыжный, 1999; Осуги, Сазки, 1990). Существуют различные определения и характеристики данных типов; однако, то общее, что объединяет все эти определения и подходы, состоит в следующем. Декларативные знания – это знания по типу «что?»; это информация, дающая *содержательную* экспликацию того или иного объекта внешней реальности и внутреннего мира. Процедуральные знания – это знания по типу «как?»; это информация о *способах* действий, а шире – оперирования по отношению к той или иной объективной (или субъективной) реальности. Иногда процедуральное знание даже отождествляется с умениями и навыками, что,

⁴ Есть основания считать, что мера гетерогенности данного феномена должна быть сопоставимой с мерой гетерогенности самих «отображаемых» в них объектов реальности. Более того, такой изоморфизм мер гетерогенности знаний об объектах, с одной стороны, и самих объектов, с другой, должен носить *принципиальный* характер. Дело в том, что лишь в этом случае знания будут в достаточно полной и адекватной форме реализовывать свою основную функцию – познавательную.

впрочем, не вполне корректно⁵. Как известно, для дифференциации этих типов знаний иногда прибегают и к аналогии с различием двух базовых «компьютерных понятий» – hard (аналог декларативных знания) и soft (аналог процедуральных знаний).

Дифференциация этих типов знания дает определенную (и во многом – достаточную) «подсказку» для принципиального решения сформулированных выше вопросов. Ее смысл состоит в следующем. Возможно, для решения вопросов о специфичности и «самости» педагогического знания следует не пытаться «подогнать» их под каноны и императивы «классического» научного знания (в традиционном смысле слова), а переосмыслить и расширить само понятие научного знания – рассмотреть его в свете указанной дифференциации – на декларативное и процедуральное. Быть может, ключ к их решению лежит не в попытках «уместить» педагогическое знание в «прокрустово ложе» этих канонических императивов, а в том, чтобы подвергнуть дифференциации само исходное понятие знаний; точнее – преодолеть его исходно ограниченную принципиальную трактовку. Констатация этого, в свою очередь, означает, что, возможно, педагогическое знание должно быть проинтерпретировано именно с позиций его принадлежности к знанию процедурального, а не декларативного типа. Педагогическое знание – это, прежде всего, процедуральное знание, поскольку конечной целью практически любых педагогических систем и иных концептуальных построений является разработка некоторых *технологий* (в широком смысле) воздействия на объект и субъект с целью их трансформации в том или ином направлении, определяемом социальным заказом.

⁵ Так, например, отмечается: «Процедуральные знания можно также назвать умениями, навыками. Человек овладевает процедуральными знаниями, когда он не только знает теорию, но умеет применить ее на практике» (Ларичев, Нарыжный, 1999).

Безусловно, в данной работе не место вдаваться во все тонкости и нюансы понятия процедурального знания – в его атрибуты, в сферу и границы применимости, в особенности генезиса и пр. Гораздо важнее зафиксировать сам этот факт, имеющий наиболее принципиальное значение, согласно которому педагогическое знание по своей природе, а также по своим базовым свойствам атрибутивно принадлежит к категории процедурального знания. Оно по своему смыслу и функциональному предназначению всегда имеет не *де-скриптивный*, а *препскриптивный* (предписывающий) характер. Его сущность состоит в том, чтобы показать, как следует *действовать* для достижения тех или иных целей, которые, в свою очередь, могут быть самыми разными, охватывая основные сферы образования и воспитания, проектирования и построения дидактических систем. Это, однако, вовсе не означает, что педагогическое знание (как процедуральное) не имеет собственно декларативного «заряда», «объяснительного потенциала». Как раз напротив, оно потому и достигает статуса, формы и уровня процедуральных, что *базируется* на комплексе знаний декларативного типа. Без *объяснения* не может быть выхода на действие (в широком смысле – как на преобразование, оперирование)⁶. Кардинальность различий декларативных и процедуральных знаний, равно как соотносимость первых с психологическим знанием, а вторых – с педагогическим знанием, зафиксирована даже этимологически, то есть в самом названии этих наук. Понятие «психология», равно, впрочем, как и практически все иные научные дисциплины декларативного, объяснительного типа, имеет одним из своих корней *«логос»* – закон (то есть собственно *объяснительное* начало). Понятие же «педагогики» существенно отличается в этом плане от иных научных дисциплин, поскольку его базовым, смыслообразующим началом

⁶ К данному – чрезвычайно важному тезису – тезису об уровне принадлежности этих двух типов знания мы возвратимся ниже.

является другой корень – «*гогос*», что дословно означает «вождение» (История ..., 2001). Иными словами, в самом названии «педагогика» зафиксировано знание не в его исходном и «чистом» виде (то есть декларативного типа), а именно действие – оперирование с предметом ее изучения. Тем самым, можно видеть, что процедуральный характер педагогического знания зафиксирован даже в самом понятии, которым обозначается данная дисциплина⁷.

Во всем этом нет ничего удивительного – наоборот, данное обстоятельство является вполне закономерным и достаточно общим для педагогики, с одной стороны, и многими иными – также важнейшими сферами научного познания и общественной практики, с другой. Преобладание процедурального, а не декларативного типа знаний – это очень характерная черта, например, таких основополагающих сфер, как *медицина* и *инженерия*. Так, например, новые и более эффективные, нежели прежние, технологии проведения хирургических операций или же новые способы (алгоритмы) лечения – это, безусловно, тоже принципиально новое знание. Это – именно *знание*, но иного типа – операционального, процедурального, а не теоретико-описательного, объяснительного. Оно не только и даже не столько объясняет, сколько указывает (предписывает) направления и способы действий. Однако, от того, что оно имеет принципиально иную направленность и иное функциональное предназначение, оно не становится ни менее ценным, ни менее важным. Более того, в случае медицинского знания оно является еще

⁷ Попутно напомним также (хотя, в принципе, это достойно специального – самостоятельного и развернутого анализа) те драматические, но в то же время, – и очень поучительные «последствия», к которым привели в свое время попытки замены в понятии педагогика «гогос» на «логос», то есть создания комплексной дисциплины педологии и, соответственно – включения в нее и самой педагогики.

и *жизненно* важным, причем, в прямом смысле слова. Аналогично этому, и в области инженерии, в области технологии имеет место принципиально та же самая ситуация. Так, скажем, тысячи инженеров, работающих, например, в крупнейших автомобилестроительных корпорациях Mitsubishi, BMW, Mercedes, Nissan, Toyota и др. также являются учеными – причем, блестящими учёными. Однако, они производят принципиально новое – собственно научное знание процедурального, не декларативного типа, которое, в свою очередь, базируется на огромном массиве декларативного знания.

Естественно, мы отдаем себе отчет в том, что ситуация относительно дифференциации декларативных и процедуральных знаний далеко не так проста и очевидна, как это может показаться на первый взгляд. Эту ситуацию не следует ни упрощать, ни схематизировать, ни сглаживать ее «острые углы». Так, в частности, остродискуссионным является вопрос о том, является ли все-таки процедуральное знание собственно «научным» – таким же по степени строгости, доказательности, объективности и пр., как и декларативное знание? Можно ли вообще ему присваивать статус «собственно научного», а тем более – *теоретического*? Данная проблема в ее полном объеме, то есть в плане ее собственно гносеологического содержания также выходит за пределы задач данной статьи. Вместе с тем, для того, чтобы охарактеризовать свою точку зрения относительно ее смысла, мы считаем целесообразным прибегнуть, к следующей аналогии (которая, впрочем, является более, чем просто аналогией). Так, всем психологам и подавляющему большинству педагогов хорошо известна классическая и ставшая хрестоматийной работа Б.М. Теплова «Ум полковника» (Теплов, 1961). В ней рассматривается соотношение двух базовых видов мышления – так называемого теоретического и практического. Данная работа вообще является одной из первых, в которых

вопрос об их соотношении был сформулирован как важнейший и основополагающий. Проводя сравнительную характеристику теоретического и практического мышления, (в терминологии Б.М. Теплова «ума практического и теоретического») он указывает: «Если уж и устанавливать градации деятельностей по трудности и сложности требований, предъявляемых ими к уму, то придется признать, что с точки зрения многообразия, а иногда и внутренней противоречивости интеллектуальных задач, а также жесткости условий, в которых протекает умственная работа, первые места должны занять высшие формы практической деятельности. Умственная работа ученого, строго говоря, проще, яснее, спокойнее (это не значит обязательно «легче»), чем умственная работа политического деятеля или полководца. Но, конечно, установление такого рода градаций – дело в значительной мере искусственное. Главное не в них, а в том, чтобы полностью осознать психологическое своеобразие и огромную сложность и важность проблемы практического мышления» (Теплов, 1961).

Помимо того, что в данной характеристике – и эксплицитно, и имплицитно отмечены некоторые важнейшие особенности практического мышления и его отличия от теоретического, в ней же формулируется и так называемый «оценочный» подход к их исследованию. Он непосредственно провоцирует постановку вопроса о том, какой из этих типов «лучше», а какой «хуже». Безусловно, в такой – упрощенной и схематизированной постановке данный вопрос не вполне корректен. В научном познании вообще очень редко «оценочный», сравнительный подход (по типу «лучше – хуже») является оправданным. Любая из сравниваемых сущностей обладает как своими преимуществами, так и своими недостатками. Они – эти сущности не являются ни абсолютно «лучшими», ни абсолютно «худшими»; они просто *различны* в качественном отношении.

Вместе с тем, не являясь ни абсолютно «лучшими», ни абсолютно «худшими», те или иные сущности все же выступают или в преимущественно позитивных, или в преимущественно негативных своих аспектах в зависимости от того или иного *критерия*, от той или иной ситуации. Другими словам, сама их оценка должна быть не абсолютной, а *относительной*. С этой точки зрения именно по отношению к задачам практического плана собственно процедуральное знание, безусловно, *является* более действенным и эффективным, значимым и конструктивным. Тем самым возникает возможность представления декларативного и процедурального знания – по аналогии с соотношением теоретического практического мышления – в качестве двух *уровней* единого по своей сути феномена – феномена знаний, с одной стороны, и мышления, с другой. Такое представление означает, в свою очередь, что процедуральное знание является *производным* от декларативного; оно так сказать «вторично» по отношению к нему⁸. Вместе с тем, имеет место и обратное «движение», поскольку, в основе, фактически, любого декларативного знания лежат некоторые *процедуры* (способы, средства, методы и пр.) их получения. Причем, подчеркнем еще раз: эта производность и вторичность не абсолютна, а относительна – она имеет место и проявляется лишь в отношении задач практического плана.

Кроме того, сложность проблемы соотношения декларативных и процедуральных знаний такова, что даже и эта – уровневая, то есть существенно более адекватная интерпретация их природы и статуса также является не абсолютной, а относительной, равно, как впрочем, относительной является

⁸ В этом плане представляет интерес мысль К.Д. Ушинского, который указывал: «Возле всякой науки может образоваться искусство, которое будет показывать, каким образом человек, может извлечь выгоды в жизни, пользуясь положениями науки; но эти правила пользования наукой не составляют еще науки...» (Ушинский, 1953).

и сама их дифференциация в целом. Кроме того, в связи с такой – уровневой дифференциацией вновь, но уже в более рельефной форме возникает и ключевой вопрос – вопрос о *критерии* (или критериях) разделения этих типов знания. В данном плане, на наш взгляд, можно высказать следующие соображения. Прежде всего, следует подчеркнуть, что эта дифференциация вовсе нетождественна разделению знаний на «собственно научные» и так сказать «вненаучные» (житейские, обыденные, бытовые и пр.). Об этом приходится говорить потому, что иногда, к сожалению, такая интерпретация – эксплицитно или имплицитно – фигурирует в отношении их понимания. При этом, разумеется, декларативные знания соотносятся с первым из типов знаний, а процедуральные со вторым. В действительности, эти две дифференциации базируются на совершенно разных критериях. И «бытовое» (вненаучное) знание, естественно, может быть – равно как и научное – и декларативным, и процедуральным.

Гораздо более дискуссионным и отчасти – даже «болезненным» является другой вопрос. Он состоит в том, может ли быть придан статус «научного» самим процедуральным знаниям даже тогда, когда они отнюдь не носят характера «бытовых», «обыденных» и пр., а получены посредством тех или иных исследовательских или разработческих процедур (например, в инженерии или медицине). Острота данного вопроса связана с тем, что, к сожалению, до сих пор существует стойкий стереотип, согласно которому такого рода знание не относится к разряду собственно научного, а является продуктом прикладного внедрения тех или иных – так сказать «чисто научных», то есть декларативных знаний в решение тех или иных практических задач. На наш взгляд, для того, чтобы несколько прояснить данный вопрос, необходимо эксплицитировать базовый – основной критерий дифференциации самого научного знания как такового *в целом*, который одновременно является и «демаркационной линией»

между ним, с одной стороны, и всеми иными типами знаний, с другой. Таким критерием является, естественно, то, что собственно научное знание – по определению – является некоторым «выходом за наличное», за уже существующее знание, то есть характеризуется принципиальной *несводимостью* к уже существующим знаниям. Кроме того, это же означает, что собственно научное знание является результатом решения проблем, которые относятся к классу *объективных* (тогда как любое знание, не имеющее этого статуса, то есть «уже полученное ранее» и не являющееся принципиально новым, выступает обычно продуктом решения иного типа ситуаций – *субъективных*). Именно этот критерий – критерий не только принципиальной, но и *объективной новизны* знаний, их *несводимости* к полученным ранее – это и есть *решающий*, критически значимый признак дифференциации научного и ненаучного (донаучного) типов знаний. С этой точки зрения, разумеется, любое – в том числе и собственно процедуральное знание, но такое, которое *несводимо* к уже существующему, то есть именно *новое* (причем, *объективно* новое – являющееся таковым не только для отдельно взятого человека, но и в целом – для общества), безусловно, должно быть проинтерпретировано как собственно научное.

Наряду с этим, с данной точки зрения, со всей очевидностью вскрывается еще одно – очень важное, на наш взгляд, обстоятельство. Оно состоит в том, что по базовым *механизмам* своего порождения – генерации оба основных типа знаний (и декларативные, и процедуральные), фактически, *идентичны*. Другими словами, в основе получения и того, и другого, в основе «нахождения принципиально нового» лежат одни и те же глубинные – собственно психологические механизмы и закономерности, средства и иные операционные составляющие *продуктивного* мышления как такового в целом и творческого мышления, в особенности. Это

означает, однако, что на наиболее глубинном и потому – важнейшем и базовом уровне, детерминирующим *качественную определенность* обоих типов знаний, они являются атрибутивно идентичными и фактически – тождественными. Но в таком случае, все же остается нерешенным вопрос – а в чем же все-таки состоит их различие, то есть *качественная специфичность*? Есть все основания считать, что она заключается не в атрибутивных, то есть не в глубинных различиях этих типов знаний, а в их *функциональной направленности* – в ориентации и предназначении. Такая направленность может состоять либо в ориентации на реализацию собственно *объяснительных* функций (познавательных, интерпретационных, поисковых и пр.), либо на реализацию *созидательных* функций (в широком смысле слова – связанных с преобразованием, с действием). Известно также, что первая категория функций обозначается еще понятием *дескриптивности*, а вторая категория – понятием *прескриптивности*. Очень характерно, далее, что именно такая – собственно функциональная, а не атрибутивная природа дифференциации декларативных и процедуральных знаний, а также *несомненность* принадлежности вторых к уровню собственно научного знания проявляется также в следующем – весьма показательном и доказательном примере.

Как известно, в структуре научного знания существует одна очень развитая и междисциплинарная по своему статусу проблема, точнее – целое направление исследований, в котором очень отчетливо представлена именно анализируемая здесь дифференциация – разделение на дескриптивное и прескриптивное знание. Это, разумеется, теория принятия решения (Нормативные ..., 1983). Все концепции, сформулированные в данной области, как раз и подразделяются на две большие группы – на дескриптивные (объяснительные) и на прескриптивные (предписывающие, нормативные) концепции. Последние образованы именно знанием процедурально-

го типа и направлены не на объяснения механизмов, лежащих в основе процессов принятия решения, а на разработку правил и способов – так сказать «рецептов», позволяющих оптимизировать эти процессы. Как отмечал в этой связи один из известных специалистов в этой области Т. Коуэн, «Существующие теории принятия решения ни в коей мере не объясняют, каким образом осуществляется этот процесс и *даже не претендуют на это*» (выделено нами – А.К.) (Cowan, 1963). Наконец, с этой точки зрения становится еще более «неуловимой» и относительной собственно *содержательная* грань дифференциации двух указанных типов знаний. Более того, с очевидностью вскрывается и то, что, чем, более развитым и совершенным является процедуральное знание, тем в большей степени оно включает в свой собственный состав компоненты декларативного знания, тем в большей степени базируется на нем. Одновременно, и само декларативное знание обязательно требует опоры на собственно процедуральные знания – хотя бы уже потому, что предполагает обязательность для своего получения тех или иных – причем, все более совершенных и действенных методов и иных *процедурных средств*. Наконец, возможна и еще одна трактовка их соотношений – их понимание в качестве *этапов* эволюции тех или иных знаний. На первом этапе знания носят подчеркнуто объяснительный – декларативный характер, а затем – на втором этапе они, обретая все большую зрелость и *действенность*, трансформируются в процедуральные. Все эти – отмеченные выше закономерности соотношения декларативного и процедурального знания должны быть не только учтены при рассмотрении взаимосвязи психологического и педагогического знания, но и выступить *основой* для определения сути и специфики такой взаимосвязи.

ЛИТЕРАТУРА

Аткинсон Р. Человеческая память. М.: Прогресс, 1980. – 528 с.

Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А.И. Пискунова – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

Карпов А.В. Психология сознания. М.; РАО 2011. – 1080 с.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5-ти томах. М., Изд-во РАО, 2016.

Коменский Я. А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика»). [Шаблон: М.](#): Карапуз, 2009. – 288 с.

Ларичев О. И., Нарыжный Е. В. Компьютерное обучение процедуральным знаниям // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 53–61.

Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007. – 791 с.

Нормативные и дескриптивные модели принятия решения. М.: Наука. 1983. – 340 с.

Осуги С., Сэки Ю. Приобретение знаний. М., Мир, 1990. – 304 с.

Полани М. Личностное знание. М., Прогресс, 1985. – 344 с.

Поппер К. Знание и психофизическая проблема. М.: 2008. – 256 с

Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000. – 744 с.

Теплов Б.М. Ум полководца / Психология индивидуальных различий. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 452 с.

Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Вопросы воспитания. / К.Д. Ушинский. - М.: Государ-

ственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 640 с.

Шибутани Т. Социальная психология. М.: АСТ Феникс, 1999. – 554 с.

Brehm J.W. A theory of psychological reactance. N.-Y., Morristown, General Learning Press, 1970. – 287 p.

Cowan T.A. Decision Theory in Law Science and Technology // Science, 1963, N 6. – P. 1065-1075.

THE SPECIFICITY OF THE RELATIONSHIP OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

A.V. Karpov, doctor of psychological sciences, Professor, member-correspondent, Yaroslavl State University, Russia, Yaroslavl, e-mail: anvikar56@yandex.ru

The article presents the materials reflecting the specificity of the relationship of two critical areas of modern humanitarian knowledge of pedagogy and psychology. It is shown that the originality of the pedagogical knowledge can be adequately explicated and explained by reference to one of the main categories of modern cogitology to the category of procedurally knowledge. The article describes some basic features and regularities of structure and functioning of pedagogical knowledge as procedural. The relationship of pedagogical and psychological knowledge disclosed as the relationship of the two basic types of scientific knowledge (procedural and declarative).

Key words: pedagogy, psychology, knowledge, declarative knowledge, procedural knowledge.

УДК 159.95

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

А.А. Карпов, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии
Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова,
Россия, Ярославль, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Рассматриваются психологические особенности структурной организации личностных качеств самоактуализирующейся личности. Выявлена зависимость степени структурной организации личностных качеств от уровня самоактуализации личности. Сформулированы и обоснованы ее основные характеристики.

Ключевые слова: личностные качества, самоактуализация, структура, зависимость, автофункция личности.

Как известно, теория самоактуализации личности является ключевым, системообразующим элементом гуманистического направления в психологии. Вопросы, касающиеся изучения содержания категории самоактуализации личности представляют собой в настоящее время чрезвычайно востребованную и перспективную в научном отношении проблематику.

Необходимо отметить, что различными авторами выделяется значительное количество свойств, особенностей, аспектов, характеризующих личность, как самоактуализирующуюся. В то же время, до настоящего момента, фактически не рассматривалась возможность описания *структуры* личностных качеств людей, в той или иной мере стремящихся к удовлетворению потребности наивысшего уровня.

Таким образом, высокая актуальность проблемы в сочетании с явно недостаточной степенью ее разработанности

в настоящее время обуславливает необходимость проведения эмпирического исследования.

Целью проведенного исследования является выявление уровня структурной организации личностных качеств самоактуализирующейся личности. Данная цель конкретизировалась в следующих основных *задачах*: формирование выборки; диагностика необходимых психологических факторов (переменных); статистическая обработка данных исследования и их последующая интерпретация. *Объектом* исследования выступил уровень выраженности личностных качеств и уровень самоактуализации личности. *Предметом* исследования является зависимость уровня самоактуализации личности от степени развития личностных качеств. Исходя из представленных целей и задач исследования, следует выдвинуть следующую *гипотезу*: по мере увеличения уровня самоактуализации личности, повышается степень структурной организации личностных качеств. В исследовании принимали участие 80 человек от 19 до 25 лет. В ходе исследования была использована тест диагностики уровня самоактуализации личности САМОАЛ Э. Шострома, личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16PF).

Все полученные в ходе проведенного исследования результаты были разделены на два больших блока. Первый блок – результаты всех испытуемых по методике САМОАЛ Э. Шострома. Второй блок – данные всех испытуемых по личностному опроснику Р. Б. Кеттелла (16PF), которые были переведены в шкалу стенов.

Они, далее, подверглись обработке, в итоге которой в начале в соответствии с результатами, полученными по тесту САМОАЛ, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I вошли испытуемые с наиболее низким уровнем выраженности самоактуализации личности, в группу II – с уровнем самоактуализации ниже среднего, в группу III – преимущественно с уровнем выраженности самоактуализации выше среднего и, наконец, в группу IV – с высоким. Да-

лее было осуществлено вычисление матриц интеркорреляций личностных качеств, соответствующих шкалам 16PF, на основании уже полученных результатов по САМОАЛ, построены структурограммы личностных качеств в каждой группе, отражающие общую структурную организованность личностных качеств, а также наличие между ними значимых взаимосвязей, подсчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности структур личностных качеств (ИКС, ИДС и ИОС) (Карпов, А.А., 2014, с. 182; Карпов, А.В., 1989, с 32-34).

По мере возрастания уровня развития самоактуализации отчетливо возрастает степень когерентности, то есть интегрированности структуры личностных качеств, и уменьшается степень ее дивергентности, дифференцированности. Степень развития самоактуализации является значимой детерминантой уровня структурной организации личностных качеств. Характер этой детерминации проявляется в *прямо пропорциональной* зависимости между ними. Следовательно, возрастание степени развития самоактуализации приводит к усилению, а не к ослаблению структурной организации личностных качеств. Возрастание уровня структурной организации личностных качеств у лиц с наивысшими показателями выраженности самоактуализации свидетельствует о необходимости развития у них не какого-либо одного или нескольких свойств личности, а всей их совокупности, структуры. Именно в таком организованном виде данные личностные качества способны обеспечить удовлетворение наивысшей потребности в самоактуализации, гармонично способствовать эффективности профессиональных и иных видов деятельности. Вместе с тем, метод структурного анализа позволяет рассмотреть наличие такого понятия как *автофункция* личности. Самоактуализирующаяся личность стремится к максимальному развитию своих личностных качеств в различных аспектах: как по отдельности, так и в их структуре. Именно данное положение определяет конкретного человека

как *всесторонне развитую* личность, ориентированную на внутреннее развитие и на достижение целей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Карпов, А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. – Ярославль, ЯрГУ, 2014 – 272 с.

Карпов, А. В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей // *Способности и деятельность*/ под ред. В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1989. С. 28-42.

THE STUDY OF THE STRUCTURE OF PERSONAL QUALITIES OF SELF-ACTUALIZING PERSONALITY

A.A. Karpov, candidate of psychological sciences, associate professor, Department of work and organizational psychology of Yaroslavl State University, Russia, Yaroslavl, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

The article examines the psychological peculiarities of the structural organization of personal qualities self-actualizing personality. The dependence of the degree of structural organization of personal qualities from the level of self-actualization was identified in the work. Its main characteristics are stated and justified.

Key words: personal qualities, self-actualization, structure, dependency, autofunction of personality.

УДК 616.89

**ПСИХИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА И
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ У ЖЕНЩИН –
ЖЕРТВ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ**

М.А. Качаева, доктор медицинских наук, профессор
Федеральный медицинский исследовательский центр психи-
атрии и наркологии им. В.П. Сербского

Исследование поддержано проектом РФФИ №16-06-00314

В условиях объективно тяжелой и субъективно значи-
мой психогенно травмирующей ситуации домашнего наси-
лия у женщин развиваются депрессивные состояния, на вы-
соте которых могут совершаться суицидальные и агрессив-
ные действия.

Ключевые слова: женщины, домашнее насилие, депрес-
сии.

Введение. В последние годы увеличивается количество исследований последствий для психического здоровья жен-
щин, подвергающихся жестокому обращению в семье. По данным ВОЗ, домашнее насилие является острой проблемой во всем мире, так как снижает качество жизни, нарушает фи-
зическое и психическое здоровье, часто является причиной смерти. Женщины – жертвы домашнего насилия страдают депрессиями, у них выявляются тревога, посттравматическое стрессовое расстройство (данные ВОЗ).

Результаты. В условиях психотравмирующих ситуа-
ций, связанных с домашним насилием, у женщин (часто в течение многих лет) развивались депрессивные состояния, сопровождавшиеся соматическими эквивалентами. На начальном этапе депрессия протекает на невротическом уровне (по МКБ-10 - легкий депрессивный эпизод F.32.0). При этом разнообразные вегетативные и функциональные

соматические расстройства «маскируют» депрессивную симптоматику. На раннем этапе депрессии женщины нередко обращались к врачам различных специальностей с жалобами на бессонницу, головные боли, боли в области сердца и колебания артериального давления, нарушения менструального цикла, при этом выставлялись различные диагнозы: «неврастения», «вегето-сосудистая дистония». При нарастании депрессии состояние женщин квалифицируется уже как умеренный депрессивный эпизод (F.32.1), сопровождавшийся нарастанием волевых нарушений с отсутствием всяких попыток разрешения психотравмирующей ситуации. На фоне неуклонного нарастания депрессии при воздействии дополнительных психотравмирующих факторов у женщин развивалось острое депрессивное психотическое состояние, тяжелый депрессивный эпизод с психотическими симптомами (F.32.3). Это состояние сопровождается витальной тоской, тревогой, страхом, отчаянием, депрессивными идеями о «неминуемой гибели», мыслями о безысходности сложившейся ситуации, определявшими суицидальные и агрессивные действия женщин. Исследование показало, что во всех наблюдениях агрессивные действия были направлены на непосредственных виновников психотравмирующих переживаний (мужья, сожители, чаще всего злоупотреблявшие алкоголем и наносившие женщинам и их детям не только физические, но и моральные травмы).

Заключение. Для профилактики последствий семейного насилия у женщин разрабатывается комплекс мероприятий, направленных на своевременное распознавание и лечение депрессивных расстройств, которые приводят к превращению жертвы в источник насилия. Учет факторов риска совершения агрессивных и аутоагрессивных действий женщинами, находящимися в ситуации физического и психического насилия, наличие данных о предшествующих многократных конфликтах и перенесенных депрессивных эпизодах, способствует предупреждению агрессии и оказание

своевременной медицинской помощи. Успех лечения зависит от непрерывного применения психофармакологических средств и методов социальной и психологической реабилитации. При этом необходим постоянный мониторинг жертв внутрисемейного насилия, находившихся на лечении в связи с депрессией, возникшей в условиях внутрисемейного насилия. Практика показывает, что зачастую складывается ситуация, когда пострадавшая от домашнего террора женщина, получив квалифицированную врачебную помощь, возвращается в семью, где не может самостоятельно справиться со стрессами и её психическое состояние снова ухудшается.

В последние годы в России существует сеть учреждений, которая оказывает женщинам помощь (кризисные центры по оказанию помощи женщинам – жертвам домашнего насилия, временные приюты для избиваемых жён). Целью кризисного центра является оказание психологической, юридической, педагогической, социальной и другой помощи женщинам – жертвам домашнего насилия. Основными задачами центра являются: создание необходимых условий для обеспечения максимально полной социально-психологической реабилитации и адаптации женщин в обществе, семье, привлечение различных государственных органов и общественных объединений к решению вопросов социальной помощи женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, и координация их деятельности в этом направлении.

MENTAL DISORDERS AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN WOMEN – VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

Margarita Kachaeva, doctor of medical sciences, professor
The Serbsky Federal Medical Research Centre for Psychiatry and
Narcology

Family violence against women is a troubling phenomenon in Russia. Domestic abuse against women often results in long

term mental health problems. A research is carried out on the basis of forensic psychiatric assessment of women who were exposed to prolonged physical and psychological abuse by their husbands and partners. They had committed serious crimes of violence (murders of their husbands, partners). Clinical assessment revealed different depressive symptoms, fear, anxiety, post traumatic stress disorder. The research will make possible to work out the program of prophylaxis of depressive states in abused women and to create the system of prevention of violent crimes of victims of domestic violence.

Key words: domestic violence, women, victims of violence, depression, aggression of women, preventive measures.

УДК 159.9

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ВОСПРИЯТИЯ ЛИЦА ЧЕЛОВЕКА, ПРЕДСТАВЛЕН-
НОГО НА ФОТОГРАФИЧЕСКОМ И ПОРТРЕТНОМ
ИЗОБРАЖЕНИЯХ**

Е.А. Лупенко, кандидат психологических наук,
Центр экспериментальной психологии МГППУ,
Россия, Москва, e-mail: elena-lupenko@yandex.ru;

А.С. Шунто, аспирант,
Московский институт психоанализа,
Россия, Москва, e-mail: a.shunto@mail.ru

В исследовании рассматриваются особенности восприятия выражения лица, изображенного на фотографии и на художественном портрете. Работа направлена на выявление наиболее важных для восприятия и опознания индивидуально-психологических характеристик, полученных при свободном описании лица одного и того же человека при разном способе его изображения.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, восприятие выражения лица, индивидуально-

психологические характеристики, методика свободного описания.

Проблема восприятия индивидуально-психологических характеристик человека по выражению лица активно разрабатывается в психологической науке (Барабанщиков, 2009, 2012). Однако, несмотря на внушительный задел, существующий в этой области, проблема влияния способа изображения человеческого лица на его восприятие и опознание остается пока недостаточно разработанной.

Работа направлена на выявление наиболее важных для восприятия и опознания инвариантных характеристик, актуализирующихся при свободном описании выражения лица одного и того человека, полученного при разном способе его изображения, а также на изучение того, как это влияет на формирование общего впечатления о его личности. Будет ли и каким образом проявляться специфика портретного изображения лица человека в его словесном описании? Что будет превалировать при восприятии разных изображений лица одного и того же человека: тождественность модели, либо различия, связанные со спецификой разного способа изображения – документальной фиксацией реальности в случае фотопортрета и авторским видением художника в случае портрета художественного?

Методологической основой исследования стали теоретические положения когнитивно-коммуникативного подхода, разработанного Б.Ф. Ломовым и развитого В.А.Барабанщиковым применительно к исследованиям в области изучения межличностного восприятия (Ломов, 1975; Барабанщиков, 2009, 2012), а также методология психологии субъективной семантики (Артемьева, 1999). Главная идея когнитивно-коммуникативного подхода состоит в утверждении неразрывной связи, или единства, познания и общения. В соответствии с этим, можно утверждать, что восприятие выражения лица носит системный характер и имеет статус

когнитивно-коммуникативного события (Барабанщиков, 2009).

Следует отметить, что в основном в исследованиях по восприятию выражения лица в качестве стимульного материала использовались фотографические изображения из стандартных баз данных. Тем временем, портретные изображения человека, благодаря своей специфике (особая способность портрета выделять те черты человеческой личности, которым приписывается смысловая доминанта), открывают обширное поле для психологического исследования и анализа (Лупенко, 2014; Никитина, 2016).

Участники исследования: в эксперименте приняли участие 60 человек - студенты московских ВУЗов и взрослые с высшим техническим и гуманитарным образованием в возрасте от 18 до 54 лет (38% мужчин и 62% женщин), средний возраст 27 лет.

В качестве *стимульного материала* были использованы 20 изображений: 10 фотографических и 10 художественных портретов одних и тех же персонажей – известных личностей России рубежа 19-20 вв. (5 мужских и 5 женских). Изображения были подвергнуты специальной обработке – удалены все детали интерьера, фон, оставлено только изображение лица приближенно анфас без украшений и излишних деталей прически и отцентрированы по линии глаз.

Процедура и методика исследования: изображения предъявлялись на экране компьютерного дисплея в режиме презентации. Перед испытуемыми стояла задача дать свободное описание индивидуально-психологических характеристик изображенного лица, определить его возраст, социальное положение и предположительно эпоху, в которую было выполнено изображение.

Полученные предварительные результаты свидетельствуют о наличии тенденции использования при описании более богатого словаря и большего количества характеристик при восприятии портретов, чем при восприятии фото-

изображений тех же моделей. В частности, например, при описании портретных изображений чаще используется категория *взгляд* (52 случая при описании фотографических изображений и 79 случаев при описании художественных портретов). Частотный анализ также позволил выделить большее количество категорий при восприятии и описании портретов, что предположительно свидетельствует о более богатом психологическом содержании портретного изображения, как способе передачи личности человека.

Одним из результатов явилось выделение базового набора характеристик, одинаково часто встречающихся при свободном описании практически всех изображений. Это некое ядро характеристик, которое представляет собой по большей части индивидуально-психологические особенности, а именно: *добрый, спокойный, открытый, серьезный, общительный, строгий, целеустремленный, умный, уверенный в себе, творческий, решительный, скрытный, замкнутый* и т.п., что согласуется с ранее полученными данными одного из авторов (Лупенко, 2011). То есть, можно предположить, что при восприятии любого изображения человеческого лица актуализируется некий базовый набор категорий, которые становятся определяющими при описании и оценке его личности.

Полученные данные нашего исследования во многом согласуются с результатами аналогичного исследования, выполненного Д.А. Леонтьевым и Е.Ф. Жуковой (Леонтьев, Жукова, 2011). В дальнейшем предполагается получить различия в результатах семантического оценивания фотографических и портретных изображений одних и тех же лиц.

ЛИТЕРАТУРА

Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999.

Барабанчиков В.А. Восприятие выражений лица. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.– 448 с.

Барабанщиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. М.: Изд-во ИП РАН, 2012.– 341 с.

Леонтьев Д.А., Жукова Е.Ф. Эмоциональная и ценностная семантика графических портретов и фотопортретов // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 250-264.

Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. С. 151-165.

Лупенко Е.А. Анализ категориальной структуры восприятия портретов русских художников XVIII- XIX в.в. и портретов художников советского периода в связи с социально-ролевым статусом изображенных на них лиц // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / под ред. В. А. Барабанщикова, В.Н. Носуленко, Е.С. Самойленко. - М.: ИПРАН, 2011. С. 297-304.

Лупенко Е.А. Портретное изображение человека как предмет психологического исследования: проблемы и исследовательские подходы // Лицо человека в науке, искусстве и практике / Отв. Ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов. – М.: Когито-Центр, 2014. С. 269-283.

Никитина Е.А. Направление лиц на портретах // Лицо человека в пространстве общения / Отв. Ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов. – М.: Когито-Центр, 2016. С. 157-171.

SEMANTIC RESEARCH ON PERCEPTION OF A HUMAN FACE PRESENTED ON PHOTOGRAPHIC AND PORTRAIT IMAGES

Е.А. Lupenko, Candidate of Psychological Sciences, Center for Experimental Psychology, Moscow City University for Psychology and Education, Russia, Moscow, e-mail: elena-lupenko@yandex.ru;

A.S. Shunto, graduate student, Moscow Institute of Psychoanalysis, Russia, Moscow, e-mail: a.shunto@mail.ru

The specifics of human face expression perception are considered in this research. The work is aimed at identifying individual psychological characteristics which are the most important for perception and recognition. Such characteristics were obtained by means of free description of the same person's face represented in two different ways.

Key words: cognitive-communicative approach, perception of facial expression, individual psychological characteristics, free description method.

УДК: 159.9.072.432

ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ПРОКРАСТИНАЦИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

А.С. Мельничук, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии

Института общественных наук,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,

Россия, Москва, e-mail: melnichuk-as@ranepa.ru

А.Ю. Пармонова, студентка бакалавриата,

факультет психологии Института общественных наук,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,

Россия, Москва, e-mail: any889@rambler.ru

На основе опроса выявлено, что позитивными функциями прокрастинации студенты считают возможность выполнить более срочные, важные или приятные дела, надежду лучше подготовиться к выполнению отложенных дел, отдохнуть и снизить уровень беспокойства. Основным негативным следствием прокрастинации выступает психологический

дискомфорт. Он препятствует обдумыванию текущей и предстоящей деятельности и снижает качество её выполнения.

Ключевые слова: прокрастинация, функции прокрастинации, студенты, представления.

Трудности студентов в процессе обучения во многом связаны с их слабой самоорганизацией, показателем чего является широкое распространение в студенческой среде прокрастинации. Склонность к откладыванию выполнения дел снижает эффективность учебы и способна препятствовать успешному вхождению в предстоящую профессиональную деятельность. При этом устойчивость такого поведения и сложность его коррекции связаны с тем, что прокрастинация субъективно может помогать студенту решать важные для него задачи.

Для выявления существующих представлений студентов о позитивных и негативных аспектах прокрастинации мы попросили 53 студентов различных факультетов РАНХиГС ответить на открытые вопросы о том, что откладывание дел им «позволяет / не позволяет сделать» и что они «могут / не могут сделать», откладывая дела. С учетом смысловой близости первых и вторых вопросов в каждой паре, ответы на них анализировались совместно.

Наиболее выраженной позитивной «функцией» прокрастинации студенты считают **возможность за счет откладывания одних дел выполнить другие (53 высказывания)**, в том числе - заняться более приятной или интересной деятельностью (17 высказываний), решить более срочные или ранее отложенные задачи (8 высказываний), обратиться к более важным на настоящий момент времени целям (8 высказываний). В данном плане показателен ответ одного из респондентов на вопрос о том, чего он не может сделать при откладывании какого-либо дела – «сказать, что это дело первой важности».

Второе субъективное назначение прокрастинации - **обеспечение более эффективного выполнения откладываемых дел (22 высказывания)**. Отказ от немедленной реализации задач дает возможность более тщательно продумать пути их выполнения (11 высказываний) или «накопить силы» (2 высказывания). Прокрастинация также оказалась связана с формированием мотивации для реализации намеченного (особенно, если оно является сложным или мало значимым). В высказываниях речь идет о намеренном оттягивании дела до крайнего срока, чтобы этим дать себе «пинок» для выполнения заданий (7 высказываний), и о «настройке на выполнение дела» (2 высказывания).

Третью субъективную функцию прокрастинации можно назвать «**релаксационной**» (20 высказываний). Откладывание дел дает возможность отдохнуть (11 высказываний), расслабиться (3 высказывания), «побездельничать (полениться)» (6 высказываний).

Также можно говорить о «**психотерапевтической**» функции прокрастинации (11 высказываний), которая позволяет какое-то время не думать или даже «забыть» о предстоящих делах снизив тем самым беспокойство (8 высказываний) или найти аргументы для отказа от начала деятельности (3 высказывания).

Вместе с тем, студенты признают, что прокрастинация также создает существенные трудности. Прежде всего, она **не позволяет студентам обеспечить психологический комфорт (51 высказывание)** - создает и поддерживает беспокойство (16 высказываний), не дает расслабиться (8 высказываний), полноценно отдохнуть и чувствовать удовлетворение от деятельности (по 5 высказываний). Это связано с возникновением негативной доминанты, когда человек «не может не думать» об отложенном деле (14 высказываний), ощущая «груз ответственности» и несвободу от несделанного (3 высказывания). В силу этого студент может столкнуться с противоречием между стремлением к отдыху за счет от-

откладывания дел и невозможностью его полноценно реализовать из-за высокого внутреннего напряжения

Согласно другой большой группе ответов (24 высказывания), прокрастинация **негативно влияет на осуществление студентом его деятельности**. Во-первых, она препятствует выполнению откладываемого дела - в принципе (2 высказывания), своевременному (6 высказываний) или качественному (9 высказываний). Это во многом обусловлено трудностью концентрации на задаче и проведения её всестороннего анализа (7 высказываний) в условиях нехватки времени и спешки. Это явно входит в противоречие с намерением студента лучше проработать способы действия за счет его откладывания.

Другое противоречие может возникать у студентов надеющихся за счет прокрастинации более эффективно выполнить иные дела. Согласно 11 высказываниям, связанные с прокрастинацией негативные эмоции не позволяют сосредоточиться на продуктивном выполнении дел, ради которых студент что-то отложил «на потом», или же получить от своей работы удовлетворение.

Наконец, следствием прокрастинации оказывается невозможность найти время для приятных занятий (4 высказывания) или создать временной резерв для будущих дел (2 высказывания) (так как студент сам себя загнал в цейтнот).

Полученные данные представляются важными для консультирования студентов по преодолению прокрастинации (например, в формате коучинга). С одной стороны, работа может быть направлена на более полное осознание негативного влияния прокрастинации на различные аспекты жизни и деятельности, а также возможных противоречий, возникающих при откладывании дел. С другой стороны, значимым становится содействие студенту в поиске новых экологических способов достижения целей вместо использования прокрастинации в качестве «средства».

POSITIVE AND NEGATIVE FUNCTIONS OF PROCRASTINATION IN STUDENT'S REPRESENTATIONS

Andrey S. Melnichuk, PhD, Associate Professor, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences , Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration); Russia, Moscow, e-mail melnichuk-as@ranepa.ru

Anastsiya Yu. Paramoniva, Bachelor Student of Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia, Moscow, e-mail: any889@rambler.ru

On the base of survey, it was revealed that students consider as the positive functions of procrastination the opportunity to perform more urgent, important or pleasant things, hope be better prepared for carrying out postponed things, to relax and reduce anxiety. The main negative consequence of procrastination is psychological discomfort. It interferes the thinking about current and forthcoming activities and reduces the quality of its implementation.

Key words: procrastination, functions of procrastination, students, representations.

УДК 159.923

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

И.А. Новикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Россия, Москва, e-mail: novikova_ia@rudn.university

Рассмотрены некоторые подходы к изучению проблемы личностных предикторов учебной успешности студентов. Проанализированы результаты исследований свойств личности в соотношении с различными аспектами учебной деятельности, выполненные на основе системно-функциональной модели А.И. Крупнова.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, свойства личности, личностные черты, академическая успешность, учебная деятельность, студенты

Исследования факторов, которые могут способствовать эффективности обучения, по-прежнему сохраняют актуальность в связи с изменяющимися условиями и требованиями к процессу и результатам образования. Безусловно, что на успешность учебной деятельности оказывает влияние целый комплекс социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических и причин. В данном случае мы остановимся только на личностных факторах учебной успешности.

В зарубежной психологии личностные предикторы академической успешности подробно исследуются на основе Пятифакторной модели «Большая пятерка» (McCrae, John, 1992; Воробьева, 2015). В многочисленных исследованиях на разных выборках было показано, что наибольшей прогностической силой относительно учебной успешности обладают *добросовестность* и *открытость опыту* (Poropat, 2009;

Воробьева, 2015). В последнее время исследования факторов «Большой пятерки» как предикторов эффективности обучения проводятся и в России (Крупнов и др., 2016). В отечественной психологии личностные свойства в контексте учебной деятельности активно изучаются на основе системно-функциональной модели, разрабатываемой на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН под руководством А.И. Крупнова (Крупнов, 2006). К настоящему времени на основе данной модели строения свойств личности в соотношении с разными аспектами учебной деятельности в диссертационных исследованиях изучались общительность, настойчивость, любознательность, инициативность, ответственность, трудолюбие, а также индивидуально-типические сочетания некоторых из перечисленных свойств.

Общительность как свойство, относящееся к коммуникативной сфере личности, изучалась, прежде всего, в соотношении с особенностями освоения иностранного языка (Е.Д. Кокарева, Г.В. Зарембо, Н.В. Кудинова, С.С. Кудинов и др.). Так, например, Г.В. Зарембо (Зарембо, 2011) выявлено, что для менее успешных в освоении иностранного языка студентов (по сравнению с более успешными) характерна более высокая коммуникативная активность, непроизвольность, импульсивность, яркая эмоциональная окрашенность и меньший самоконтроль. Но при этом, психологическая структура общительности у более успешных студентов является более согласованной, у менее успешных – более дифференцированной. В исследованиях А.И. Крупнова, Ю.В. Кожуховой, Ю.В. Ключевой, А.А. Воробьевой было показано, что волевые свойства личности (настойчивость и ответственность) также играют немаловажную роль при изучении иностранных языков (Крупнов, Кожухова, 2011; Воробьева, 2015).

Важная роль настойчивости и инициативности, относящихся к волевой сфере личности и являющихся профессионально-важными качествами в опасных профессиях, была

продемонстрирована в исследованиях С.М. Зиньковской (на примере курсантов-пожарных) и Н.В. Чуваткиной (на примере студентов высшей школы МЧС).

Любознательность, относящаяся к познавательной сфере личности, была подробно изучена как важнейший фактор успешности учебной деятельности студентов различных вузов и разных направлений обучения (Новикова, Стакина, 2007). Сравнительный анализ выявил, что более высокие показатели успеваемости характерны в основном для студентов со средними показателями динамического, мотивационного и целевого компонентов любознательности. В результате кластерного анализа были установлены пять основных типов реализации любознательности (интернально-эргический, инструментально-осведомленный, избирательный, экстернальный, аэргический), которые имеют специфику в группах студентов различной профессиональной направленности и опосредуют учебные достижения студентов.

Индивидуально-типические особенности в сочетаниях нескольких свойств личности в соотношении с различными показателями учебной деятельности были рассмотрены в работах Н.В. Каргиной (общительность, настойчивость, любознательность) и Е.Н. Полянской (настойчивость и инициативность). В целом, было показано, что более гармоничное развитие изучаемых свойств личности способствует более высокой успешности студентов в учебной деятельности (Новикова, Каргина, 2009).

Одной из задач исследования А.А. Воробьевой было сравнение прогностического потенциала волевых и познавательных свойств личности (на примере настойчивости и любознательности) относительно учебных достижений студентов лингвистического направления (Воробьева, 2015). Установлено, что преобладают связи между показателями успеваемости и переменными, относящимися к инструментально-стилевой подсистеме настойчивости, по сравнению с переменными мотивационно-смысловой подсистемы, что свиде-

тельствует о том, что, несмотря на важность мотивов и целевых установок, успешность учебной деятельности теснее связана с непосредственной реализацией настойчивости на поведенческом уровне. Переменные любознательности в целом обнаруживают меньше связей с показателями успеваемости. При этом наиболее тесно с успеваемостью отрицательно связана *азргичность* любознательности, выступающая в качестве «препятствия» для достижения высоких результатов при освоении большинства дисциплин.

Итак, в представленных исследованиях была показана роль системно-функциональных свойств личности как факторов учебной деятельности студентов. Выявлено, что не всегда имеет место линейная связь между выраженностью переменных изученных свойств с показателями учебной успешности: существуют оптимальные уровни развития или индивидуально-типологические особенности тех или иных свойств, которые в наибольшей степени способствуют эффективности учебной деятельности. Полученные в результате проведенных исследований данные позволяют осуществлять индивидуальный подход в обучении, а также разрабатывать «адресные» программы гармонизации и развития, как изучаемых свойств личности, так и учебной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

Воробьева А.А. Пятифакторная модель личности: общий обзор // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №4. С. 80-85.

Воробьева А.А. Волевые и познавательные черты личности как факторы учебных достижений студентов: Дисс. ... канд. психол. наук. М.: РУДН, 2015. 246 с.

Зарембо Г.В. Качественная характеристика общительности учащихся успешных и менее успешных в освоении иностранного языка // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №2. С. 81-84.

Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1 (3). С.63-73.

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.

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.

Новикова И.А., Каргина Н.В. Личностные черты и успешность обучения студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 3. С. 27-32.

Новикова И.А., Стакина Ю.М. Специфика проявления любознательности в учебной деятельности студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 69-75.

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.

Poropat A.E. A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance // Psychological Bulletin. 2009. No. 135. P. 322–338.

SYSTEM-FUNCTIONAL PERSONALITY TRAITS AS FACTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN STUDENTS

Irina A. Novikova, Cand.Ps., Associate Professor of Social and Differential Psychology Department,

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
Russia, Moscow, e-mail: novikova_ia@rudn.university

This article is devoted to the problem of personality predictors of academic achievement in students. The author analyzes the study of the personality traits in relation to various aspects of

the learning activities carried out on the basis of the System-Functional Model by A.I. Krupnov.

Key words: System-Functional approach, personality traits, academic achievement, learning activities, students.

УДК 37.01

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ
З. ФРЕЙДА И Ж. ПИАЖЕ**

А.К. Савина, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБ-НУ «Институт стратегии развития образования»
Российской академии образования»,
Россия, Москва e-mail:alicja@list.ru

В статье раскрываются особенности подходов к процессу социализации личности двух выдающихся психологов XX века – З.Фрейда и Ж. Пиаже. Ученые по-разному понимают способы включения личности в объективный мир общества.

Ключевые слова: социализация, психологический подход, психоанализ, когнитивная психология, сексуальность.

Вопрос о том, каким образом человек становится компетентным членом общества, всегда был в центре внимания, прежде всего, философов, антропологов, социологов, психологов и педагогов. В настоящее время повышенный интерес отечественных и зарубежных специалистов к социализации личности, к механизмам аккумуляции в процессе жизни и деятельности опыта социального развития и поведения, объясняется глобализацией человеческой цивилизации, экономическими, политическими и общественно – культурными преобразованиями, происходящими во всех сферах жизни обществ. Обращение к теоретическим основам социализа-

ции, разработанным ведущими зарубежными учеными за последние десятилетия, дает представление о состоянии научного знания в этой области, сохраняющего, во многом, актуальность и в настоящее время.

Главное направление социализации - переход человека от биологического существа в социальное, обретение личностью самостоятельности и определение своего места в обществе. *Целью, смыслом и результатом процесса социализации, основанной на системе ценностей общества, является достижение идентичности и в самом широком понимании ее функции становление социального «Я»*

К середине XX века, благодаря исследованиям американских и канадских психологов: А. Парка, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Бандуры и других, «социализация» как научное направление приобрела значение самостоятельной, признанной научной области, которая в 1956 году была включена в реестр Американской социологической ассоциации.

В настоящее время к изучению «социализации» как научной категории и междисциплинарного научного направления применяется многообразие подходов и предлагается разнообразие определений. Социализация как научная категория изучается *антропологией, социологией, психологией, социальной психологией историей и этнографией, а также педагогией*. Т. Парсонс (1902 – 1979), американский социолог и психолог, общепризнанный теоретик социализации в современной западной социологии, выделил только три науки, которые призваны изучать существование человека в обществе - *антропологию, социологию и психологию*. По его мнению, границы исследований антропологий замыкаются на изучении культурных систем, определяющих взаимодействие людей; социология, должна исследовать социальные системы коллективных действий людей; проблемное поле психологии определяется изучением духовного компонента действий человека как индивида.

Междисциплинарный характер социализации предопределил содержание определений данного явления, даваемых представителями разных областей научного знания, которые в самом обобщенном виде характеризуют ее как процесс *усвоения человеком системы знаний, моральных норм и культурных ценностей, обязательных для данного общества или группы, которые в результате интериоризации становятся личными ценностями, моральными ориентациями и эталонами поведения.*

В данной статье раскрываются особенности подходов к процессу социализации – феномену становления личности, двух выдающихся психологов XX столетия З. Фрейда и Ж. Пиаже, взгляды которых отражают разное понимание способов включения личности в объективный мир общества.

Процесс социализации личности находит теоретическое обоснование в психоанализе. В рамках этой области психологического знания, ученые искали эндогенные механизмы социализации. Представители психоанализа: З. Фрейд, А. Адлер и К. Г. Юнг, развивали идею конфликта между биологическим и социальным, и рассматривали потребности индивида и интересы общества как взаимоисключающие. Согласно З. Фрейду биологические побуждения (особенно сексуальные) противоречат нормам культуры, и социализация есть процесс обуздания этих побуждений.

З. Фрейд обосновал два принципа душевной жизни: принцип стремления к удовольствию и принцип реальности. Первый проявляется во внешнем конфликте между культурой, обществом и влечением личности, второй – во внутреннем противоречии, между «Сверх Я» - носителем моральных норм, выполняющих оценочные функции и «Оно» - примитивным компонентом, иррациональным и бессознательным носителем инстинктов, подчиняющихся принципу удовольствия (Фрейд, 2004, 113 – 180).

Ученый одним из первых раскрыл механизм этого процесса, а также объяснял причины психологических конфлик-

тов, возникающих у современного человека на протяжении всей жизни, выражающихся в преодолении противоречий в процессе взросления между физиологическими (эротическими) влечениями и ограничивающими их социальными нормами (Фрейд, 2004. С.113 - 180),

Проводимые З. Фрейдом исследования были направлены на поиски ответа на вопрос: всегда ли культура будет выполнять репрессивные функции, и сможет ли человек достичь гармонии природного и культурного. Являясь представителем просветительской гуманистической традиции, З. Фрейд считал, что на основе психоанализа, культура в единстве с образовательной и воспитательной системой может сформировать нового человека с сильным и разумным «Я» (Фрейд, 1997, С.5 – 47).

Отличную трактовку процесса социализации от выдвинутой З. Фрейдом предложил швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896 – 1980), который исследовал развитие когнитивных структур индивида и их последовательную перестройку в зависимости от опыта и социального взаимодействия, играющих решающую роль при переходе от одной стадии развития к другой. Каждой из стадий, которые дети проходят в определённой последовательности, хотя необязательно с одинаковой скоростью и результатами, свойственно овладение новыми навыками в познании окружающего мира и достижение соответствующего уровня социализации (Пиаже, 1969, С. 659)

Ж. Пиаже критически оценил позицию Э. Дюркгейма, известного французского социолога, который социализацию отождествлял с давлением и принуждением ребенка. По Пиаже, отношения принуждения, которые имеют место между ребенком и взрослым, не приводят к осознанию ребенком своей субъективности, они лишь навязывают ему систему правил, которые он понимает на основе своей собственной эгоцентрической умственной позиции.

Ж. Пиаже выделяет два взаимосвязанных понятия - «социальный», когда речь идет о ребенке, находящемся с момента рождения под влиянием общества, передающего ему культуру, и «социализированный», как результат постепенной его адаптации к окружающей среде. Социальная жизнь, как ее понимает Пиаже, начинает играть прогрессивную роль в развитии ума довольно поздно, (около 7-8 лет), когда ребенок, достигнув определенного уровня развития, рассматриваемого как смену умственных позиций, становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря способности разделять и координировать свою точку зрения с другими возможными. Такой перелом, сопряженный с социализацией обуславливает, как утверждает Ж. Пиаже, решающий поворот в психическом развитии ребенка - преодоление эгоцентризма за счет перехода от индивидуальной, эгоцентрической точки отсчета к более объективной и включение одного из механизмов развития познавательных процессов личности - децентрации. Этот механизм обеспечивает формирование моральной зрелости ребенка и совершенствование навыков общения, развитие представлений индивида с учетом других точек зрения, способствует нахождению своего места в системе возможных точек зрения, установлению между вещами, личностями и собственным «Я» системы общих и взаимных отношений. Поскольку развитие по Пиаже - это смена умственных позиций, децентрация, как более совершенная позиция и проявление степени социализации личности, на определенном этапе ее развития, приходит на смену эгоцентризму.

Итак, для западной психологии XX столетия характерен плюрализм взглядов ученых, принадлежавших к разным научным школам, на процесс социализации личности. Вместе с тем утвердилось понимание, что компетентным членом общества человек становится, овладев многообразными видами и формами деятельности, а также в результате освоения им социальных норм и функций (социальные роли) и приоб-

речения наиболее устойчивых черт личности, проявляющихся в социальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта, генезис числа у ребенка, логика и психология. М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

Фрейд З. О психоанализе / Психологические этюды. Минск, 1997. С. 5 - 47

Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Фрейд З. Психология бессознательного. СПб. Питер. 2004. С.113 - 180
Фрейд З. Я и оно / Фрейд З. Психология бессознательно-го. СПб. Питер. 2004. С.378 – 390 с.

PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF PERSONALITY IN THE RE- SEARCH OF S. FREUD AND J. PIAGET

A.K. Savina, doctor of Pedagogical Sciences, leading researcher of the center of pedagogical comparative studies of FSBI "Institute of education development strategy of the Russian Academy of education", e-mail: alicja@list.ru

The article reveals the peculiarities of approaches to the phenomenon of socialization of two prominent psychologists of the twentieth century – Sigmund Freud and Jean Piaget. Scientists demonstrate different views on the process of inclusion of the person in the objective world of society.

Key words: socialization, psychological approach, psychoanalysis, cognitive psychology, sexuality.

УДК 159.9

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Л.А.Степнова, доктор психологических наук, профессор
кафедры акмеологии и психологии профессиональной
деятельности

Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президент РФ,
Россия, Москва, e-mail: stepnova@yandex.ru

В статье выделены основные направления исследования поликультурного пространства образования, определена тематика современных исследований в области психологии управления кризисными состояниями и конфликтами в поликультурном пространстве образования. На основании анализа выявлено, что не существует сопряжения между психологическими исследованиями особенностей поликультурной среды образования и исследования конфликтов в образовательном пространстве: конфликты и кризисные ситуации в образовательном пространстве пока не являются предметом специальных исследований. Автор статьи подчеркивает значимость для развития психологии управления кризисными ситуациями и конфликтами в поликультурном пространстве образования исследований, основанных на изучении возможностей использования альтернативных способов урегулирования конфликтов в образовательном пространстве школы – медиации.

Ключевые слова: поликультурное пространство, полиэтническая образовательная среда, конфликтологическая компетентность, управление конфликтами в поликультурном пространстве образования, альтернативные способы урегулирования конфликтов в образовательном пространстве.

Исследование психологии управления конфликтами в поликультурном пространстве образования имеет комплексный характер и должно включать три проблемных поля: изучение теоретических и прикладных аспектов межкультурного взаимодействия в поликультурном пространстве образования; изучение специфики конфликтов в поликультурной образовательной среде; изучение особенностей управления конфликтов в поликультурной образовательной среде.

В ходе анализа выявлено, что не существует сопряжения между психологическими исследованиями особенностей поликультурной среды образования и исследования конфликтов в образовательном пространстве: конфликты и кризисные ситуации в образовательном пространстве пока не являются предметом специальных исследований.

Преобладают педагогические исследования поликультурного пространства образования: анализ сущностных особенностей культурно-образовательного пространства, развитие поликультурного образования в школах России (Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А., 2013; Герасимов Г.И., 2003, Свиридченко Ю.С., 2001); развитие ценностной сферы детей и подростков в условиях полиэтнической образовательной среды (Горшенина С.Н., 2013, Неясова И.А., 2012); развитие поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды, формирование гражданско-культурной идентичности студенческой молодежи в условиях многонациональной России (Д.С.Батарчук, 2013, Гуров В.Н., 2004); формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза (Маркова Н.Г., 2010); поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося (Колоколова И.В., 2001).

Проблематика социально-психологических исследований поликультурного пространства образования включает: социально-психологические исследования особенностей

коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде (Михайлова, О. В., 2009) и социально-психологических детерминант межгрупповой адаптации в поликультурной образовательной среде (Егорова, Н. М., 2012). Интересны для нашего анализа также исследования, выполненные в рамках педагогической психологии: формирование толерантных отношений в поликультурной среде учащихся старших классов (Карпезина, Е. М., 2009); развитие психологического соответствия человека и профессии в поликультурной образовательной среде вуза (Акбиева, З. С., 2009); психолого-педагогические условия психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста к поликультурной среде (Фадеева, Т. В., 2011); развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России (Синякова, М. Г., 2013).

Тематика современных исследований в области психологии и педагогики управления кризисными состояниями и конфликтами в поликультурном пространстве образования включает, в основном, работы выполненные в русле конфликтологии. Например, это исследования, посвященные изучению сущности, содержанию и управлению конфликтами в педагогических коллективах в условиях введения инноваций (Синякова М.Г. Сыманюк Э.Э., 2010; Гуляева М.И., 2015), в которых принципы, методы и способы управления конфликтами основаны на базовых положениях конфликтологии, предусматривающих предвидение, упреждение и разрешение конфликтов (Зеркин Д.П., 1998, Козырев Г., 2010, Курочкина И.А., 2013). В данных исследованиях поликультурный аспект не обозначается, основное внимание обращается на конфликты учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-учитель, а также конфликты, связанные с внедрением инноваций.

Перспективным для разработки собственно психологического подхода к управлению конфликтами в поликультур-

ном пространстве образования являются исследования, выполненные в рамках восстановительной медиации (Коновалов А.Ю., 2012, 2014, Максудов Р.Р., 2011). Данная технология управления конфликтом позволяет поддерживать его ниже того уровня, который становится непродуктивным для взаимоотношений сторон. Особенно важным данный эффект восстановительной медиации является для конфликтов, возникающих на почве межнациональных и межкультурных противоречий, предотвращая известные негативные эффекты данных конфликтов. Эффективное управление конфликтами в поликультурном пространстве образования будет приводить к их предотвращению, разрешению и в конечном итоге к устранению проблемы.

Перспективными направлениями данных исследований, на наш взгляд, могла бы стать следующая тематика: роль социальных представлений детей, подростков и юношества, родителей и педагогов в предотвращении и разрешении конфликтов в поликультурном пространстве образования; изучение психологических особенностей партнерских отношений детей, подростков и юношества и использование их в психологической работе по предотвращению конфликтов и кризисных ситуаций; особенности межгруппового взаимодействия в поликультурном образовательном учреждении; изучение этнопсихологических особенностей поведения детей, подростков и юношества в конфликтных ситуациях; изучение возрастных особенностей межличностного взаимодействия детей, подростков и юношества в поликультурной образовательной среде и др.

ЛИТЕРАТУРА

Акбиева, З. С. Развитие психологического соответствия человека и профессии в поликультурной образовательной среде вуза : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Акбиева Зарема Солтанмуратовна. – Махачкала, 2009. – 586 с.

Батарчук Д.С. Формирование гражданско-культурной идентичности студенческой молодежи в условиях многонациональной России // Акмеология, 2013, №4 (48) - С.28-34

Герасимов Г.И., Павленко Л.Н. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления (социально-философский анализ): монография./ Под научной редакцией Л.Н.Павленко - Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. - 112 с.

Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013, №6 - С.64-69.

Горшенина С.Н. Этнокультурные ценности как основа смыслообразования личности // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 2 (14). - С.13-16.

Гуляева М.И. Управление конфликтами в образовательной организации // Международный научный журнал "Инновационная наука №10/2015 ISSN 2410-6070 – С. 95-97

Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие /В.Н. Гуров, Б.З. Вульфов, В.Н. Галяпина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.

Зеркин Д.П. Основы конфликтологии: Курс лекций. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480с.

Егорова, Н. М. Социально-психологические детерминанты межгрупповой адаптации в поликультурной образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Егорова Нина Михайловна. – М., 2012. – 234 с.

Карпезина, Е. М. Формирование толерантных отношений в поликультурной среде учащихся старших классов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Карпезина Евгения Михайловна. – М., 2009. – 277 с.

Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической

поддержки личности учащегося: дисс...канд. пед. наук.: 13.00.01 - Ростов-на-Дону, 2001 - 198 с.

Козырев Г. Основы конфликтологии. М.: Форум, 2010. 240 с.

Максудов Р.Р. Восстановительный подход в образовательных учреждениях // Живая Конвенция и школьные службы примирения. Теория, исследования, методики/Под общей редакцией Н.Л. Хананашвили. М.: Благотворительный фонд «Просвещение», 2011. С.55-101.

Коновалов А.Ю. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство./под общей ред. Карнозовой Л.М. – М.:МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. - 256 с.

Коновалов А. Восстановительная медиация и службы примирения в образовательной сфере // Директор ССУЗа, март 2014 - С. 2-36

Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2013. 229 с.

Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дисс...д-ра пед. наук. - Казань, 2010 - 553 с.

Михайлова, О. В. Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Михайлова Ольга Васильевна. – СПб., 2009. – 240 с.

Неясова И.А. Формирование нравственных ценностей у школьников в поликультурной образовательной среде // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6(16) - С. 113-116.

Свириденко Ю.С. Развитие поликультурного образования в школах США и России в конце XX - начале XXI века: дисс...канд. пед. наук.: 13.00.01 -Пятигорск, 2001 - 228 с.

Синякова, М. Г. Развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Синякова Марина Геннадьевна. – М., 2013. – 400 с.

Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 170-176; URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/>

Фадеева, Т. В. Психолого-педагогические условия психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста к поликультурной среде : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фадеева Татьяна Васильевна. – Самара, 2011. – 230 с.

ACTUAL PROBLEMS OF THE STUDY OF PSYCHOLOGY OF CONFLICT MANAGEMENT IN MULTICULTURAL EDUCATION SPACE

Stepnova Liudmila Anatolbevy– PhD (Ps.), Professor, Department of Acmeology and Professional Psychology of the Faculty of Psychology of the Institute of Social Science of the Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration (RANEPA) pr. Vernadsky, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail stepnova@gmail.ru

The article highlights the main areas of study of multicultural education space, defined topics of current research in the field of crisis management psychology states and conflicts in a multicultural area of education. On the basis of the analysis revealed that there is no interface between psychological research features multicultural environment of education and research in the educational space of conflicts: conflicts and crisis situations in the educational space are not yet the subject of special investigations. The author emphasizes the importance for the development of crisis management psychology and conflict in multicultural education space research based on the study of the possibili-

ties of using alternative methods of conflict resolution in the educational environment of the school - mediation.

Key words: multicultural space, multi-ethnic educational environment, conflict competence, management of conflicts in multicultural education space, alternative ways of resolving conflicts in the educational space.

УДК 157.9

ВАРИАТИВНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Н.Л.Сунгурова, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, Россия, Москва, e-mail: sungurovanl@mail.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 15-06-10956а "Индивидуально-типологические характеристики личности студентов в информационном пространстве".

В статье анализируется феномен вариативности, рассматриваются авторские подходы к пониманию вариативности, приводятся отдельные результаты эмпирических исследований вариативности личностных характеристик в сетевом взаимодействии.

Ключевые слова: вариативность, сетевое взаимодействие, индивидуальность, личность.

В отечественной психологии вариативность рассматривается и как общий феномен, и как феномен характеризующий частные проявления. Вариативность может говорить об изменчивости, разнообразии или некоторых преобразованиях первичного состояния или начальной структуры. По мнению П.Я. Дорфмана, М.В. Балевой, данное понятие позволяет

подчеркнуть наличие разных вариантов, неопределенность и вероятностный характер их возникновения. (Дорфман, Балева, 2013). Авторы определяют две формы вариативности. Первая форма вариативности «флуктуация» обнаруживается во флуктуациях базового состояния явления, которые составляют фон, носят случайный, спонтанный, неупорядоченный характер. Флуктуации проявляются как бы «вокруг» базового состояния явления, но не зависят от степени его выраженности. Другая форма «градиентная вариативность» возникает уже в зависимости от базового состояния явления, его степени выраженности и изменений. Такая форма может иметь положительную (прирост) или отрицательную (спад) тенденцию вариативности. Источники такого изменения выступают первоначальные условия начального (базового) состояния психологического или психического явления, поэтому градиентная вариативность имеет закономерный характер.

П.Я. Дорфман, М.В. Балева применительно к феномену креативности представляют три разновидности градиентной вариативности: неспецифическая вариативность (не зависит от самого явления), специфическая вариативность (зависит от явления), кроссвариативность (распространяется не на одно, а на несколько явлений, и одним из них выступает данное явление) (Дорфман, Балева, 2013).

Феномен вариативности прослеживается через противопоставление в работах по интегральному подходу к индивидуальности. Интегральный уровень индивидуальности - это диспозиция индивидуальных черт, которая складывается в определенный тип личности и влияет на формирование индивидуального стиля жизни человека.

Целостная индивидуальность рассматривается как составленная из множества элементов устойчивая структура (многофакторная иерархическая система) (Печенков, 2006).

Каган М.С., Эткин А.М. отмечают, что в основе данного подхода лежит предположение, что поведение разных

людей различается конечным набором внутренне присущих им стабильных свойств, реализующихся в любых внешних условиях и ситуациях. Психологические исследования индивидуальности, отмечают авторы, сосредоточивались на выявлении и изучении таких характеристик, которые: а) принимают разные значения у разных испытуемых (разброс); б) у каждого испытуемого являются стабильными в неограниченном диапазоне условий (трансситуативность); в) коррелируют с практически значимыми актами поведения (валидность) (Каган, Эткинд, 1989).

Однако параметры индивидуальных различий, характеризующиеся перечисленными характеристиками, не создают полного и непротиворечивого описания индивидуальности. Разброс и особенно трансситуативность далеко не всегда коррелируют с валидностью. Экспериментальные исследования продемонстрировали недостаток этих свойств даже у тех характеристик, которые считались важнейшими психологическими параметрами индивидуальных различий.

Понятие вариативность находит отражение в эволюционно-синергетическом подходе. И.Н. Трофимова выделяет три типа параметров, характеризующих развитие индивидуальности: потенциал, вариативность и особенности принятия характеристик среды. Потенциал рассматривается как «эргичность», «уровень энергии», уровень активации психики; вариативность — как основа пластичности, изменчивости и адаптивности; регулятивность — как направляемость активности субъекта со стороны среды, его управляемость, как набор средств, ограничивающих степени свободы активности (Трофимова, 1996).

Параметр потенциала характеризуется определенными морфологическими характеристиками нервной системы, но сформированными в эволюции для обеспечения социальной жизни человека. Параметр вариативности активности на личностном уровне анализа проявляется в свойстве обучаемости, способности к усвоению информации о спектре воз-

можных состояний, которую индивид получает в ходе своей предметной и социальной активности.

С позиции анализа проблемы сохранения человеком индивидуальности в информационном пространстве интересна позиция о том, что общая чувствительность к социальным аспектам жизнедеятельности тесно связана с ориентацией на внимание сообщества к себе. Такого рода ориентация проявляется в демонстративном поведении, т.е. направленности активности на передачу освоенной информации в «гносеологический фонд» сообщества. Имитационное поведение, т.е. активность по предложенному образцу, также предполагает социальную обучаемость и чувствительность, но больше характерно людям с эмоциональной включенностью в социальную среду, внушаемостью, синтетичностью восприятия, но испытывающим трудности в самостоятельном программировании своей активности, т.е. обладающим внешним локусом контроля и недостаточной аналитичностью (Трофимова, 1996).

Параметр вариативности потенциальных состояний личности может проявляться также в широте круга общения, а также в величине спектра техник и ролей, которые использует человек.

Пространство электронной коммуникации характеризуется открытостью, независимостью поведения субъекта, простором для личностного самовыражения, в том числе, возможностями для реализации различных составляющих образа «Я» личности. Сетевые ресурсы позволяют человеку почувствовать себя и наблюдателем, и участником событий, исполнять различные роли и последовательно, и одновременно. Интернет стимулирует формирование новых представлений о себе и о мире.

Представим отдельные результаты многолетних исследований вариативности индивидуально-личностных характеристик студентов в сетевом взаимодействии.

Самопрезентация личности в сети определяется нравственной и статусной вариативностью. Студентам интересно варьировать различными ролями, быть в разном статусе, демонстрировать личные нравственные качества. Высокий уровень нравственной вариативности определяет психологическое благополучие не только в реальной жизни, но и в виртуальной среде. Для респондентов характерно проявление различных социальных ролей, использование и варьирование своим личным и социальным статусом, индивидуальным стилем. Некоторые студенты отмечают возникновение желания представиться человеком другого пола, возраста, профессии.

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия проявляются три типа сетевой активности (по А.Е. Жичкиной). Студенты используют разные стратегии поведения, но при этом наблюдается следующая статистически достоверная тенденция «Активность в восприятии альтернатив» преобладает в поведении у респондентов над «Активностью в действии» и «Интернет-зависимостью».

При этом в результате корреляционного анализа выявились следующие значимые взаимосвязи:

- между стратегией «активность восприятия альтернатив» и общей вариативностью самопрезентации ($r_s=0,318$ $p=0,05$). Чем выше склонность к восприятию альтернатив, тем больше выражена вариативность самопрезентации в сети;

- между стратегией «склонность у Интернет-зависимости» и «нравственной вариативностью» ($r_s= - 0,241$ $p= 0,01$). Отрицательная взаимосвязь показывает, что чем больше выражена склонность к Интернет-аддикции, тем больше наблюдается сниженная нравственная вариативность, что может свидетельствовать о нежелании изменять свои намерения, уверенно придерживаться определенных нравственных позиций.

Достаточно устойчивая тенденция в распределении выявилась при исследовании установок по отношению к Ин-

тернету в студенческой среде: социальный комфорт – сниженный самоконтроль – отвлечение – одиночество/депрессия. Однако степень выраженности отдельной установки по отношению к Интернету проявляется в сравнительном анализе индивидуальных характеристик, связанных с полом, с направлением профессиональной подготовки, виртуальной идентичностью участников сетевого взаимодействия.

Таким образом, вариативность выступает своеобразным признаком сетевого поведения. Характерная для сетевой активности многовариантность придает этому явлению неопределенность, слабую предсказуемость, неустойчивость.

ЛИТЕРАТУРА

Дорфман Л.Я., Балева М.В. Вариативность как общий феномен и феномен креативности// Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2013, том 3., с.221-224

Каган М.С., Эткинд А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность// Вопросы психологии. – 1989. №4 - с.5

Печенков В.В. Проблема целостной индивидуальности//Психология в вузе, 2006, №1, с.7.

Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве: монография / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170с.

Сунгурова Н.Л. Личностные детерминанты взаимодействия студенческой молодежи с информационно-компьютерными технологиями: монография – Москва: РУДН, 2017. - 172с.:

Трофимова И.Н. Индивидуальные различия с точки зрения эволюционно-синергетического подхода// вопросы психологии. – 1996. - №1. С.72-84

**THE VARIABILITY OF INDIVIDUAL PERSONALITY
CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN
NETWORK INTERACTION**

Sungurova N. L., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Psychology and Pedagogics Department, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), e-mail: sungurovanl@mail.ru

The article analyzes the phenomenon of variability, examines author's approaches to understanding the variability, gives separate results of empirical studies of the variability of personal characteristics in network interaction.

Key words: variability, network interaction, individuality, personality.

УДК159.9

**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧИТЕЛЯ,
ПРОЯВЛЯЮЩИЕСЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЗАДАПТАЦИИ**

Э.Э. Сыманюк, доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б.Н. Ельцина,

Россия, Екатеринбург, e-mail: ary.fmpk@rambler.ru

А.А. Печеркина, кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики и психологии образования
Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б.Н. Ельцина,

Россия, Екатеринбург, e-mail: 79apa@mail.ru

В статье рассматривается проблема профессиональной дезадаптации учителя. Представлены результаты эмпирического исследования личностных характеристик учителей, коррелирующих с профессиональной дезадаптацией. Также установлено, что профессиональная дезадаптация не связана с возрастом и стажем работы.

Ключевые слова: дезадаптация, профессиональная дезадаптация учителя, педагогическая деятельность, личностные характеристики учителя.

Профессиональное развитие сегодня сложно представить без последовательной смены адаптационных процессов. Динамика современной жизни, постоянное изменение внешнеполитических, экономических, социальных условий и условий профессиональной деятельности в значительной степени осложняет протекание этих процессов, поэтому явление дезадаптации в профессиональной деятельности становится все более распространенным в современном обществе. Наиболее заметно это в профессиях типа «человек – человек», в частности – в педагогической деятельности.

Происходящие в последнее время изменения в сфере образования в последние годы затронули как содержательную, так и формальную стороны труда учителя. В результате к учителю стали предъявляться новые требования, предполагающие освоение новых форм поведения, новых знаний, умений, навыков. И как показывает практика, многие к этому оказались просто не готовы.

Анализ работ Ащепкова В.Т., Бондаренко С.В., Дмитриевой М.А., Дружилова С.А., Ромм М.В., Трифионовой С.А., Фролова А.Г. и др. позволил определить профессиональную дезадаптацию как процесс нарушенного взаимодействия субъекта труда и профессиональной среды, результатом которого являются негативные изменения в его профессиональной деятельности (Ащепков В.Т., 1997; Дружилов С.А., 2003; Ромм М.В., 2003; Фролов А.Г., Хомочкина С.А., Матушанский Г.У., 2006). Соответственно, профессиональную дезадаптацию учителя можно определить как процесс нарушенного взаимодействия учителя и профессиональной среды (прежде всего, это ученики, администрация образовательной организации, коллеги, родители), результатом которого являются негативные изменения в выполняемой им педагогической деятельности.

Негативные изменения, соответственно, могут выражаться в снижении самооценки учителя, в искажении его мотивации профессиональной деятельности, в проявлении негативного отношения к коллегам и ученикам, утрате субъективного смысла выполняемой деятельности, проявлении агрессии, конфликтности и т.п. Кроме того, профессиональная дезадаптация также приводит к замедлению темпов профессионального развития и снижению продуктивности профессиональной деятельности ввиду концентрации энергии на собственных переживаниях. Все это обусловило актуальность данного исследования.

Цель исследования – выявить характеристики личности учителей, связанные с проявлением профессиональной дезадаптации.

В исследовании приняли участие 260 учителей, средний возраст которых – 49,7 лет. Все испытуемые – женщины.

Исследование проводилось с помощью следующего психодиагностического инструментария: методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), опросник для оценки проявлений дезадаптации (О.Н. Родина), опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы (Р.Х. Исмаилова), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), опросник оценки удовлетворенности работой (Г.С. Никифоров), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Первоначально было проведено разделение выборки по уровню выраженности дезадаптации на основе результатов шкалы «дезадаптивность» методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Первичный анализ данных показал, что более чем у 70% учителей наблюдается явление профессиональной дезадаптации, причем 20% учителей имеют уровень выраженности дезадаптации высокий.

Далее проводился корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона. В результате установлена положительна связь дезадаптации с эмоциональным дискомфортом ($r=0,297$, $p=0,001$), экстернальностью ($r=0,324$, $p=0,001$), ведомостью ($r=0,314$, $p=0,001$), эскапизмом ($r=0,284$, $p=0,001$), неприятием себя ($r=0,304$, $p=0,001$), неприятием других ($r=0,309$, $p=0,001$).

Отрицательная корреляционная связь обнаружена между дезадаптацией и стилем саморегуляции поведения ($r=-0,153$, $p=0,05$), приятием себя ($r=-0,221$, $p=0,001$), приятием других ($r=-0,402$, $p=0,001$), интернальностью ($r=-0,572$,

$p=0,001$), эмоциональным комфортом ($r=-0,544$, $p=0,001$), стремлением к доминированию ($r=-0,363$, $p=0,001$), смысловой составляющей процесса деятельности ($r=-0,145$, $p=0,05$), смысловой составляющей результата деятельности ($r=-0,182$, $p=0,01$).

Полученный результат свидетельствует о том, что явление дезадаптации сопровождается негативными переживаниями относительно принятия себя, окружающих людей, чувством эмоционального дискомфорта, преобладанием экстернального локуса контроля, стремлением уйти от возникающих проблем, предоставить их решение другим людям, нарушениями саморегуляции поведения, утратой смысла выполняемой деятельности.

Значимой связи показателя дезадаптации с возрастом и стажем работы не выявлено. Это свидетельствует о том, что явление дезадаптации может возникнуть на любом этапе профессиональной жизни под воздействием значимого для субъекта фактора (например, резкими изменениями в процессе труда, накоплением негативных эмоциональных переживаний, связанных с профессиональной деятельностью и т.д.).

Отсюда следует, что успешной адаптации учителя соответствуют такие психологические характеристики как принятие себя и других, чувство эмоционального комфорта, стремление самому строить свою жизнь и отвечать за происходящие в ней события, четкие представления о жизненных и профессиональных целях и осмысленность профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Ащепков В.Т. Теоретические и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы: Монография. – Майкоп, 1997.

Дружилов С.А. Профессионализм человека и критерии профессиональной адаптации // Объединенный научный журнал. 2003. №1. С. 15-16.

Ромм М.В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа :дис. ... д-ра филос. наук. – Томск, 2003.

Фролов А.Г., Хомочкина С.А., Матушанский Г.У. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе. – Казань, 2006.

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF TEACHERS, MANIFESTED IN PROFESSIONAL DISADAPTATION

E.E. Symanyuk, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Russia, Ekaterinburg, e-mail: apy.fmpk@rambler.ru

АА Pecherkina, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Pedagogy and Educational Psychology Ural Federal University, Russia, Ekaterinburg, e-mail:

79apa@mail.ru

The article deals with the problem of occupational maladjustment teacher. The results of empirical studies of personality characteristics of teachers, correlating with occupational maladjustment. It is also found that professional maladjustment is not related with age and length of service.

Keywords: maladjustment, maladjustment professional teachers, teaching activities, personal characteristics of the teacher.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 159.9

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ИНТЕРНЕТА НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ

А.О. Анашкина, студент магистратуры,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: anashkina.oxana@yandex.ru

Темой данной статьи является воздействие Интернета на когнитивные функции подростков и молодежи. На современном этапе широкий круг вопросов, связанных с возможными негативными последствиями, которые может нести постоянный доступ к Интернету, все больше находит отражение в работах психологов. Актуальность данной работы для педагогики и психологии определяется тем, что ухудшение когнитивных способностей может напрямую отразиться на успеваемости обучающихся и на их развитии в целом.

Ключевые слова: когнитивные способности, развитие, память, внимание

С развитием информационных технологий влияние Интернета на память человека, его способность аналитически мыслить, выполнять сразу несколько задач и т.д. становится важной темой. Однако до сих пор существует недостаточно экспериментальных исследований о воздействии Интернета на когнитивное развитие (К. L. Mills, 2016).

Здесь мы остановимся на некоторых исследованиях, которые попытались выявить, какие возможные эффекты на мыслительные процессы среди подростков и молодёжи может оказать Интернет.

Память.

Одно из первых подобных исследований было проведено в 2011 году (Sparrow, Liu, Wegner, 2011). Экспериментальным путем было проверено, как использование Интернета влияет на память, точнее то, что при доступе к информации на внешних источниках способность человека сохранять информацию в своей собственной памяти снижается. Исходя из теории трансактивной памяти, т.е. объединенной памяти одного или более человек, Спэрроу и др. исследовали, как осознание постоянного доступа к информации повлияло на память учащихся вузов. Они выяснили, что студенты запоминают не столько определенную информацию, сколько то, где эту информацию можно найти. Результаты показали, что практически постоянный доступ к Интернету может повлиять на выбор информации, которую человек запоминает. Подобное изменение, возможно, обусловлено тем, что более эффективно запомнить именно источник информации.

Также было выявлено, что наличие доступа к Интернету может повлиять на то, насколько человек уверен в своих собственных знаниях. Так одно из исследований, проведенное среди студентов, показало, что уверенность в ответе на тот или иной вопрос снижается (Ferguson, McLean, Risko, 2015). Однако другое исследование дало прямо противоположные результаты (Fisher, Goddu, Kiel, 2015).

Аналитическое мышление.

Также существует мнение, что использование Интернета может оказать негативное влияние и на способность человека аналитически мыслить. Предположение, которое лежит в основе этого мнения, заключается в том, что при наличии постоянного доступа к безграничному потоку информации человек задействует когнитивные процессы, требующие от него меньше усилий. Разработать эксперимент, который смог бы оценить, как окружающие факторы воздействуют на глубину мышления, нелегкая задача. Одно из недавних исследований смогло сделать это, выяснив, как работал мозг при ре-

шении задачи, когда ответ уже был известен (К. L. Mills, 2016).

Многозадачность и внимание.

Последние опросы в Америке показывают, что 50 процентов подростков часто или, по крайней мере, иногда используют социальные сети во время выполнения домашнего задания (Common Sense Media, 2015). Трудно сказать, сильно ли отличаются эти данные в России. Многие из этих подростков не ощущают, что это влияет на их продуктивность. Тем не менее, выполнение двух действий одновременно негативно сказывается на результатах.

Существуют исследования, которые показали, что в ситуациях, когда выполняются сразу несколько задач, подростки более склонны к когнитивным перегрузкам, чем взрослые. Однако и у подростков, и у взрослых наблюдается ухудшение реакции, если это происходит во время общения, когда требуется участие других людей (Mills, Dumontheil, Speekenbrink, Blakemore, 2015). Эти результаты предполагают, что естественный ход общения может быть нарушен в случае, если подростки или взрослые одновременно должны следить и за посторонней информацией.

Американский психолог Ларри Розен в своей книге «Я, мое пространство и я: воспитание сетевого поколения» указывает на положительные особенности многозадачности, связанные со вниманием. Потребляя все больше и больше информации, человек сталкивается с возрастающим количеством дел, с которыми приходится справляться одновременно. В этом случае многозадачность играет положительную роль и сопровождается необходимостью быстро переключать внимание, осуществлять мгновенный поиск информации и моментально принимать решения. Однако многозадачность, по его мнению, имеет и негативные последствия, и может стать причиной рассеянности, гиперреактивности, дефицита внимания, повышенной утомляемости, предпочтения визуальных символов логике и углублению в текст. Все это ска-

зывается на эффективности обучения и, следовательно, требует пересмотра существующих традиционных методик, форм и приемов организации педагогического процесса, поиска иных форм проведения занятий и способов подачи материала. Однако здесь речь скорее идет об Интернет-зависимости, что не является нормой и не распространено повсеместно. (Larry Rosen, 2007)

Компьютер и другие подобные устройства все больше и больше находят применение в процессе обучения. Это открывает большие возможности перед педагогикой, и может повысить эффективность обучения. Однако стоит учитывать, что это также может вызвать и негативные последствия (Сунгурова, 2012).

В данной статье мы рассмотрели лишь некоторые аспекты воздействия Интернета на когнитивные функции. На наш взгляд, эта тема заслуживает пристального внимания ученых и специалистов, так как, если мы говорим о детях и подростках, нарушение когнитивных функций непосредственно влияет на их успеваемость и развитие.

ЛИТЕРАТУРА

Бубич О.А., Гилевич Е.Г. Клиповое мышление и организация, 2016

Сунгурова Н.Л. Психологические последствия освоения обучающимися информационно-компьютерной образовательной среды// Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия "Философские, социальные и естественные науки". № 5 (17). 2012. С.135-144.

Ferguson, A. M., McLean, D., & Risko, E. F. Answers at your fingertips: Access to the Internet influences willingness to answer questions, 2015

Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge, 2015

Kathryn L. Mills Possible Effects of Internet Use on Cognitive Development in Adolescence

Mills, K. L., Dumontheil, I., Speekenbrink, M., & Blake-more, S.-J. Multitasking during social interactions in adolescence and early adulthood, 2015

Rosen, L. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation, 2007

Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips, 2011

FOREIGN APPROACHES TO ANALYZING EFFECTS OF INTERNET USE ON COGNITIVE FUNCTIONS

O.A. Anashkina, graduate student, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow
e-mail: anashkina.oxana@yandex.ru

In this article we have summarized some studies that deal with possible impact of Internet use on cognitive abilities. There are a lot of concerns raised on this issue and it is very important to pay close attention to development of children and adolescents.

Keywords: cognitive abilities, Internet, memory, development

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА
СКЛОННОСТИ К АСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ
ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ**

Л.Р. Аптикиева, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей психологии и психологии личности
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург E-mail: aptikieva@inbox.ru

А.Х. Аптикиев, кандидат педагогических наук, доцент, до-
цент кафедры всеобщей истории и методики преподавания
истории и обществознания Оренбургский государственный
педагогический университет,
Россия, Оренбург. E-mail: albert-aptikiev@mail.ru

М.С. Бурсакова, старший преподаватель кафедры государ-
ственного и муниципального управления
Института управления
Оренбургский государственный аграрный университет,
Россия, Оренбург E-mail: bursakowa77@mail.ru.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
грант № 16-36-00017а "Индивидуально-личностные
особенности асоциальных проявлений современных
школьников: типология, риски возникновения,
профилактика"*

В статье рассматриваются особенности психолого-педагогической профилактики склонности к асоциальному поведению подростков в школе, понятие профилактики, виды профилактической работы, обосновывается актуальность первичной профилактики в отношении асоциального поведения подростков в школе, раскрываются теоретические принципы первичной профилактики асоциального поведения подростков.

Ключевые слова: асоциальное поведение подростков, психолого-педагогическая профилактика, первичная, вто-

ричная, третичная профилактика, теоретические принципы профилактики.

Обратимся к трактовке понятия «профилактика». Поскольку мы рассматриваем склонность к асоциальному поведению, а не само асоциальное поведение как устойчивое образование, то необходимо рассмотреть специфику профилактической работы именно в этом контексте.

А.В. Гоголева определяет психолого-педагогическую профилактику как «совокупность мероприятий, направленных на охрану здоровья, предупреждение возникновения и распространения болезней человека, на улучшение физического развития, сохранение трудоспособности» (Гоголева, 2003, с. 97). Здесь идет речь о связанных между собой мероприятиях, которые направлены на предупреждение болезней, что является более важным, нежели устранение симптомов уже существующих.

Е.В. Змановская, говоря о специфике профилактической работы, подразумевает под ней проведение мер, прежде всего, превентивного, предупреждающего характера (Змановская, 2003, с. 161).

Мы придерживаемся этой же позиции, поскольку более эффективно воздействовать на склонность к асоциальному поведению, а не на устойчивое личностное образование, которое с трудом поддается психолого-педагогической коррекции (исходя из нашего опыта и ранее проведенных нами экспериментальных исследований) (Аптикиева, Аптикиев, Бурсакова, 2014).

Мы считаем, что выявляя психологические факторы, определяющие склонность к асоциальному поведению подростков в школе, и, своевременно воздействуя на них, можно снизить риск становления данной склонности, предупредить ее формирование. Согласно Всемирной организации здравоохранения, профилактика подразделяется на первичную, направленную на устранение неблагоприятных факторов,

вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов; вторичную – задача которой, раннее выявление и реабилитация нервно-психических нарушений и работа с «группой риска», например с подростками, имеющими выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения без проявления такового в настоящее время; третичную, которая решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, которые сопровождаются нарушениями поведения, она также может быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным (отклоняющимся) поведением.

Первичная профилактика склонности к асоциальному поведению включает комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих появление различных видов отклоняющегося поведения (употребление алкоголя, наркотических веществ, склонность к бродяжничеству, совершению правонарушений и т.д.). Вторичная профилактика включает комплекс мероприятий, предупреждающих формирование асоциального поведения как устойчивого образования личности у подростков, эпизодически совершающих асоциальные действия (например употребляющих психоактивные вещества, но не обнаруживающих признаков болезни). Под третичной профилактикой, в аспекте нашей проблемы, мы понимаем комплекс мероприятий, направленных на предотвращение срывов и рецидивов действий асоциального характера, то есть способствующих восстановлению личностного и социального статуса подростка, его возвращение в семью, в образовательное учреждение. В аспекте нашей проблемы нас интересует первичная профилактика, представляющая комплекс мероприятий, направленных на предупреждение развития склонности к асоциальному поведению подростков в школе. Мы придерживаемся следующих базовых принципов первичной профилактики: 1) асоциальное поведение легче предупредить, чем

корректировать; 2) целенаправленное внимание следует уделять обучению субъектов жизненным навыкам противостояния среде, которая провоцирует асоциальное поведение; 3) целевое воздействие должно быть комплексным и осуществляться на личностном, семейном и социальном уровнях.

Рассмотрим теоретические принципы профилактики, являющиеся действенными в отношении асоциального поведения подростков (в рамках целостного подхода): 1) ни одна из частей личности не существует в изоляции, и когда происходят изменения в одной из частей системы, неизбежно меняется весь комплекс; 2) поведение подростка - индикатор состояния целостной биопсихосоциальной системы (биологическое, психологическое и социальное объединяются и тесно переплетаются в его поведении); 3) предотвращение асоциального поведения опирается на его причины – целостный подход позволяет объединить все группы теорий на основании того, что биологические, психологические и социальные факторы взаимодействуют и все вместе являются важными причинами как адаптации, так и дезадаптации; 4) чем лучше развита воспитательная функция, тем меньше риск формирования у личности асоциального поведения, при этом, к психосоциальным факторам запуска асоциальной реализации относятся наличие асоциального окружения (например, группы сверстников, употребляющих психоактивные вещества, конфликты в семье, школе, и т.д.).

Мы, придерживаясь данного подхода, считаем, что психопрофилактическая работа будет наиболее эффективна, когда будет проводиться планомерная работа сразу в двух направлениях – развитие соответствующих моделей поведения не только у подростков, но и формирование необходимых для осуществления такой работы компетентностей у специалистов – педагогов, психологов и т.д. Для эффективной реализации профилактической программы следует работать с личностными характеристиками, приводящими к формированию асоциального поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

Аптикиева Л.Р., Аптикиев А.Х., Бурсакова М.С. Семья как фактор личностного развития ребёнка. Вестник Оренбургского государственного университета: Оренбург, 2014.- №7 (168). - С. 185-190.

Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст]. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОД-ЭК», 2003. – 240 с.

Змановская, Е.В. Девиантология [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF ADDICTION TO ANTISOCIAL BEHAVIOR OF TEENAGERS IN SCHOOL

Aptikieva LR, assistant professor of general psychology and personality psychology VPO "Orenburg State University", Ph.D., Associate Professor, Russia, Orenburg E-mail: lilya_aptikieva@mail.ru

Aptikiev AH, an assistant professor of general history and methods of teaching history and social VPO "Orenburg State Pedagogical University", Ph.D., Associate Professor, Russia, Orenburg. E-mail: albert-aptikiev@mail.ru

Bursakova MS, Senior Lecturer, Department of State and Municipal Management Institute of Management VPO "Orenburg State Agrarian University," Russia, Orenburg E-mail: bursakowa77@mail.ru.

The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical prophylaxis of the propensity to antisocial behavior of adolescents in school, the concept of prevention, the types of preventive work, the urgency of primary prevention with regard to the antisocial behavior of adolescents at school, the theoretical principles of primary prevention of antisocial behavior of adolescents.

Key words: antisocial behavior of adolescents, psychopedagogical prophylaxis, primary, secondary, tertiary prevention, theoretical principles of prevention.

УДК 159.922.7

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ ОТЦОВ К ДЕТЯМ 7-9 ЛЕТ

А.В. Бабаджанова-Павлова, кандидат психологических наук, доцент Гуманитарного института Балтийский федеральный университет им. И.Канта, Россия, Калининград, e-mail: z7617@yandex.ru

В статье описана роль отца в развитии и становлении личности ребёнка, особенности эмоционального отношения отца к ребёнку. Эмпирическим путем изучены компоненты, составляющие родительское отношение, компоненты, составляющие эмоциональное отношение родителя к ребёнку 7-9 лет.

Ключевые слова: родительское отношение, безусловное принятие, эмоциональное отвержение, родительская любовь, отцовство.

Актуальность нашего исследования продиктована несколькими причинами и ситуациями, сформировавшимися в современном обществе и науке вокруг феномена отцовства.

В наше время родительство предполагает и материнскую и отцовскую функцию, на фоне этого отцовство, играет второстепенную роль. Поэтому изучение феномена отцовства, его особенностей, факторов становления и развития, структурных компонентов, является достаточно популярной научной проблемой. (Борисенко, 2007; Овчарова, 2006; Соколова, 2003).

Проблема отцовства изучается в таких направлениях как: значение отцовской любви и заботы для ребенка; влия-

ние различных факторов на психологическую готовность к отцовству; сравнение с материнской позицией (Марковская, 2007; Овчарова, 2006; Соколова, 2003).

Проблемой нашего исследования стало положение о том, что дети 7-9 лет особенно нуждаются в построении близких эмоциональных отношений с отцом для развития качественно – новых способов эмоционального взаимодействия в семье.

Целью исследования стало выявление особенностей эмоционального отношения отцов с детьми 7-9 лет.

Гипотезой исследования стали следующие положения:

- Существуют различия в эмоциональном отношении отцов и матерей с детьми 7-9 лет.

- Особенностью эмоционального отношения отцов к детям 7-9 лет является излишняя эмоциональная дистанция.

Методами исследования послужили: теоретический анализ, опрос, методы математической статистики- критерий U-Манна Уитни.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: «Опросник эмоциональных отношений в семье» (методика ОДРЭВ) Е.И.Захаровой, «Опросник» PARI (parental attitude research instrument), авторы американские психологи Е.С. Шефер и Р.К. Белл, адаптирован Т.В. Неццетт. Выборка состояла из 100 испытуемых, отцов и матерей имеющих детей 7-9 лет. Экспериментальная группа - 50 отцов, контрольная группа- 50 матерей.

Подводя итоги теоретическому анализу проблемы исследования можно отметить следующее - в системе детско-родительских отношений родительское отношение рассматривается как односторонний процесс, направленный от родителя к ребёнку. Родительское отношение определяют, как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей воспитания и понимания характера ребёнка, его поступков (Соколова, 2003).

В структуре родительского отношения выделяют и описывают три составляющие: когнитивную, эмоциональную, поведенческую (Марковская, 2007).

Эмоциональная сторона с одной стороны описывается в системе трёх направлений: принятие - отвержение, симпатия - антипатия, близость – отдаленность. С другой стороны как спектр характеристик определяющих её содержание, таких как безусловное принятие, эмоциональный фон взаимодействия с ребёнком, чувства по отношению к ребёнку, восприятие состояния ребёнка, учет этого состояния при построении отношений, оказание сочувствия и поддержки, телесный контакт.

Безусловное принятие здесь является одной из главных и важных характеристик, которая зачастую детерминирует проявление всех остальных. Наряду с принятием эмоциональная сторона родительского отношения описывается через понятие родительская любовь.

Понятие «отцовство» в психологической литературе чётко и однозначно не определено. Феномен отцовства находится в стадии активного изучения (Борисенко, 2007).

Так же активно изучается и значение фигуры отца в развитии и становлении личности ребёнка. Отношения с отцом дают ребёнку опыт который отличен от того опыта который ребёнок приобретает общаясь с матерью, это опыт важен для построения отношений с другими людьми (Марковская, 2007; Соколова, 2003).

По данным эмпирического исследования хотелось бы сделать следующие выводы.

По результатам выявления различий в выборках матерей и отцов с помощью математического критерия U-Манна-Уитни в методике (ОДРЭВ), мы можем сделать следующее заключение.

В блоке чувствительность: По уровню выраженности таких характеристик эмоционального отношения как: способность воспринимать состояния ребёнка и понимание при-

чин этого состояния, различия достоверны, матери превосходят отцов. По уровню выраженности способности к соперничеству различия в выборке матерей и отцов не достоверны, матери не превосходят отцов.

В блоке эмоционального принятия: По уровню выраженности таких характеристик как: безусловное принятие и отношение к себе как к родителю различия достоверны, матери превосходят отцов. По уровню выраженности таких характеристик как: чувства во взаимодействии и преобладающий эмоциональный фон различия между матерями и отцами не достоверны, матери не превосходят отцов.

В блоке поведенческих проявлений эмоциональных отношений: По уровню выраженности умения воздействовать на состояние ребёнка различия достоверны, матери превосходят отцов. По уровню выраженности стремления к телесному контакту различия в выборке матерей и отцов не достоверны, матери не превосходят отцов. По уровню выраженности таких характеристик как: оказание эмоциональной поддержки и ориентация на состояние ребёнка при построении взаимодействия определить существуют различия или сходства не предоставляется возможным, так как показатели находятся в зоне неопределённости.

По результатам выявления различий в выборках матерей и отцов с помощью математического критерия U- Манна-Уитни в методике (PARI), мы можем сделать следующее заключение.

В параметре оптимальный эмоциональный контакт: по характеристикам партнёрских отношений и уравнивающих отношений различия достоверны, матери превосходят отцов. По характеристикам побуждения словесных вербализаций и развитие активности ребёнка различия достоверны, отцы превосходят матерей.

В параметре излишняя эмоциональная дистанция: По характеристикам строгость и уклонение от эмоционального контакта различия достоверны, отцы превосходят матерей.

По характеристике раздражительность различия не достоверны, отцы не превосходят матерей.

В заключении статьи отметим следующее - различия в выборке отцов и матерей достоверны. Эти различия существуют в таких характеристиках как:

- чувствительность, а именно в способности воспринимать состояния ребёнка, понимании причин этого состояния;

- эмоциональное принятие, а именно в безусловном принятии ребёнка и отношении к себе как к родителю;

- поведенческие проявления эмоционального отношения, а именно в умении воздействовать на состояние ребёнка;

- оптимальный эмоциональный контакт, а именно в наличии партнёрских отношений и уравнительных отношений;

- излишняя эмоциональная дистанция, а именно в проявлении строгости и уклонении от эмоционального контакта.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась. Существуют различия в эмоциональном отношении отцов и матерей. Особенности отцовского эмоционального отношения к детям 7-9 лет является излишняя эмоциональная дистанция.

Так же в ходе нашего исследования было выяснено, что эмоциональные отношения отцов с детьми 7-9 лет имеют неравномерный характер. На фоне того, что отцы испытывают такие же чувства во взаимодействии с ребёнком, что и матери, эмоциональный фон взаимодействия несёт также положительный характер. Они также стремятся к телесному контакту, способны к сопереживанию и оказанию эмоциональной поддержки, они меньше разбираются и меньше воспринимают состояния ребёнка, в меньшей степени умеют воздействовать на это состояние. Вероятно, это влияет на отношение к себе, как к родителю и отцы оценивают себя в качестве родителя ниже, чем матери. Уровень безусловного принятия у отцов ниже, чем у матерей, что вероятно обуславли-

вает большую, чем у матерей эмоциональную дистанцию в общении с ребёнком. Хотя отцы более направлены на поощрение словесных проявлений ребёнка, развитие его активности и самостоятельности, они больше, чем матери проявляют строгость и суровость.

ЛИТЕРАТУРА

Борисенко Ю.В. Психология отцовства. - Москва-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007.

Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений: монография / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Юж. Урал. гос. ун-т, Фак. психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУРГУ, 2007.

Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.

Соколова М. Особенности родительского отношения на разных этапах развития ребёнка Москва 2003.

THE EMOTIONAL ATTITUDE OF THE FATHERS TO THE CHILDREN 7-9 YEARS

A.V.Babadzhanova-Pavlova, (Ph.D), seniora lecturer Institute for the Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia, Kaliningrad, e-mail: z7617@yandex.ru

The article describes the role of the father in the development and formation of child's personality, features emotional relationship of the father to the child. Empirically studied the components that make up the parent-child relationship, the components that make up emotional parent-to-child 7-9years.

Keywords: the parent-child relationship, unconditional acceptance, emotional rejection, parental love, fatherhood.

УДК 159.9

СТИМУЛИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Т.М. Бабаев, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики,

Российский университет дружбы народов,

Россия, г. Москва, e-mail:tosif57@mail.ru

В статье представлен материал, раскрывающий возможности стимулирование у студентов интереса к изучению психологических дисциплин. В работе дана характеристика основных стимулов развития интереса к изучению психологических дисциплин, представлены результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: высшее образование, интерес к изучению психологических дисциплин, стимулы развития интереса к изучению психологических дисциплин.

Повышения качества высшего образования является важной государственной задачей. В современное время для один человек не может обойтись без психологических знаний как в личной, так и профессиональной жизни. Формирование у студентов интереса к изучению психологических дисциплин, является важной социально-педагогической проблемой. Современный специалист, выпускник вуза не может считаться качественно подготовлен к профессиональной деятельности только по освоенным профильным знаниям и умениям. В условиях постоянного обновления профессиональных знаний и умений большое значение приобретает психологическая подготовка специалиста. В практике высшего образования наблюдаются тенденции негативного отношения студентов к изучению психологических учебных предметов. Многие студенты не осознают значимость психологических знаний и умений для их дальнейшей личной и профессиональной жизни. Молодые люди, как правило, со-

средоточены на изучении профильных курсов. В определенной мере этому способствует и безразличное отношение преподавателей специальных дисциплин к изучению студентами предметов психологического цикла, за исключением случаев когда последние позволяют студентам качественно осваивать профильные знания и умения.

Однако, психологические дисциплины расширяют и углубляют кругозор будущего специалиста, способствуют развитию различных психических процессов (мышления, восприятия, внимания, память, речь, воображения и др.) формированию творческой активности, изобретательности в своей профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, позволяют выступать не узким профессионалам, а человеком высококвалифицированным в своей профессии, эрудированным, обладающим общей культурой.

Учитывая данные обстоятельства целесообразно развивать у студентов высшей школы интерес к изучению психологических дисциплин. В процессе профессиональной и исследовательской деятельности, мы сочли целесообразным осуществлять стимулирование у студентов не профильных факультетов интереса к изучению психологии. С этой целью мы использовали основы теории и практики формирования у учащейся молодежи познавательных интересов (Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, В.И.Казаренков, А.К.Маркова, Г.И.Щукина). Нами использовалась в аудиторной и внеаудиторной работе со студентами система стимулов познавательных интересов. Мы выделили несколько групп стимулов. Одну из них составляли стимулы, связанные с содержанием учебного материала. Среди таковых мы выделили новизну учебного материала, его практическую значимость занимательность, а также историзм.

С первых же занятий мы стимулировали интерес к изучению психологии на основе показа нового знания, обеспечивающего успех будущего специалиста в профессиональной деятельности и иных сферах жизнедеятельности. Новые

знания приобретаемые студентами и осознаваемые ими как элемент общечеловеческого знания, позволяющая представить картину мира глубже и целостно, позволяли стимулировать у ряда студентов интерес к дальнейшему изучению данной дисциплины. В этом контексте студенты обнаруживали связь некоторых профильных дисциплин с психологией, что позволяло расширять и углублять освоение данных дисциплин. Этому способствовали не только теоретические положения, но и решения психологических проблем и примеры.

Важным стимулом формирования у студентов интереса к психологическим дисциплинам являлось практическая значимость учебного материала. Обнаружения студентом таковой в ходе аудиторной и внеаудиторной работе по психологии являлось «открытием» для молодого человека - будущего специалиста. Большинство студентов под руководством преподавателя или самостоятельно находили в изучаемом материале ценность для решения жизненных проблем, а также для собственной подготовки к качественной профессиональной деятельности. Студентами были обнаружены уникальные возможности психологических знаний для интеллектуального развития, формирования нового взгляда на некоторые вопросы их специализации, а также, для анализа жизненных ситуаций.

Занимательность в аудиторной и внеаудиторной работе по психологии не оставляла равнодушными не одного студента. Этот стимул позволял первоначально увлечь слушателей и создать основу для дальнейшего развития интереса к изучению психологических дисциплин. Большинство студентов, получив через «занимательность» эмоциональный толчок к освоению психологии, в дальнейшем приобретали устойчивый интерес к данной дисциплине. Это выражалось в систематическом активном участии студентов не только в аудиторной учебной деятельности, но и в различных формах внеаудиторной работы по данной дисциплине (конкурсы, индивидуальные творческие задания, конференции и др.).

Успешно использовался нами в работе со студентами и стимул «историзм» учебного материала. Исторические сведения по психологии не оставляли равнодушными студентов. История открытий в области психологии, использование таковых во всех областях человеческой жизнедеятельности, увлекательные стороны жизни и деятельности знаменитых психологов, их нравственные и интеллектуальные потенциалы способствовали пробуждению у будущих специалистов (непрофильных отделений) интереса к изучению психологии».

На основе анкетирования нами было определено, что в экспериментальных студенческих группах, в которых данные стимулы использовались систематически интенсивно в аудиторной и внеаудиторной работе, развитие интереса к изучению психологии осуществлялось более эффективно, чем у студентов где данные стимулы использовались в основном в рабочем порядке. Успешность использования данных стимулов в развитии у студентов экспериментальных групп (150 человек) к изучению психологии (как общеобразовательной дисциплины) выражалась в следующих данных: «новизна» стимулировала интерес у 72 человек (48 %); «практическая значимость» - у 123 человек (82 %); «занимательность» - у 117 человек (78 %); «историзм» - у 96 человек (64 %).

Формирование интереса у студентов к изучению психологических дисциплин, как показало наше исследование, становится эффективным при целенаправленном комплексном использовании нескольких стимулов одновременно (в данной публикации характеризуется использование одной из основных групп стимулов, связанных с содержанием учебного материала).

Анализ результатов проведенного исследования дает основание утверждать, что развитие у студентов непсихологических специальностей интереса к изучению психологических дисциплин, ориентирует преподавателей на выбор стимулов, обеспечивающих развитие данного интереса. В боль-

шей мере интерес к изучению психологии у студентов непсихологических специальностей возникает на основе занимательности и практической значимости учебного материала по психологии, в меньшей мере – на основе новизны психологического материала. Мы считаем, что преподаватели используют неэффективно используют новизну учебного материала как стимул развития у студентов непсихологических специальностей интереса к изучению психологии.

Результаты проведенного исследования характеризуют современное положение практики формирования у студентов непсихологических специальностей интереса к изучению психологии и значимость использования стимулов, связанных с содержанием учебного материала для развития данного интереса у будущих специалистов в системе высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989.

Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В.И.Казаренков // Вестник Российского университета дружбы народов: Серия: Психология и педагогика: М.: РУДН, 2009, №2. - С.73-77.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2009.

Кантнер П.Ф. Избранные педагогические сочинения - М.: Педагогика, 1989.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб.: СПб ГУП, 2008.

STIMULATION OF STUDENTS' INTEREST TO THE PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES STUDYING

T.M. Babaev, Candidate of Psychological sciences, assistant professor, assistant professor of psychology and pedagogics department), RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow, e-mail:tosif57@mail.ru

This article presents the material which performs the opportunities of students' interest stimulation to the psychological disciplines studying. The characteristic of the main stimuluses of the interest to the psychological disciplines studying development is presented in this article as well as the results of the performed investigation.

Key words: higher education, interest to the psychological disciplines studying, stimuluses of the interest to the psychological disciplines studying development.

УДК 159.9.072

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ НАДЕЖНОСТЬ И ПСИХОФИЗИО- ЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ

И.В. Басинская, старший преподаватель кафедры
общей и клинической психологии,

факультет социокультурных коммуникаций

Белорусский государственный университет,

Республика Беларусь, Минск, e-mail: 3075007@mail.ru

В статье рассматриваются эвристическая надежность, как наиболее важная индивидуальная способность, обеспечивающая эффективность деятельности руководителя в условиях информационной неопределенности и временного дефицита, и психофизиологическая устойчивость, которая характеризует психофизиологические ресурсы организма и определяет психофизиологическую «цену» деятельности.

Ключевые слова: деятельность руководителя, эвристическая надежность, психофизиологическая устойчивость.

В научных работах по исследованию способностей, необходимых для успешной деятельности руководителя, указываются ключевые компетенции и характеристики личности (Басинская, 2013), среди которых неизменно присутствуют умения решения проблем. Для решения проблемных ситуаций приходится генерировать элементы недостающей информации и именно тогда начинают проявляться индивидуальные способности личности, важнейшей из которых, по нашему мнению, выступает эвристическая надежность как способность находить оптимальное решение проблемных задач заданных уровней сложности в течение заданного времени и в определенных условиях деятельности (Басинская, 2016).

Для экспериментального определения эвристической надежности нами разработана методика на материале комбинаторных задач (Басинская, 2016; Басинская, 2014; Басинская, 2016). При подборе экспериментальных задач важно было минимизировать трудность задачи, связанную с ролью прошлого опыта, конкретными знаниями, умениями и навыками. Кроме того, предиктором реальных достижений в какой-либо интеллектуальной деятельности может служить успешность решения задачи, по своей структуре не имеющая ничего общего с этой деятельностью. Исходя из вышесказанного и оперируя определением понятия эвристической надежности, результативность решения экспериментальных задач будет являться мерой проявления эвристической надежности.

Эффективность деятельности руководителя обуславливается не только его профессиональными, когнитивными и личностными характеристиками, но и психофизиологическими особенностями, которые определяют психофизиологические ресурсы личности. Одной из таких особенностей

выступает психофизиологическая устойчивость, отражающая свойство организма возвращаться в исходное состояние после прекращения действия возмущающих факторов.

Вопросы устойчивости в работах отечественных и зарубежных авторов рассматриваются, в основном, применительно к операторской деятельности (Ломов, 1988). Управленческая деятельность имеет свои особенности. Для получения точной информации о профессиональном соответствии человека выбранному виду деятельности целесообразно учитывать состояние его психофизиологических функций как в состоянии покоя, так и при осуществлении деятельности.

Для экспериментального изучения и прогнозирования психофизиологической устойчивости применительно к деятельности руководителя предлагаем использовать динамику показателей частоты сердечных сокращений при непосредственной включенности субъекта в деятельность (решение комбинаторных задач) относительно состояния функционального покоя (отдых между решением комбинаторных задач разных уровней сложности в процессе эксперимента). Это позволит раскрыть связи физиологических ресурсов с итогами деятельности субъекта и построить модель профессиональной успешности, в которой возможно сопоставление эвристической надежности, как предиктора профессиональных успехов, с «психофизиологической ценой», которую платит организм руководителя за ее достижение.

Определение эвристической надежности и психофизиологической устойчивости имеет значение для вопросов теории и практики профессионального отбора, научной организации труда и оптимизации процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Басинская, И.В. Компетентностный подход в управлении человеческими ресурсами / О.М. Радюк, И.В. Басинская // Гуманітарна-эканамічны веснік: навукова-тэарэтычны ча-

сопіс. – Мн: Міжн. гуман.-эканам. інст, 2013. – №3. - С.81-87.

Басинская, И.В. Эвристическая надежность в задачах моделирования жизнедеятельности в проблемных ситуациях / И.В.Басинская // Наук. часопіс Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – Киев, 2016. - Вып. 4(49). - С. 198-204.

Басинская, И.В. Эффективность принятия решений в ситуации информационной неопределенности в зависимости от уровня надежности руководителей при решении задач / И.В. Басинская // Науч. тр. Респ. ин-т высш. шк. Ист. и психол.- пед. науки: сб. науч. ст. / под ред. В.Ф. Беркова. – Минск, 2014. - Вып.14, ч.2. – С.23-29.

Басинская, И.В. Эвристическая надежность в зависимости от «Большой пятерки» личностных особенностей руководителя / И.В.Басинская // Проблемы и перспективы евразийской экономической интеграции: сб. ст. из материалов Евразийского научного форума 24 ноября 2016 г. / Общ. научн. ред. М.Ю. Спириной. Часть I.— СПб.:МИЭП при МПА ЕврАзЭС, 2016. — С.92-98.

Ломов, Б.Ф. Медико-психологические аспекты профессиональной надежности космонавта / Б.Ф. Ломов, В.И. Мясников // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 6. – С. 65–73.

HEURISTIC RELIABILITY AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL STABILITY OF THE LEADER

I.V.Basinskaya, senior lecturer

Belarusian State University, Socio-Cultural Communications

Faculty, Department of General and Clinical Psychology,

Belarus, Minsk, e-mail: basinskaya@gmail.com.

The article examines the heuristic reliability, as the most important individual ability for ensuring the effectiveness of the management activities in the conditions of information uncertainty and a temporary shortage, and psychophysiological stability,

that characterizes the psychophysiological resources of the body and determines the psychophysiological "price" of activity.

Keywords: leader activity, heuristic reliability, psychophysiological stability.

УДК 157.09

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ

Е.Н. Беляева, студентка магистратуры,
кафедра психологии и педагогики,

Российский университет дружбы народов, Россия, Москва,
e-mail: trgl74@gmail.com

Статья посвящена проблеме изучения индивидуально-психологических особенностей личности больных алкоголизмом в свете необходимости оптимизации программ психотерапии аддиктивной патологии. Проведен анализ характеристик пренаркотической личности, представлена динамика личностных изменений вследствие злоупотребления алкоголем.

Ключевые слова: личность, алкоголизм, алкогольная зависимость.

На сегодняшний день в понимание сущности и природы алкоголизма доминирует медико-биологическая парадигма, согласно которой данное явление определяется, прежде всего, как болезнь. Такая узкомедицинская трактовка накладывает определенные ограничения на методы терапевтической работы с алкогольной зависимостью, сводя их в основном к фармакотерапии и суггестивной терапии, эффективность которых все чаще ставится под сомнение. Альтернативной моделью терапии алкоголизма может стать комплексный подход, включающий в себя психотерапевтические

и психокоррекционные мероприятия, направленные на позитивное изменение сознания пациентов и мобилизацию их личностных ресурсов в борьбе с аддиктивной патологией (Агибалова, Бузик, 2007; Иванец, 2008). В этой связи важнейшим аспектом изучения является личностная сфера больных алкоголизмом. Индивидуально-психологические характеристики личности имеют важное значение на любом из этапов алкоголизма: от инициального до развернутого. Они могут, как способствовать благоприятному результату лечения, относительно доброкачественному течению заболевания, так и препятствовать терапевтическому процессу, провоцировать утяжеление патологического состояния. Комплексный подход с учетом личностных особенностей в преморбиде и динамике алкоголизма позволяет повысить эффективность программ первичной профилактики, противорецидивной и реабилитационной терапии, а также варьировать саму тактику терапевтического вмешательства, оптимизируя тем самым процесс лечения (Бобров, Довженко, Кулыгина, 2014).

Известно, что личностная сфера больного алкоголизмом претерпевает значительные изменения по мере динамики заболевания. На ранних стадиях алкоголизма наблюдается заострение преморбидных черт характера, далее, по мере развития заболевания проявляются психопатоподобные нарушения с нивелировкой преморбидных черт и, наконец, на поздних стадиях развивается выраженное когнитивное, эмоционально-волевое и морально-этическое снижение, достигающее степени истиной алкогольной деградации.

Больной алкоголизмом снижается личностно сообразно преморбиду. Среди детерминант пренаркотической личности одной из важнейших является психический инфантилизм, который проявляется в крайней несамостоятельности, неуверенности в ситуациях принятия решений, неспособности противостоять внешнему давлению, заниженной самокритичности, неконтролируемости влечений и желаний, обидчи-

вости, ранимости, демонстрации беспомощности (Пятницкая, 1988). Повышенная возбудимость, склонность к колебаниям настроения, аффективная неустойчивость в преморбиде обуславливают более раннее начало злоупотребления алкоголем и быстрое формирование алкогольной зависимости.

Довольно распространенное суждение о том, что психологической основой пьянства выступает эйфоризирующее влияние алкоголя, не представляется состоятельным. Работки проблематики алкоголизма доказывают, что психологическими детерминантами алкогольного влечения являются иллюзорные возможности удовлетворения желаний и разрешения конфликтов, предоставляемые состоянием опьянения. Дезинтегрированная, плохо организованная личность, испытывающее мощное давление стрессора прибегает к помощи алкоголя с целью искусственного облегчения своего психического состояния. Уровень дезорганизации личности в данном случае напрямую связан с увеличивающейся потребностью в компенсации в условиях стресса (Jones, 1971; Братусь, 1984).

Дефект личности, вызванный психической и физической зависимостью, в значительной мере воздействует на характер мотивации и личностных установок. Постепенно приобретая личностный смысл, мотив алкоголизации достигает вершины иерархической структуры и занимает место регулятора всей мотивационной сферы личности. Перемещение мотива алкоголизации в рамках иерархической структуры рассматривают с учетом двух аспектов: во-первых, аспекта личностной значимости состояния алкогольного опьянения в системе ценностных ориентаций; во-вторых, аспекта самоконтроля за развитием интрапсихических побуждений к алкоголю в различных жизненных ситуациях (Перейра, 1989).

Личностные изменения вследствие алкоголизма актуальны не только в отношении содержания ведущих мотивов деятельности, но и в отношении временных характеристик мотивационной сферы. Для личности больного алкоголиз-

мом характерно преобладание ближних мотивов и выраженная редукция дальней мотивации. Достижение ближних целей, выражающихся в получении удовлетворения от состояния опьянения, безусловно доминируют над осознанием неблагоприятных отдаленных жизненных перспектив. Преvalирование ближней мотивации коррелирует с другой характеристикой алкоголизированной личности – импульсивностью. Основанием импульсивности служит нарушение опосредования потребностей, стремление к немедленному достижению желаемого результата, что в свою очередь является одной из психологических детерминант алкоголизма и усиливается вплоть до критического уровня в процессе прогрессирования заболевания. Если в норме удовлетворение потребностей происходит опосредованно, то для патологии характерна ориентация на мгновенный результат, а не на растянутый во времени сложно организованный процесс, так как отсроченность, в случае алкозависимой личности, обесценивает саму цель (Ерышев, 1990). Усилия личности по достижению цели в данном случае носят схоластический характер, формируется пассивная позиция в отношении потенциально фрустрирующих задач.

Личностные преобразования вследствие алкоголизма затрагивают и показатель критичности. Непонимание болезненного характера имеющихся расстройств, обнаруживающееся у больных на раннем этапе алкоголизма, связано с отсутствием абстинентных симптомов и ярко выраженных соматических нарушений, которые могут ассоциироваться с болезнью. В дальнейшем критические способности личности снижаются на фоне появления выраженных психопатологических расстройств. Оценка состояния носит характер анозогнозии, которая положительно коррелирует со степенью прогрессиентности заболевания и способствует дальнейшей деградации личности.

Механизмы психологической защиты, формирующие состояние анозогнозии, соответствуют структуре личност-

ных особенностей и прослеживаются с преморбидного периода, сменяя друг друга и приобретая различную степень деструктивности по мере динамики заболевания (Егоров, 2002). Если в дебюте алкоголизма происходит игнорирование пьянства, то впоследствии в силу невозможности отрицания массивной алкоголизации наблюдается смещение акцентов на преуменьшение ее масштабов, переоценку жизненных событий в желательном для алкозависимой личности направлении. Таким образом, вырабатывается перцептивная защита, согласующаяся только с личностными установками больного. По мере динамики алкоголизма перцептивная защита заменяется мотивационной рационализацией – информация отбирается таким образом, чтобы она соответствовала личностным ожиданиям, гарантирующим удобное, нужное в данный момент времени заключение. С целью оправдания алкоголизации приводятся различные аргументы. Как следствие, к концу второй стадии алкоголизма выстраивается универсальная объяснительная система, всецело оправдывающая поведение больного. По мере прогрессирования личностной деградации на третьей стадии алкоголизма отрицательный эмоциональный компонент пьянства обесценивается – редуцируется или исчезает.

Среди поведенческих характеристик больных алкоголизмом выделяются: установка на воображаемое удовлетворение существующих потребностей; стремление к моментальному, требующему минимальных затрат, достижению желаемого; неприятие личной ответственности за актуальное состояние; пассивный способ защиты (избегание) в ситуации стресса (Ерышев, 1990). Поведенческие особенности личности, сформированные в ходе длительной алкоголизации, носят устойчивый характер. Они сохраняют свою актуальность и в период ремиссии, распространяясь на виды деятельности, не связанные с алкоголем. Таким образом, характерные поведенческие паттерны позволяют «выявить» людей

с алкогольной зависимостью даже в ситуациях, когда они не употребляют алкоголь. (Ерышев, Рыбакова, 1996)

Интенсивная алкоголизация приводит к формированию так называемого «алкогольного характера». Во-первых, ввиду повышения общей возбудимости происходит заострение имеющихся эмоциональных реакций, что впоследствии дополняется плаксивостью и слабодушием; во-вторых, проявляется эмоциональное огрубение, для которого характерны эгоизм, безразличие к ближайшему окружению, отсутствие чувства долга и ответственности, этическое снижение. На поздних стадиях алкоголизма изменения в эмоционально-волевой и познавательной сферах личности приобретают ярко выраженный характер, достигая степени истинной алкогольной деградации.

По утверждению ряда авторов, несмотря на значительные личностные преобразования полного разрушения личности достигают приблизительно 30% хронических алкоголиков (Братусь, 1984; Заявьялов, 1988; Пятницкая, 1988). Однако отмечается, что у большинства из таких больных, несмотря на крайнюю деформацию структуры личности, индивидуальность психического облика, его специфичность и уникальность сохраняется даже на конечных стадиях течения болезни, что, несомненно, должно учитываться в ходе психотерапевтической работы.

ЛИТЕРАТУРА

Агibalова Т. В., Бузык О. Ж. Психотерапия в наркологии // Рос. мед.-биол. вестн. им. акад. И.П. Павлова. 2007. №1. С. 90-96

Бобров А. Е., Довженко Т. В., Кулыгина М. А. Медицинская психология в психиатрии. Методологические и клинические аспекты // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. №1. С. 70-75

Братусь Б. С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма / Б. С. Братусь, П. И. Сидоров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 144 с.

Егоров А. Ю. Возрастная наркология / А. Ю. Егоров. – СПб.: Дидактика Плюс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – С. 41-42.

Ерышев О. Ф. Коррекция личностных особенностей, отрицательно влияющих на течение алкоголизма: методические рекомендации / О. Ф. Ерышев, Т. Н. Балашова, Т. Г. Рыбакова. – Л.: НИПИ им. В. М. Бехтерева, 1990. – С. 25.

Ерышев О. Ф., Рыбакова Т. Г. Динамика ремиссий при алкоголизме и противорецидивное лечение. – СПб.: НИПИ им. В.М.Бехтерева, 1996. – 187 с.

Завьялов В. Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости / В. Ю. Завьялов. – Новосибирск: Наука, 1988. – 198 с.

Перейра Ф. М. Особенности мотивационной структуры алкогольной зависимости / Ф. М. Перейра, Т. А. Немчин, Б. М. Гузиков // Психологические исследования и психотерапия в наркологии: сб. научн. тр. – Л.: Изд. Института им. В.М. Бехтерева, 1989. – С. 32-38.

Руководство по наркологии / под. ред. Н. Н. Иванца. – 2-е изд., доп. и расш. – М.: Медицинское информационное агентство, 2008. – 944 с.

Jones B. Alcoholic addiction. – London, 1971. – P. 208–209.

DYNAMICS OF ALCOHOLIC PERSONALITY CHANGES

E. N. Belyaeva, student of magistracy, Psychology and Pedagogics Departement, RUDN University, Russia, Moscow,

e-mail: trgl74@gmail.com

The article is devoted to the issue of individual psychological features of alcoholic personality in the context of necessity to optimize addiction therapy methods. It presents the findings of

premorbid personality analysis and the dynamics of personality transformations due to alcohol abuse.

Keywords: personality, alcoholism, alcohol addiction.

УДК 159.9

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ

Е.В. Беловол, кандидат психологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, Москва, e-mail: belovol@mail.ru,

З.В. Бойко, кандидат психологических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: boikozv@yandex.ru,

Е.Ю. Шурупова, преподаватель,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, Москва, e-mail: shurupovaelena@mail.ru

В наше время, в 21 веке, когда продолжительность жизни возросла в несколько раз, непрерывное образование в течение всей жизни, содержащее идею о том, что учебная деятельность является составной частью образа жизни взрослого человека на всех стадиях его возраста приобрела новую окраску. Получение образования в третьем возрасте дает возможность пожилым людям применять поученные знания в целях саморазвития, способствует расширению социальных контактов а также сохранению творческого долголетия и психологического здоровья.

В настоящее время в России группа пожилых людей постоянно увеличивается. Демографическое старение является глобальной тенденцией развития современной цивилизации и привлекает все большее внимание к положению пожилых в современном мире. Сложившаяся ситуация обуславливает формирование новых потребностей

и способностей пожилых людей, а также отказ от некоторых представлений.

Сохранение психологического здоровья связано не только с поддержанием достаточного уровня социальных контактов, поддержанием на оптимальном уровне эмоциональных состояний, сохранением уверенности человека в самоценности и нужности другим, но и непосредственно связано с сохранением ментального, умственного здоровья.

Мы предположили, что активация когнитивных познавательных процессов в результате обучения приведет к изменению психологического статуса пожилого человека, к стабилизации психических состояний, повышению уровня самооценки, и, как следствие, будет способствовать улучшению не только психологического здоровья человека, но и соматического, что будет способствовать повышению качества его жизни. На подтверждение выдвинутой гипотезы и было направлено наше эмпирическое исследование, которое проводилось с 2014 по 2016 год. В нем приняли участие 21 человек, из них 19 женщин в возрасте от 51 до 63 лет и 2 мужчин в возрасте 57 и 59 лет.

Все респонденты были слушателями программы профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология», рассчитанной на 2,5 года. Все они имели базовое высшее образование (инженеры, экономисты, учителя), но психологического не было ни у кого (это для нашей программы было ключевым моментом). Таким образом, обучение психологии было для них новой сферой знаний.

На первом этапе нас интересовало, насколько обучение людей этой возрастной группы может оказать влияние на ощущение ими психологического комфорта или дискомфорта (Бойко, Беловол, Радыш, 2014). Для диагностики им предлагался тест для выявления сфер жизнедеятельности, которые беспокоят человека «Опросник «Выявление сфер беспокойства» (The Worry Domains Questionnaire (WDQ) (Tallis, Eysenck, & Mathews, 1992)). Опросник выявляет пять общих

областей беспокойства: взаимоотношения, неуверенность, бессмысленное будущее, работа и финансы.

Нашим респондентам было предложено выполнить тест в начале семестра, который начинался в феврале 2014 года. В результате проведенного исследования было выявлено, что в данной возрастной группе существует три сферы основного беспокойства: сфера взаимоотношений, сфера неуверенности в собственных силах и представление о бессмысленности будущего.

Наши респонденты были не уверены в собственных силах, их беспокоили взаимоотношения с окружающими, будущее представлялось им бессмысленным. После выполнения этого теста они приступили к обучению по программе профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология».

Через полгода обучения, то есть в конце семестра, нашим респондентам было предложено повторно выполнить тест на выявление сфер беспокойства. Полученные результаты отличались от предыдущих. При повторном исследовании было выявлено снижение уровня неуверенности в собственных силах и беспокойства, связанного со сферой бессмысленности будущего. Беспокойство по поводу взаимоотношений осталось. В целом сравнительный анализ общего показателя показал значимое снижение уровня беспокойства слушателей (Рис. 1).

Также исследовались познавательные процессы (Беловол, Бойко, Радыш, Шурупова, 2015). Для изучения различных свойств внимания использовались несколько методик: тест Мюстенберга (избирательность внимания), тест Торндайка (концентрация внимания), корректурная проба Бурдона (устойчивость внимания), умственная работоспособность (счет по Э.Крепелину), память (тест, разработанный японскими исследователями для изучения памяти пожилых людей) (Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto, 2014). Когнитивная гибкость, то есть способность переключаться с

одной когнитивной стратегии на другую изучалась с помощью теста Струпа. Сравнительный анализ показал, что обучение в первом семестре не привело к значимым изменениям в показателях внимания и умственной работоспособности, резкие, статистически значимые изменения наблюдались с начала второго семестра первого года обучения (Рис. 2).

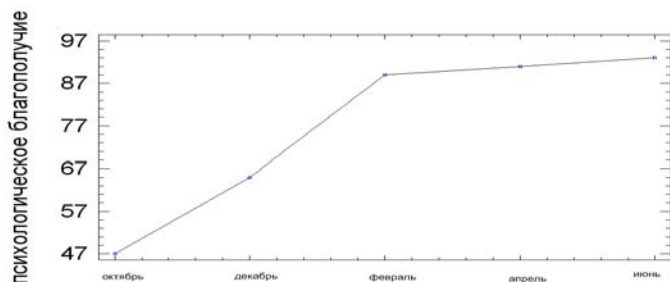


Рис. 1. Динамика показателя субъективного психологического благополучия в процессе обучения

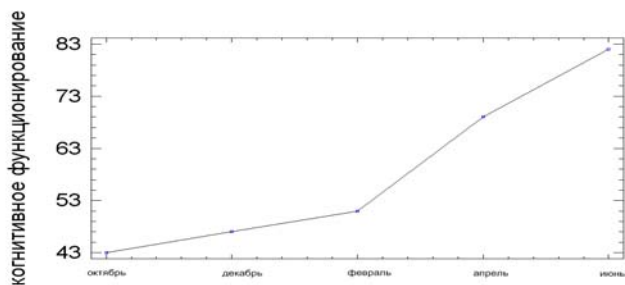


Рис. 2. Динамика когнитивного функционирования в процессе обучения

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что статистически значимые изменения начитаются только после определенного периода обучения. В нашем исследовании он составляет шесть месяцев. Только после целого семестра обучения начинаются существенные (заметные

не только исследователям, но и самим испытуемым) изменения когнитивных функций. Обучение в пожилом возрасте также оказывает существенное влияние на психологическое благополучие пожилых обучающихся. Наша гипотеза о том, что активация когнитивных познавательных процессов в результате обучения приводит к изменению психологического статуса пожилого человека, к стабилизации психических состояний, повышению уровня самооценки, и способствует улучшению психологического здоровья человека, подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

Бойко З.В., Беловол Е.В., Радьш И.В. Особенности влияния образовательной активности в «третьем возрасте» на здоровье и психологическое благополучие личности // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницькій державній педагогічній університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 1 до Вип. 5, Том V(56): Тематичний випуск “Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору“, Україна, Киев, Гнозис, 2014, С. 84-93

Беловол Е.В., Бойко З.В., Радьш И.В., Шурупова Е.Ю. Возможно ли остановить когнитивное старение: изменение эффективности когнитивных процессов как результат обучения в вузе (программа обучения лиц «третьего возраста») // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницькій державній педагогічній університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 1 до Вип. 36, Том V(65): Тематичний випуск “Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору“, Україна, Киев, Гнозис, 2015, С. 62-71.

Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto. Spot the Difference for Cognitive Decline: A quick memory and attention test for screening cognitive decline. // Gerontology and Geriatric.-2014, Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcgg.2014.08.003>

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ ПО
ОТНОШЕНИЮ К ИНТЕРНЕТУ**

Д.Г. Богуславская, студент магистратуры,
кафедра психологии и педагогики,
Российский университет дружбы народов, Россия, Москва, e-
mail: daria.bogus@mail.ru

В статье проводится анализ понятия установка, социальная установка. Приводятся характеристика и факторы формирования социальных установок. Автор рассматривает установку по отношению к Интернету как вид социальной установки.

Ключевые слова: установка, социальная установка, установка по отношению к Интернету.

Восприятия мира человеком является активным процессом. Различные события и явления, окружающих людей мы воспринимаем необъективно, а через определенную призму полученного опыта. В психологии существует понятие «установка», которое заняло важное место, ведь пронизывает практически все сферы психической жизни человека.

В наше время можно с уверенностью говорить о том, что Интернет перестал быть просто системой для хранения и передачи огромных объемов информации, теперь это новая сфера нашей реальности, бесконечное поле для взаимодействий. В результате у пользователей компьютерных сетей возникает целый ряд интересов, мотивов, целей, потребностей, а главное установок, связанных с этим виртуальным пространством.

Сама установка является проявлением неосознанной психологической готовности, базирующейся на предшествующем опыте, предрасположенности к

определенной активности в определенной ситуации. Можно сказать, что установка дает личности определенную устойчивость к различным воздействиям окружающей реальности (Александров А.Г., 2008, С. 3).

Понятие установки наиболее глубоко изучено и разработано Д.Н. Узнадзе. Установкой он назвал определенный бессознательный процесс подготовки человека перед осуществлением какой-либо деятельности. Д.Н. Узнадзе говорил о том, что установка является первичным свойством, самой примитивной реакцией организма на внешнюю среду. Установка формируется в процессе взаимодействия и получения опыта, выступая как ориентация на объект; являясь определенной стратегией или схемой поведения (Зеер Э.Ф., Конюхова Е.Т., 2011, С. 57).

При этом важно отметить, что, по мнению Д.Н. Узнадзе, установка не представляет собой какой-либо отдельный акт сознания, это некоторая готовность к совершению определенного действия. Установка скорее определенное звено, буфер между действием внешней среды и психической деятельностью человека.

Общая функция установок по отношению к деятельности характеризуется следующими аспектами:

- установка выступает как механизм стабилизации деятельности, что позволяет сохранить направленность личности;

- в ситуациях, ранее встречавшихся, установка помогает произвольно контролировать ход деятельности;

- установка может затруднять адаптацию к новым ситуациям, выступая фактором инертности и ригидности. (Девяткин А.А., 1999, С. 14 - 19).

На уровне социального взаимодействия в психологии принято говорить о социальной установке как готовности человека действовать тем или иным образом по отношению к данному конкретному объекту в каких-то конкретных обстоятельствах.

Социальные установки, помогая человеку осмысливать явления социальной действительности, выполняют функцию выражения того, что для него является важным, значимым, ценным (Яницкий М.С., 2007, С. 250).

Социальная установка - это некое устоявшееся убеждение, взгляд на мир, себя самого или другого человека, которое возникает при значимом для личности опыте.

Цильмак А.Н. в своих работах рассмотрела перечень факторов, которые влияют на формирование социальных установок. Факторы могут быть как внешними (социальные, социально-психологические), так и внутренними (биологические, психологические). В результате влияния различных факторов установки появляются, фиксируются, трансформируются или наоборот остаются неизменными (Цильмак О.М., 2011, С. 142).

В то же время установки личности по отношению к электронным информационным технологиям, как социальные установки, могут складываться не только при непосредственном пользовании Интернетом, в процессе вовлеченности в коммуникативную, игровую, учебную и поисковую деятельность, но и так же при реальном общении (обмен мнениями, опытом пользователя виртуальной сетью) (Сунгурова Н.Л., 2016).

Обратим внимание на феномен персонификации, который может рассматриваться как ситуативная реакция пользователя на провоцирующую подобное отношение компьютерную систему, и как относительно устойчивая установка по отношению к компьютеру (Бабаева, Войскунский, 1998; Гордеева, 2003; Сунгурова, 2013, 2014; Ходош, 1991).

Так же, сама установка по отношению к Интернету выполняет функцию не только приспособления, сколько защиты сознания и мировоззрения пользователя от определенных угроз. Установка организует восприятие информации, которая поступает в процессе взаимодействия в Интернете.

По данным исследований Интернет представляется многим пользователям культурной средой, пространством для общения, обмена информацией, где можно проявить себя как личность (Андреев Р. П. и др., 2014, С. 107-108).

Так же Интернет является средством ухода от реальных дел, местом, где можно отвлечься и не думать о заботах и обязанностях. Местом, где комфортно и безопасно за счет принадлежности к виртуальной социальной среде (Сунгурова Н.Л., 2016; Сунгурова Н.Л., 2017).

Таким образом, можно сказать, что установки влияют на развитие личности в целом, определяют характер взаимодействия и активности личности не только в реальном мире, но и так же в виртуальном пространстве. Именно в век информационных технологий изучение установок по отношению к Интернету приобретает все большую актуальность.

ЛИТЕРАТУРА

Александров А. Г. Зависимость установок в популяции зрелого возраста от критериев качества жизни // 2008. №4. С.2

Андреев Р. П., Приходько Е. А., Лебедева С. О. Восприятие Internet студентами ВПИ // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №6-1 С.107-108.

Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века: Монография / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1999. – 309 с.

Зеер Э.Ф., Конюхова Е.Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №3 С.56-59.

Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом простран-

стве: монография / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170с.

Сунгурова Н.Л. Взаимосвязь психологических характеристик самопрезентации и самовыражения личности студентов в Интернет-взаимодействии // В мире научных открытий, 2013, №7.1(43), с.368-381

Сунгурова Н.Л. Сравнительный анализ установок студентов по отношению к интернету // Акмеология. №4(60). 2016. С. 156-162

Сунгурова Н.Л. Личностные детерминанты взаимодействия студенческой молодежи с информационно-компьютерными технологиями: монография – Москва: РУДН, 2017. - 172с.:

Цильмак О. М. Социально-психологические детерминанты возникновения и реализации жизнедеятельностных установок // Вестник Одесского национального университета им. И.И. Мечникова: материалы Третьей Международной научно-практической конференции «Культурно-исторический и социально-психологический потенциал личности в условиях трансформационных изменений в обществе»: 2 ч. Т. 16. Вып. 11. Ч. 2. Одесса, 2011. С. 135-143.

Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвузиздат. - 2007.- С.250.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF STUDIES OF PERSONAL ATTITUDES TOWARDS THE INTERNET

D. G. Boguslavskaya, student

RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia)
Russia, Moscow, e-mail: daria.bogus@mail.ru

The article analyzes the concept of setting and social setting. The article presents the characteristics and factors of for-

mation of social attitudes. The author considers attitudes towards the Internet as a form of social settings.

Ключевые слова: settings, social settings, settings towards the Internet, attitude, social attitude, attitude towards the Internet.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ, СТРЕССА И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ – СТОМАТОЛОГОВ

А. О. Ветрова, студент магистратуры
кафедры психологии и педагогики,
Российский Университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: stasia_95@inbox.ru

Статья посвящена проблеме формирования понятий внимания, стресса и эмпатии у студентов – стоматологов. Автор пишет о важности развития вышеперечисленных компетенций, которые необходимы представителям данной профессии для успешной работы и профессиональной квалификации.

Ключевые слова: студенты - стоматологи, внимание, стресс, эмпатия.

Профессия врача всегда предъявляла высокие требования к уровню подготовки. В настоящее время данная сфера деятельности все больше расширяет свои горизонты, и, на сегодняшний день, перед студентами – стоматологами стоит задача освоения огромного массива знаний и постоянного их пополнения. В совокупности с профессиональными навыками работы с инструментами и оборудованием. При этом врач-стоматолог должен находиться в стабильном эмоциональном состоянии, иметь высокую стрессоустойчивость и обладать навыками быстрого выхода из состояния стресса. Проблема сформированности уровня внимания, способность

совладания со стрессом и эмпатийное понимание клиента имеют для студентов – стоматологов особую актуальность.

Такие понятия как внимание, стресс и эмпатия имеют сложную, многогранную структуру, но не имеют единого однозначного взгляда на их происхождение и существование. На сегодня еще нет единого понимания процесса внимания. Одни исследователи полагают, что независимого процесса внимания не существует. Другие, что внимание есть независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности. Важно отметить, что внимание содержится во всех других психических процессах, является необходимым элементом, и отделить его от них, выделить и рассмотреть самостоятельно не представляется возможным.

В целом, «внимание - направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном». (Маклаков, 2008, С. 313) Несмотря на различные взгляды на природу внимания, исследователями были выделены основные подходы к пониманию этого процесса. Первый – эмоциональный, исходит из того, что внимание всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Данный подход разрабатывал Т. Рибо. В следующем подходе, внимание трактуется как результат апперцепции, т.е. внимательное, осмысленное, осознанное, вдумчивое восприятие. Д.Н. Узнадзе определял внимание как внутреннюю установку индивида, происходящую под влиянием «объективизации». Другой подход делает упор на двигательном аспекте процесса внимания, который рассматривается как двигательное приспособление к окружающей среде. Последний подход произрастает из физиологического взгляда на внимание. Внимание - организованный очаг возбуждения в коре больших полушарий, подавляющий активность соседних участков мозга. (Рубинштейн, 1999, С.218)

Врачи – люди, которым по роду деятельности необходимо устанавливать многочисленные непосредственные кон-

такты с пациентами, имеют потребность в понимании человека, его чувств, эмоций. Традиционно проблема эмпатии рассматривалась в ключе эстетики и этики. Близким к понятию эмпатия было понятие симпатии А. Смита, Г. Спенсера, А. Шопенгауэра, М. Шелера, которое трактовалось как понимание, отзывчивость и эмоциональное соучастие. (Гиппенрейтер, 1993, С.61–73) В психологии термин «эмпатия» получил развитие в начале 50-х годов. Первоначальный смысл термина означал процесс «вчувствования», т.е. эмоционального проникновения другого. Сегодня, эмпатию описывают как опосредованный ответ на воспринятое эмоциональное состояние другого человека. Так, Т. П. Гаврилова выделила два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание. (Гаврилова, 1974, С. 107-114) В то время как М. А. Пономарева предлагает рассматривать кратковременную и долгосрочную эмпатию. Кратковременная - рассчитана на ограниченный контакт с другими людьми в общении, в процессе которого человек встает на позицию другого. Долговременная эмпатия протекает в течение длительного времени и требует более тесного общения с другим человеком (Пономарева, 2006, С. 76). Некоторые исследователи выделяют ситуационную (проявление зависит от ситуации) и диспозиционную эмпатию (черта эмпатии, которая существует в широком диапазоне ситуаций) (Басова, 2012, С. 254-256).

Любой человек в ходе своей жизни периодически подвергается влиянию стресса. Обычно стресс имеет негативные последствия, как в физиологическом, так и в эмоциональном аспекте. Повышение уровня стресса ведет к увеличению числа ошибок, что может негативно отразиться на работе профессионала, поэтому так важно отследить момент зарождения стресса и снизить его влияние. Психология располагает многочисленным количеством теорий стресса. Родоначальником теории стресса является Г. Селье, который открыл неспецифическую реакцию организма, запускающуюся в ответ на тревожащие факторы, она получила название адаптацион-

ного синдрома или стресса. Согласно теории, У. Кеннона стабильность нервной системы создается за счет саморегуляции, т.е. организм ставит своей задачей поддержание стабильных условий и приспособление к изменяющимся условиям окружающей среды. В рамках отечественной науки внес свой вклад И.П. Павлов. Смысл его теории заключается в том, что в случае воздействия внешних условий среды, которые приводят организм к необходимости задействования ВВД, неминуемо возникает сбой нервного процесса, который может выражаться дихотомически - либо затормаживанием, либо повышенным возбуждением (Ильин, 2001, С. 233).

Таким образом, в подготовке врачей – стоматологов необходимо научить их выполнять профессиональные обязанности на высоком уровне и в любой рабочей ситуации – при наличии стрессовых факторов, при высоких физических и эмоциональных нагрузках, при отрицательном влиянии внешней среды. Для этого следует обратить внимание обучающихся на личные внутренние резервы, заранее выявить свой уровень стрессоустойчивости и реагировать на возрастание степени стресса своевременно. Не допускать изнуряющих физических нагрузок, ослабляющих внимание к работе. Научить создавать вокруг себя комфортный для врача и пациента психологический климат. Процесс формирования врачей с вышеперечисленными характеристиками долговременный, требующий специальных знаний и навыков. Дальнейшие исследования данной темы следует вести в направлении становления врача – стоматолога, плодотворно выполняющего свои профессиональные обязанности без ущерба для личного здоровья и здоровья пациента, имеющего активную жизненную позицию.

ЛИТЕРАТУРА

Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. — 2012. — №8. — С. 254-256.

Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61–73.

Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 107–114

Ильин Е. П. Эмоции и чувства – Мастера психологии СПб.: 2001 - С. 253

Маклаков А. Г. СПб.: 2008 – С. 213

Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография. – Минск : Бестпринт, 2006. – С. 76

Роджерс К. Р. Теория терапии, личности и межличностных отношений как развитие клиентоцентрированной работы. // Психология: этапы науки. Выпуск III: формулировки личности и социальных связей. / под. ред. Sigmund Koch. — Нью-Йорк: McGraw-Hill Book Company, 1959. — Т. 3.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999.- С. 218

Щербатых Ю. В. Психология стресса — М.: Эксмо, 2008. — С. 233

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF ATTENTION, STRESS AND EMPATHY IN STUDENT STOMATOLOGISTS

A.O. Vetrova, student, Peoples' Friendship University of Russia,
Russia, Moscow, e-mail: stasia_95@inbox.ru

Brief annotation: the article is devoted to the problem of formation of notions of attention, stress and empathy in dentistry students. The author writes about the importance of developing the above competencies, which are necessary for representatives of this profession for successful work and professional qualification.

Key words: students - dentists, attention, stress, empathy.

УДК 159.942.2

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ РАБОТНИКОВ
УМСТВЕННОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ СФЕР**

А.И. Вишняков, доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург, e-mail: ferupin@mail.ru

О.С. Карымова, кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной психологии
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург, e-mail: kasana83@yandex.ru

В работе на основе изучения психологических особенностей трудовой деятельности представителей умственного и физического труда нами установлены достоверные различия. У работников физического труда на высоком уровне находились такие показатели, как «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством», «предпочтение выполняемой работы высокому заработку», «удовлетворенность условиями труда», тогда как у работников умственного труда «удовлетворенность достижениями в работе», «удовлетворенность условиями труда», «уровень притязаний в профессиональной сфере». Низкий – по параметру «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством» у работников умственного труда.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, физический труд, умственный труд, профессиональная ответственность.

В современных условиях социального и экономического развития общества государство и работодатели предъявляют более высокие требования к эффективности профессиональной деятельности личности, что влияет на удовлетворенность трудом, и в целом, на трудовую мотивацию чело-

века В этой связи считаем необходимым изучение психологических особенностей удовлетворенности трудом у представителей различных сфер трудовой деятельности.

Наиболее развернутый теоретический анализ явления удовлетворенности дан с позиций субъектного подхода в рамках концепции семантического интеграла личности, представленной в работах К.А. Абульхановой-Славской (Абульханова-Славская, 1980). В этой концепции удовлетворенность включается в структуру активности как выражение психологического результата (эффективности), как проявление механизма обратной связи между различными составляющими и этапами жизненной активности, как критерий оценки жизни самим человеком.

Целью нашего исследования было изучение уровня удовлетворенности трудом у работников умственного и физического труда

В качестве испытуемых в нашем исследовании стали работники умственного и физического труда:

1) 30 человек – работники умственного труда (преподаватели), возраст от 25 до 40 лет.

2) 30 человек – работники физического труда, стаж работы от 5 до 10 лет, возраст от 25 до 40 лет. Все испытуемые из этой выборки являются рабочими Ремдorstроя.

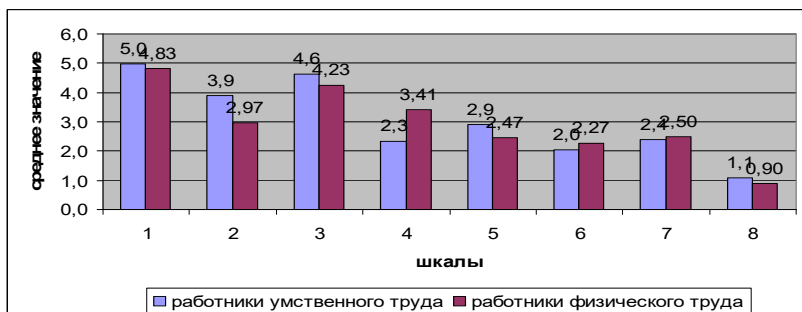
В своей работе мы использовали тест А. В. Батаршева «Интегральная удовлетворенность трудом» (Батаршев, 2009).

Общая удовлетворенность трудом у работников умственного и физического труда имеет разные уровни выраженности, из всех работников умственного труда 3,3 % имеют низкий общий уровень удовлетворенности трудом, 13, 3 % - средний уровень и 83, 3 %- высокий. Из работников физического труда 6,7 % имеют низкий уровень удовлетворенности трудом, 40% - средний уровень и 68, 3% - высокий.

Общая удовлетворенность трудом двух выборок не имеет сильных различий и её можно оценить как высокую

Выборка работников физического труда в целом имеет высокую общую удовлетворенность трудом (17,17). Работники умственного труда в целом имеют высокую общую удовлетворенность трудом (18,5).

Средние значения по каждому параметру наглядно представлены на рисунке 1. Высокий уровень удовлетворенности по параметру «интерес к работе» у работников умственного и физического труда (5,0 и 4,83 соответственно) мы можем объяснить высокими показателями по мотивационным факторам «признание» и «интересная работа». То есть, согласно мотивационно-гигиенической теории Ф. Херцберга, при наличии высоких показателей по мотивационным факторам (достижения в работе, интерес к работе как таковой, признание со стороны других, ответственность) повышается удовлетворенность своей работой.



1 - интерес к работе; 2 - удовлетворенность достижениями в работе; 3 - удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками; 4- удовлетворенность взаимоотношениями с руководством; 5 - уровень притязаний в профессиональной деятельности; 6-предпочтение выполняемой работы высокому заработку; 7-удовлетворенность условиями труда; 8 - профессиональная ответственность.

Рисунок 2 – Соотношение параметров удовлетворенности трудом работников умственного и физического труда

Низкий уровень удовлетворенности по параметру «взаимоотношения с руководством» (2,3 при максимальном значении 6) у работников умственного труда мы можем объяснить неудовлетворенностью стилем руководства, вмешательством в творческий процесс педагога, преподавателя или библиотекаря, неблагоприятной корпоративной культурой, коммуникативной и управленческой некомпетентностью руководителя. В коллективах, где работает наша выборка, руководители кроме административной работы так же как остальные члены коллектива занимаются преподавательской деятельностью. Поэтому разногласия могут возникнуть и по поводу педагогического процесса. У работников физического труда значение параметра «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством» наоборот находится на высоком уровне. (3,41 при максимальном значении 6). Мы можем объяснить это не такими частыми контактами с руководством и удовлетворенностью ожиданиями от руководителей: справедливость при поощрении и наказании (премии), создание оптимальных условий труда. Неудовлетворенность взаимоотношениями с руководством оказывает влияние и на профессиональную ответственность: у работников умственного труда показатели по параметру «профессиональная ответственность» находится на среднем уровне, так же у работников физического труда.

«Удовлетворенность достижениями в работе» у работников умственного труда имеет высокий уровень (3,9), т. к. это связано с высокой мотивацией по фактору «признание». Работники умственного труда успешно удовлетворяют эту потребность. «Удовлетворенность достижениями в работе» у работников физического труда также высокая. (2,97).

Обе выборки показали высокий уровень по параметру «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками» (4,6 у работников умственного труда и 4,23 у работников физического труда).

Нами определены статистически значимые различия между выборками по параметрам удовлетворенности трудом выявлены на высоком уровне значимости ($p < 0,01$) для шкал «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством», «удовлетворенность достижениями в работе».

Таким образом, полученные результаты по выборке работников физического труда показали, что выборка в целом имеет высокую общую удовлетворенность трудом (17,17 при максимальном значении 28) и высокие показатели по параметрам «интерес к работе», «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками», «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством», «предпочтение выполняемой работы высокому заработку», «удовлетворенность условиями труда». На среднем уровне находится значение по параметру «профессиональная ответственность». Ни один из параметров не имеет низкого уровня. Работники умственного труда в целом имеют высокую общую удовлетворенность трудом (18,5) и высокие показатели удовлетворенности по параметрам: «интерес к работе», «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками», «удовлетворенность достижениями в работе», «удовлетворенность условиями труда», «уровень притязаний в профессиональной сфере». Средний уровень выборка имеет по параметрам «предпочтение выполняемой работы высокому заработку» и «профессиональная ответственность». Низкий – по параметру «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством».

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335с.

Батаршев, А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. М.: Академия, 2009. – 192с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SATISFACTION WITH WORK OF WORKERS OF INTELLECTUAL AND PHYSICAL SPHERES

A.I. Vishnyakov, Dr.Sci.Biol., doctor of biological sciences,
head of the chair "Social psychology" *Orenburg State University*,
Orenburg (Russia), e-mail: ferupin@mail.ru

O. S. Karymova, candidate of psychological sciences, associate
professor of social psychology Orenburg state university, Russia,
Orenburg, e-mail: kasana83@yandex.ru

In work on the basis of studying of psychological features of work of representatives of intellectual and physical work we established reliable distinctions. Workers of physical work at the high level had such indicators as "satisfaction with relationship with the management", "preference of the performed work to high earnings", "satisfaction with working conditions", whereas at workers of brainwork "satisfaction with achievements in work", "satisfaction with working conditions", "the level of claims in the professional sphere". Low – in the "satisfaction with relationship with the management" parameter at workers of brainwork.

Keywords: satisfaction with work, physical work, brainwork, professional responsibility.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В КИТАЕ

А.В. Гурова, студентка 1 курса магистратуры филологического факультета по направлению лингвистика
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: gurovaanastassya@gmail.com

В данной работе описываются проблемы адаптации, с которыми сталкиваются российские студенты, отправившиеся на стажировку в Китай и оказавшиеся в совершенно новой

социокультурной среде. Также предлагается возможное решение данных проблем.

Ключевые слова: социокультурная среда, адаптация, Китай, русские студенты.

Влияние социокультурной среды на общество и в частности на личность очень велико, так как именно социокультурная среда определяет, прежде всего, начало процесса социализации личности, формирование общекультурных ценностей, знаний, представлений об окружающем мире, морально-нравственных ориентиров, программ поведения. (Адамьянц Т.З., 2013, с.1)

Социокультурная среда определяется как структура жизнедеятельности, где формируются личностные качества человека, происходит его развитие во взаимодействии с другими людьми, природными условиями, культурными ценностями, традициями и обычаями. Социокультурная среда обуславливает не только процесс социализации, но и различные возможности самореализации личности. (Пешкова В.П., 2013, с.36)

На протяжении всей жизни личность растет и развивается в различных типах социокультурной среды: семья, школа, университет, работа, страна и так далее, к которым она должна постоянно приспосабливаться и адаптироваться.

Процесс адаптации понимается, как процесс вступления личности в новую социальную группу, принятия ее сложившихся норм, отношений, традиций и обычаев и занятия определенного места в этой группе. Адаптация рассматривается как процесс взаимоотношений двух сторон в группе. Личность, которая входит в новую группу, должна определенным образом изменить свои привычки, систему отношений. Группа, в свою очередь, принимает нового человека и корректирует свои правила, традиции и обычаи. (Гиценко В.В., 2008, с.5)

В развитие представлений о данной проблеме существенный вклад внесли такие ученые, как Берг А.И., Волынская Л.Б., Кон И.С., Кряжева И.А., Леонтьев Д.А., Орлов Ю.М., Орлова Э.А. и другие.

В данной работе хотелось бы рассмотреть проблему адаптации к новой социокультурной среде российских студентов, которые уезжают на стажировку в другую страну, а именно в Китай.

Социокультурная среда Китая очень сильно отличается от социокультурной среды России. На сегодняшний день существует множество программ, по которым русские студенты могут стажироваться за границей, в том числе в Китае (УШОС - Университет Шанхайской организации сотрудничества, стажировки по обмену и другие).

Студентам, которые приехали в новую страну на длительный срок (от полугода и больше) и не знают языка и культуры принимающей стороны, гораздо сложнее будет адаптироваться к новой среде, чем тем студентам, которые до поездки имели представление о культуре и языке страны.

Существует три уровня адаптации: физиологический, социальный и психологический. На физиологическом уровне организм человека стремится сохранить свои параметры для нормального функционирования в изменившихся условиях окружающей среды. На психологическом уровне адаптация стремится нормализовать работу всех психических структур организма человека для дальнейшего нормального функционирования в условиях изменения окружения человека. На социальном уровне адаптация помогает человеку приспособиться к новой социальной среде, подстроить свое поведение под новые правила, традиции и обычаи, а также проанализировать свои возможности в данной новой социальной обстановке. (Леха, 2015, с.1)

Студенты, которые приезжают в Китай на длительный срок, проходят все три уровня адаптации. На физиологическом уровне им необходимо приспособиться к новой пище:

китайцы едят рис вместо хлеба, то есть каждый день и с любым блюдом, также в некоторых частях Китая вся пища очень острая (в основном на юге страны), жирная, с добавлением большого количества масла.

На социальном уровне для студентов, которые знают китайский язык, как уже было сказано выше, гораздо легче адаптироваться, так как все вывески на улицах, все этикетки на продуктах написаны иероглифами, что становится настоящей проблемой для студента, который никогда с ними не сталкивался. Также, если студент поехал учиться отдаленный небольшой город Китая, то он редко встретит китайцев, хорошо говорящих на английском, что также становится проблемой для студентов, не знающих язык. Но через определенное количество времени студенты, которые перед приездом в Китай не знали ни одного иероглифа, приспособляются к китайской среде и начинают уже понимать большую часть того, что происходит вокруг и начинают понимать самих китайцев.

На психологическом уровне студенты должны адаптироваться к новому способу потребления пищи: не вилкой, а палочками (ни в одном кафе или столовой Вам не предложат вилку, максимум ложку); также обязательно нужно привыкнуть к манере поведения китайцев на улицах: они живут по принципу «что естественно, то не безобразно» и могут делать на улицах всё, что им необходимо в данный момент, не заботясь о том, что это могут видеть все вокруг. Для европейского человека это первое, что бросается в глаза и удивляет, когда он выходит на улицы Китая, но с течением времени и к этой особенности китайского народа можно адаптироваться.

Без сомнения для более быстрой психологической адаптации человека к новой социокультурной среде перед вхождением в нее необходимо ее изучить или хотя бы иметь представление о ней. Чтобы процесс адаптации прошел быстро и без потрясений, студенты, которые собираются

ехать в Китай, должны обязательно изучить культуру Китая прежде, чем отправляться жить туда на длительный срок.

ЛИТЕРАТУРА

Адамьянц Т.З. Влияние современной социокультурной среды на духовное и физическое здоровье общества. 2013. С.1

Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде. 2008. С.5

Леха А.А. Проблема адаптации личности в меняющихся социальных и культурных условиях. 2015. С.1

Пешкова В.П. Педагогические ресурсы социально-культурной среды образовательного учреждения // Вестник северо-западного отделения Российской Академии образования. 2013. С.36

PROBLEM OF THE ADAPTATION OF RUSSIAN STUDENTS IN CHINA.

A.V. Gurova, the first year master degree student, major – linguistics, RUDN University, Russia, Moscow
e-mail: gurovaanastassya@gmail.com

This article is devoted to the problem of the adaptation of Russian students who came to China for the internship and who got in the new socio-cultural environment. The potential ways to solve this problem are considered in the article.

Key-words: socio-cultural environment, adaptation, China, Russian students.

УДК 378

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ
ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Г.К.Длимбетова, доктор педагогических наук, профессор
кафедры социальной педагогики и самопознания
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
С.К. Молдабекова, докторант I курса обучения специаль-
ности «Педагогика и психология»
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: sakonya177@mail.ru

В статье рассмотрена языковая политика в образовательном аспекте, процесс овладения вторым языком, языковая ситуация в Казахстане.

Ключевые слова: языковая политика, многоязычие, процесс овладения вторым языком, психолингвистическая модель.

Язык представляет собой очень сложный феномен, и владение языком предполагает нечто большее, чем просто изучение и правильное использование слов и грамматики. Язык воздействует на то, как люди говорят о том, что они видят, и на то, как они категоризируют окружающий их мир.

В начале нового тысячелетия (2000 г.) на заседании Европейского совета ЕС в Лиссабоне главы государств или правительств стран ЕС провозгласили новый инновационный этап развития образовательной политики стран Евросоюза. Была предложена формула языкового образования «родной язык плюс два». В ходе информационных встреч Совета и Комиссии говорится о равенстве всех европейских языков, языковой проблеме как вызове для строящейся Европы, изучении родного и классических языков как трамплине для освоения языков Европы, языке как основе культуры и обра-

зования, борьбы с расизмом, ксенофобией и антисемитизмом. (Европейский Союз..., 2000г.)

Согласно документу «Люблянские рекомендации по интеграции разнообразных обществ» 2012г. государственная политика должна отражать баланс между потребностью в наличии одного или нескольких совместно используемых языков, как общей основы для интеграции и функционирования общества, и обязательством гарантировать и поощрять языковое разнообразие, в том числе путем защиты языковых прав меньшинств. Государство должно обеспечить доступные возможности для изучения государственного языка. При этом многоязычие, и в особенности изучение языка лиц, с которыми индивид регулярно взаимодействует, способствует взаимному обогащению и является средством укрепления взаимопонимания и толерантности. Таким образом, многоязычие должно поощряться для всех в качестве элемента интеграции, в особенности в лингвистически разнообразных обществах (Люблянские рекомендации, 2012, с.71)

В контексте мультилингвизма интересно каким образом происходит овладение вторым языком:

В рамках бихевиоризма считается, что второй язык усваивается через использование метода «дриллов» (упражнений для целенаправленной отработки) и практики – имитирования, повторения и закрепления грамматических структур.

В рамках теории «естественного» овладения языком (т.н. «натуралистической» теории) считается, что если вы слышите новый язык, то вы им овладеете без прямого обучения. Слушающий получает что-то понятное «на входе» (начиная с легких структур и далее переходя к все более сложным), и постепенно достигает высокого уровня владения языком.

В рамках «интеракционистской» теории (теории социальных взаимодействий) также считается важным, чтобы учащийся получал «на входе» что-то, что он понимает, но в

качестве важнейшего фактора в процессе овладения вторым языком признаются естественные разговоры между носителями и не-носителями языка. (За многообразие..., с. 7)

Процесс овладения вторым языком представлен в виде психолингвистической модели С. Крашена, которая состоит из пяти гипотез, появившихся в 1977, 1981, 1982, 1985 годах:

1) Гипотеза о различии в «приобретении» языка и его «изучении» (Acquisition-Learning Hypothesis) подчеркивает, что приобретение не совпадает с изучением, являясь индуктивным и подсознательным процессом, похожим на процесс овладения ребенком родным языком, который может и не знать правил, но интуитивно чувствует правильность формы. Изучение предполагает сознательный процесс усвоения правил.

2) Гипотеза о естественном порядке изучения языка (Natural Order Hypothesis). Согласно ей, придавая большое значение «изучению», мы нарушаем естественный порядок «приобретения», поскольку некоторые структуры, усваиваемые естественным путем, имеют самые сложные правила употребления. Следовательно, грамматическая последовательность материала имеет мало пользы, он должен градуироваться по степени «понимаемости» (comprehensibility), чтобы усилить «приобретение».

3) Гипотеза о мониторе (Monitor Model) гласит, что выученное знание не может переходить в приобретенное, поскольку эти виды знаний по-разному хранятся в памяти. Роль выученных знаний сводится лишь к монитору (самоконтролю). Использование монитора зависит от индивидуально-психологических особенностей изучающего: "отчаянные" (monitor under-users) говорят, не придавая значения правильности формы; "сверхосторожные" (monitor over-users) боятся сказать что-то на иностранном языке, мучительно вспоминая правила. Между ними находится оптимальный вариант (optimal monitor users), к которому необходимо стремиться.

4) Гипотеза об уровне ввода информации (The Input Hypothesis) говорит, что важнейшим условием «приобретения» языка является ввод информации устно или письменно на одну ступеньку выше полной доступности, по формуле $i + 1$, где i - понятная информация.

5) Гипотеза о роли чувственного фильтра (The Affective Filter Hypothesis) по сути дела учитывает гуманистическую концепцию о влиянии аффективной сферы на усвоение иностранного языка. Согласно ей, приобретение осуществляется быстрее в обстановке, где низкий уровень тревожности, полностью отсутствует «защитная» реакция. Эти и прочие барьеры, препятствующие приобретению, можно устранить за счет: - понятности и доступности при вводе информации; - создания благоприятного психологического климата; - учета чувственного компонента при вводе информации (Хамитова, 2014, с.119).

Согласно теории С. Крашена при изучении нового языка необходимо принимать во внимание эмоции, которые непосредственно могут помочь или помешать в изучении нового языка. Эмоции могут создавать своего рода фильтр, который блокирует способность учащегося учить и использовать новые слова или грамматические структуры.

Вопрос языкового погружения является очень актуальным в контексте глобализации и интеграции общества. Международные социально-политические и экономические реалии определяют перспективу языковой политики, что способствует созданию оптимального функционально-лингвистического пространства в мировом сообществе.

Языковая политика в Республике Казахстан в контексте полиязычной подготовки педагогов направлена на сохранение национальной идентичности посредством получения образования на родном языке; при этом предоставляется право представителям национальных меньшинств на получение образования на родном языке (национальные школы). Роль государственного языка способствует формированию граж-

данской идентичности. Важную роль отводится поликультурному подходу предполагающего равноправный диалог различных культур, активное взаимодействие с представителями различных национальностей.

Таким образом, изучение языка выступает как средство коммуникации поликультурной личности, направленной на формирование позитивной этнической самоидентификацией для активного взаимодействия в полиэтнической среде.

ЛИТЕРАТУРА

Г.А. Хамитова Теоретические основы предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Инновационного Евразийского университета. 2014. №3 ISSN 1729-536, С. 117 – 121.

Европейский Союз: факты и комментарий. Выпуск 20. Март – май 2000 г. Режим доступа. — URL: http://www.edc-aes.ru/ru/union/archive/vipusk_20

За многообразие: Как способствовать мультилингвизму при обучении детей младшего возраста. Программа «Эффективное преподавание и обучение детей языковых меньшинств». Пособие для педагогов. Режим доступа. — URL: http://www.issa.nl/members/member_docs/ESJ_files/L_Teach_Guide_R.pdf

Люблянские рекомендации по интеграции разнообразных обществ. Ноябрь 2012г, 86 с. Режим доступа. — URL: <http://www.osce.org/ru/hcnm/111071?download=true>

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF POLYLINGUAL PERSONALITY

Gaini Dlimbetova, doctor of pedagogical science, professor, department of Social Pedagogics and Self-knowledge

Sandugash Moldabekova, PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana, sakonya177@mail.ru

The article deals with language policy in the educational aspect, the process of second language acquisition, the language situation in Kazakhstan.

Keywords: language policy, multilingualism, second language, psycholinguistic model.

УДК 159.9

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ К УСЛОВИЯМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Квон Ки Хун, студент магистратуры
кафедры психологии и педагогики
Российский Университет Дружбы Народов,
Россия, Москва, e-mail: kkh0529@daum.net

В статье рассмотрены имеющиеся в психологической науке данные об особенностях адаптации осужденных мужчин и женщин к условиям лишения свободы и возможности их наиболее эффективной ресоциализации.

Ключевые слова: адаптация, защитные механизмы, половые различия, исправительное учреждение, уголовно-исполнительная система, ресоциализация.

Актуальность проблемы объясняется тем, что учёт индивидуально-психологических особенностей и половых различий осужденных при исправительном психологическом воздействии на них приведёт к повышению эффективности

такого воздействия. Как пишет Мусин Ф. С. «воздействие на осужденных без учета их индивидуально-психологических особенностей, снижает эффективность воспитательных мероприятий, порождает конфликтные ситуации, усиливает отрицательное влияние криминогенных факторов» (Мусин, 2006, 3). Учёт типологической принадлежности индивида облегчает «прогнозирование поведения и организацию адекватной психокоррекции» (Мусин, 2006, с.10).

Проблема психологической адаптации осужденных имеет высокую степень разработанности и изучается многими отечественными и зарубежными учёными в сфере пенитенциарной психологии, такими как: Ю.М.Антонян, В.В.Гульдан, М.Г.Дебольский, Г.Х.Ефремова, И.А.Кудрявцев, В.Г.Морогин, В.М.Поздняхов, А.Р.Ратинов, ЕХ.Самовичев, Ф.С.Сафуанов, Л.Б.Филонов, E.Denhoff, L.A.Kikkendall, F.J.Нуе и др. (Мусин, 2006, 3). Многочисленные работы авторов составили теоретическую базу психологического обеспечения процесса реабилитации осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Однако проработка сложнейших проблем реабилитации социально значимых качеств личности осужденных требует внимания к специфике исправительных мероприятий, определяемой половыми различиями преступников. В связи с чем «в последние годы в психологии принято акцентировать внимание на половой принадлежности, поскольку доказано, что половая идентичность является одной из базовых структур самосознания и играет значительную роль в процессах адаптации и саморегуляции» (Мусин, 2006, с. 4). Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о том, что дисбаланс полоролевой структуры личности признается фактором формирования девиантного и криминального поведения (Ю.А.Алферов, А.Д. Глоточкин, В.Г.Деев, А.П. Лакалюк, А.Г. Ковалев, Ю.Н. Кудряков, А.И. Мокрецов и др.). При этом, как пишут, например, Бодалёв А.А. и Сухов А.Н., микросреда исправительных учреждений в целом характеризуется особенностями

ми, приводящими к деформации личности, которая сопровождается разрушением позитивных норм, ценностей и образцов поведения, т.е. десоциализацией. Отбывание наказания в исправительном учреждении, как отмечают Еникеев М.И., А.А. Осипова, И.В. Шмаров и др., «требует от человека «значительного физического и психического напряжения, активизации адаптационных механизмов личности, что, с одной стороны, способствует развитию личностных качеств, обеспечивающих её устойчивость и самосохранение в непростых условиях жизнедеятельности, с другой - приводит к ломке уже сложившихся личностных структур». Таким образом, видим, что лишение свободы – это наказанием, не способствующее ресоциализации личности. Пребывание в исправительных учреждениях активно способствует дальнейшей дезадаптации и десоциализации личности, выступая мощным криминогенным стимулом (Антонян, 2016, с. 247).

Решение проблемы адаптации личности в условиях исправительных учреждений актуальна и для психологии развития, акмеологии, так как расширяет представления об «особенностях личности зрелого возраста, проявляющихся в затруднённых условиях её жизнедеятельности и юридической психологии, так как предполагает получение научно значимого результата, пополняющего базу знаний, лежащих в основе дифференцированного подхода к осуждённому в процессе его ресоциализации (Мусин, 2006, с. 4). Также знания, полученные в результате такого исследования, могут быть использованы в психологии экстремальных и кризисных ситуаций. Ссылаясь на результаты эмпирических исследований личности преступников в их сравнении с законопослушными гражданами, таких специалистов как А. Д. Глоточкин, В. Г. Деев, В. М. Поздняков и др., видим наличие «отличительных психологических особенностей, играющих значительную роль в механизме преступного поведения (Глоточкин, 2011, 306). В качестве общих черт преступников рядом авторов (В. П. Голубев, Ю. Н. Кудряков, Т. А. Пере-

возная, Л. Ф. Шестопалова, С. В. Быков, Ф. С. Сафуанов и др.) выделяются следующие: мотивация преступной деятельности, обеднение и искажение ценностно-смысловой сферы личности, криминальная агрессия, жестокость и садизм, алчность, склонность к соперничеству, интеллектуальную недостаточность и ряд других психологических особенностей (Голубев, Кудряков, 1989, с. 98).

Отбывание наказания в местах лишения свободы накладывает свой отпечаток на психологический портрет личности преступника, что необходимо учитывать в процессе психокоррекции (Мусин, 2006, 10). Как пишут В. П. Голубев и Ю. Н. Кудряков, изучение личности осужденного является важнейшей предпосылкой индивидуализации и повышения эффективности исправительных воздействий (Голубев, Кудряков, 1989, с. 54). Обсуждая проблему полового диморфизма, специалисты убедительно доказывают факт существования половых различий, проявляющихся на всех уровнях организации личности, что позволяет считать половую принадлежность одним из наиболее дифференцирующих факторов, определяющих особенности индивидуально-психологических различий (Мусин, 2006, с. 11).

Так, в исследованиях, выполненных М. Г. Дебольским, А. В. Кокуриным, И. А. Кирилловой и др., отмечается, что женщины в сравнении с мужчинами, более эмоциональны, импульсивны, возбудимы, впечатлительны, внушаемы и тревожны (Дебольский, 2006, 117). Они острее, чем мужчины, воспринимают факт изоляции. Ниже значения показателей сформированности воли, способности к самоуправлению. Показатели духовного потенциала личности, духовной силы и духовной активности более характерны для мужчин. Женщины слабее духом, не тренируют волю, плохо переносят испытания и трудности, легче теряют контроль над собой, не верят в добро, быстрее впадают в отчаяние и уныние, также они реже читают, меньше верят в свои умственные возможности, не стремятся к учению (Мусин, 2006, с. 15). Женщин

от мужчин отличает более высокая эмоциональная чувствительность, свидетельствующая о беспокойстве, высокой тревожности, неуверенности, чувствительности к неудачам в общении; при этом женщинам характерны замедленность психомоторики, низкая скорость выполнения операций, меньшая лёгкость движений по сравнению с мужчинами (там же). Обнаруженные половые различия также говорят о более низких значениях интеллекта, «эмоциональной устойчивости и уровня волевого самоконтроля у обследованных женщин по сравнению с выраженностью этих показателей у мужчин» (там же). Таким образом, следует признать, что адаптационные возможности женщин в значительной степени ниже, чем у мужчин. В связи с этим у женщин более выражена психологическая защита, одним из проявлений которой выступает псевдокомпенсация. Как пишет Р. Грановская, защитные механизмы – это особого рода психическая активность, направленная на избежание разрушения единства «Я» и, облегчающая адаптацию личности. При этом такие механизмы не всегда адекватны. Личность может использовать «псевдокомпенсации», которые частично снижают испытываемое напряжение, но не решают проблем, которые возникли. Так, например, женщины более склонны прикрываться нездоровьем, плохим самочувствием, чем мужчины («Комплекс ухода в болезнь»), также для женщин свойственна демонстрация слабости и невезучести («Комплекс демонстративной слабости»), склонность испытывать к себе жалость («Комплекс жалости к себе»). Важно отметить также, как пишет Ф.С. Мусин, что при мнимом простодушии и показном доверии к людям, женщины чаще, чем мужчины испытывают чувство зависти, «плохого предчувствия» и др. Это своеобразный симптомокомплекс, который даёт возможность «с наименьшими психологическими потерями переносить хронический стресс» (Мусин, 2006, с. 17). Но характер взаимосвязей различных психологических свойств и степень их связанности у мужчин, по исследованиям специалистов, выше, чем у жен-

щин. И это говорит о большем адаптационном ресурсе личности у мужчин.

Таким образом, мы увидели, что адаптационный ресурс у женщин гораздо беднее, чем у мужчин. При реализации мер ресоциализации, эффективными для женщин будут дифференцированный подход и методы релаксации, направленные на эмоциональную сферы, нежели адекватные в работе с мужчинами методы рациональной терапии.

ЛИТЕРАТУРА

Антонян Ю.М., Эминов В.Е. Преступление и наказание. Криминологическо-психологический анализ, - 2016, - 304 с.

Антонян Ю.М., Голубев В.П., Кудряков Ю.Н. Личность корыстного преступника Томск : Издательство Томского университета , 1989 – с. 158

Бодаев А.А. Психология о личности. - М., 1988. - 188 с.

Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф., Под ред.: Платонов К.К.: Исправительно-трудова психология. - М., 426, - 2011.

Дебольский М.Г. Организации психологической работы в колониях-поселениях. - М.: ФСИН России, 2006. - 121 с.

Еникеев М.И. Юридическая психология. СПб., 2004. – 640 с.

Мусин Ф.С. Индивидуально-психологические особенности адаптации осужденных женского и мужского пола к условиям лишения свободы. – автореф. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук. – Казань, 2006.

Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: Сфера, 2002 - 510 с.

Сузов А.Н. Социальная психология : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования – М., 2014. - 240 с.

Туманов Г.: Шмаров И.В. и др. Эффективность деятельности исправительно-трудова учреждений/ М.: 1968. - 184 с.

**SEXUAL PECULIARITIES OF ADAPTATION
OF PERSONS ACCEPTED TO THE CONDITIONS
OF DEPRIVATION OF FREEDOM**

Kwon Ki Hoon, 1 year master student.

"Counselling" of the Department of Psychology and Pedagogy of
the Russian Peoples' Friendship University, Russia, Moscow.

e-mail: kkh0529@daum.net

The article considers the data available in psychological science on the features of adaptation of convicted men and women to conditions of deprivation of liberty and the possibility of their most effective resocialization.

Keywords: adaptation, protective mechanisms, sex differences, correctional institution, correctional system, resocialization.

УДК 159.99

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФОРМНЫХ
ПОДРОСТКОВ**

Т.И. Кучина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики

Тульский университет (ТИЭИ),

Россия, Тула, e-mail: suchinati@yandex.ru

В статье анализируются личностные особенности конформных и неконформных подростков; также выявлены акцентуации характера.

Ключевые слова: конформизм, конформность, подростки, личность, личностные особенности, акцентуации характера.

В психологической науке феномен конформного поведения имеет крайне малую освещенность и рассматривается преимущественно в рамках социальной психологии. Исследование конформного поведения во взаимосвязи с личност-

ными особенностями позволяет расширить взгляд на данную проблематику. Конформное поведение оказывает определённое влияние на становление Я-концепции личности. Проблемой становления Я-концепции, личностного развития занимались В.С. Агапов, А.А. Деркач и др. (Агапов В.С., 1999; Деркач А.А., 2009).

Пик исследований по конформизму в отечественной психологии относится к концу 60-х – началу 70-х годов. Исследования В.Ф. Сафина, А.П. Сопикова и В.Э. Чудновского, исходили из концепции подчинения или сопротивления групповому давлению и повторяли основные сюжеты экспериментов С. Аша, Р. Крачфилда и Д. Креча.

В исследовании, проведенном в одном из ЦО г. Тулы, приняли участие подростки 14-15 лет. Для определения конформности испытуемых была использована экспериментальная методика С. Аша (Аш С., 1951, с. 210-211).

Под конформным поведением будем понимать психологическую характеристику позиции индивида относительно позиции группы. Принятие или отвержение им определенного стандарта и мнения, свойственного группе.

Экспериментальная методика С. Аша позволила разделить испытуемых (36 человек) на две группы, которые приняли участие в дальнейшем исследовании: конформные подростки (26 человек) и неконформные подростки (10 человек). Чтобы выяснить существует ли связь между конформностью и определенными чертами личности, испытуемым двух групп была предложена методика многофакторного исследования личности Р.Кеттелла.

Конформным подросткам характерна «слабость Я», проявляющаяся в беспокойстве, уклонении от ответственности, им свойственна тенденция уступать, а также «десургенсия», сдержанность, проявляющаяся в молчаливости, серьезности, осторожности, склонности все усложнять. Им характерна «тректия», проявляющаяся в робости, нерешительности, застенчивости, сдержанности, боязливости.

У конформных подростков была выявлена гипотимия, как личностная черта, предполагающая чувство вины, тревоги, самобичевание. Также конформным подросткам характерна «зависимость от группы», проявляющаяся в социальности, несамостоятельности.

В отличие от конформных, неконформным подросткам характерна «сила Я», «доминантность», «пармия», предполагающая социальную смелость, предприимчивость, склонность к риску, общительность, и «гипертимия». Также неконформным подросткам характерна «сургенсия», экспрессивность, проявляющаяся в жизнерадостности, энергичности, разговорчивости.

У неконформных подростков была выявлена «самодостаточность», проявляющаяся в групповой независимости, самостоятельности, находчивости.

На основе анализа выявленных у неконформных подростков личностных характеристик, можно однозначно сделать вывод, что все эти характеристики будут способствовать самостоятельному, зрелому поведению подростков. Данные результаты были подтверждены с помощью U-критерия Манна-Уитни на 1% уровне значимости.

У конформных подростков были выделены следующие типы акцентуаций: эмотивные, тревожные, дистимные, экзальтированные. Наиболее ярко проявляющиеся акцентуации – это «тревожные» и «эмотивные». Главной особенностью тревожного типа является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких, при этом объективных причин для такого беспокойства, как правило, нет или они незначительны. Естественно данная личная характеристика только усиливает конформное поведение. Тревожность усиливает другая акцентуация, характерная конформным подросткам – эмотивность (18 баллов), предполагающая высокую чувствительность. Такие подростки редко вступают в конфликты, обиды носят в себе.

Также конформным подросткам характерна дистимность (16,8 баллов). Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Для них характерна низкая контактность, немногословность в беседе, даже молчаливость. Отсюда неумение и боязнь отстаивать свою, отличную от других, точку зрения. Её проще, вообще не проговаривать.

Еще одна акцентуация, выявленная у конформных подростков – экзальтированность (15,8 баллов). Яркая черта – способность восторгаться, восхищаться. Эти чувства часто возникают по причине, которая у других не вызывает большого подъема.

У неконформных подростков отсутствуют акцентуации, свойственные конформным подросткам. Были получены статистически значимые различия по данным акцентуациям между исследуемыми группами на 1% уровне значимости. В то же время у неконформных подростков была выявлена одна акцентуация – гипертимная (13,5 баллов). Так как гипертимность способствует легкости в установлении контактов с другими людьми, предполагает довольно широкий круг общения, умение легко забывать обиды, умение отвлечься от проблем, соответственно гипертимному подростку легче преодолевать групповое давление и, соответственно демонстрировать неконформное, самостоятельное поведение. Данные результаты были подтверждены с помощью U-критерия Манна-Уитни на 1% уровне значимости.

ЛИТЕРАТУРА

Аганов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. М.: Институт молодёжи, 1999.

Аш С. Влияние группового давления на модификацию и искажение суждений (1951) // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 210-224.

Деркач А.А. Актуальные проблемы акмеологии развития//Акмеология: Научно-исследовательский институт школьных технологий. 2009. №3(31). С. 10-16.

PERSONAL CHARACTERISTICS CONFORMAL TEENS

T. I. Kuchina, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of psychology and pedagogy, Tula University, Russia, Tula, e-mail: cuchinati@yandex.ru

In article personal features of conformal and not conformal teenagers are analyzed; are also revealed character accentuation.

Key words: conformism, conformity, adolescents, personality, personality traits, accentuations of character.

УДК 159.9.07

БАЗИСНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

А.И. Лазарев, студент магистратуры 2 курса
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, email: lazarevv@list.ru

В статье рассматривается взаимосвязь базисных убеждений студентов и аспектов информационно-психологической безопасности. Представлено теоретическое описание темы базисные убеждения личности и их влияние на психологическую безопасность, в том числе информационно-психологическую безопасность. На ряду с очевидной полезностью развития информационных технологий и интернета в частности, последний может явиться источником нарушения психологической безопасности личности, в случае, если человек лишен определенной степени субъектности в силу сформировавшихся у него дезадаптивных базисных

убеждений. В этой ситуации интернет может спровоцировать в том числе и такое явление, как интернет-аддикция.

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, информационно-психологическая безопасность, интернет-аддикция, базисные убеждения, субъектность.

Базисные убеждения – конструкт когнитивно-экспериментальной теории С. Эпштейна. Согласно данному подходу, люди самостоятельно формируют имплицитную «субъективную теорию реальности», которая включает: теорию собственного «Я» и окружающей среды/мира, а также различные виды взаимоотношений между «Я» и средой. Базисные убеждения можно определить как имплицитные, глобальные, устойчивые представления человека о мире/среде и о себе самом. Они оказывают колоссальное влияние на все аспекты человеческого восприятия и, как следствие, поведения.

Критериями отнесения убеждений к базовым являются: истоки базисных убеждений, сформированные в раннем детстве; относительная стабильность в течение жизни индивидуума; высокая степень обобщенности и глобальности (Падун, Тарабрина, 2003, с. 121-142).

В свою очередь, понятие "безопасность" можно определить, как субъективное или объективное состояние/ощущение защищенности жизненно важных интересов индивидуума, социума и даже государства от различных угроз.

Психологическая безопасность личности как аспект сохранности и здоровья психики, подразумевает поддержание определенного баланса между нересурсными воздействиями на человека окружающего мира и устойчивостью индивидуума, степенью его способности по преодолению негативных воздействия с помощью собственных ресурсов или при помощи тех или иных защитных факторов среды.

В контексте нашего исследования мы предполагаем, что базисные убеждения личности связаны с психологическими характеристиками сетевой активности и, в свою очередь, с особенностями проявления информационно-психологической безопасности личности.

Процессы глобализации напрямую связаны с появлением Интернета и связанных с ним тем или иным образом многочисленных мультимедийных устройств и сервисов, которые могут негативно влиять на развитие человека. Данные динамичные изменения среды приводят нас к необходимости рассмотрения такого понятия, как информационно-психологическая безопасность.

Информационно-психологическая безопасность подразумевает готовность человека к принятию соответствующих его жизнедеятельности решений и предотвращение нарушений целостности и самоорганизации личности, в процессе противостояния различным информационно-психологическим угрозам (Сунгурова, 2013; Сунгурова, 2014, с. 415).

Достаточно «ранимой» социальной группой, в контексте информационно-психологической безопасности, являются студенты. Неопределенность собственного «Я» и своего будущего считается ведущей проблемой юности (Кулагина, 2003, с. 464). Это период развития нравственных и эстетических чувств, формирование и переосмысливание моральных проблем, становления характера. Также, в этом возрасте происходит овладение социальными ролями взрослого человека. Именно в этот период, наиболее высока вероятность возникновения духовного кризиса (Ляшук, 2005, с. 240, с. 230-232). Отметим, что именно развитие субъектности (целостности) позволяет молодому человеку расширить сознание, что приводит к более точной интерпретации своих потребностей и, как следствие, является основным условием обеспечения информационно-психологической безопасности.

Можно предположить, что чем менее агрессивной/опасной будет субъективно интерпретироваться внешняя среда личностью, ввиду наличия позитивных (адаптивных) базисных убеждений, тем более устойчив он будет к различным аддикциям, в том числе и интернет-аддикции, что и будет предметом дальнейшего эмпирического исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт», 2003. — 464 с.

Ляшук, А. В. Современное состояние проблемы информационно-психологической безопасности личности / А. В. Ляшук // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». - Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. №1(56). - 240 с. - с.230-232.

Падун М., Тарабрина Н. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности // Московский психотерапевтический журнал. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет. – 2003. – № 1 (36). – с. 121-142.

Сунгурова Н.Л. Психолого-акмеологические аспекты обеспечения информационной безопасности личности // Акмеология (Специальный выпуск), 2013, №3-4, С.236-237.

Сунгурова Н.Л. Информационно-психологическая безопасность личности студентов в образовательном пространстве // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Часть 2. – Ульяновск: SIMJET, 2014. – 539 с. – С. 414- 418

Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом простран-

стве: монография / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170с.

BASIC BELIEFS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY PROBLEM

A.I. Lazarev, student of magistracy of Peoples Friendship University of Russia, Peoples Friendship University of Russia.
Russia, Moscow, lazarevv@list.ru

In this article, we consider the connection between basic beliefs of students and the aspects of information-psychological security. The theoretical description of the topic about basic beliefs was made and it is connected to-psychological security as well as information-psychological security. Thanks to information technologies, we have many advantages for our daily life. On the other hand, information technologies and the internet in particular can be a cause for the dysfunctions in terms of information-psychological security of the person. It's highly possible if the person has maladaptive basic beliefs which making him psychologically vulnerable. It can cause such thing as internet addiction.

Keywords: security, psychological security, information-psychological security, internet addiction, basic beliefs, subject-est.

УДК 159.9

ЭТАПЫ АККУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Магомедова, студентка магистратуры
кафедры психологии и педагогики,
Российский Университет Дружбы Народов,
Россия, Москва, e-mail: ka-tyam@list.ru

В статье представлены теоретические основы проблемы аккультурации, психологической адаптации, подходы и способы повышения эффективности инокультурной адаптации.

Ключевые слова: аккультурация, инокультурная адаптация, этнопсихологический анализ, стресс, культурный шок, субъективное благополучие личности.

Актуальность проблемы объясняется тем, что успешная аккультурация и инокультурная адаптация даёт возможность личностной реализации и самоактуализации человека, что обуславливает его удовлетворённость жизнью и отражается в понятии «субъективное благополучие личности». Интерес к исследованию проблем аккультурации, психологической адаптации и субъективного благополучия личности обусловлен глобализацией в сфере экономики, культуры, науки, расширением контактов в рамках международного сотрудничества и увеличением миграционных процессов. Адаптация, сопровождающая процесс миграции в другую культуру, изучается уже более полувека (Kim Y.Y., Gugykunst W. B., 1988, 241). Раньше подчёркивалось, что миграция ведёт неминуемо к психологическим и социальным проблемам. Современные взгляды основываются на том, что последствия миграции, как фактора риска, могут варьироваться от очень позитивной адаптации до очень негативной (Beiser M., Barwick C., Berry J.W., 2001, 207-236). Целый ряд факторов, порождаемых во время взаимодействия индивидов или групп в процессе миграции влияет на последствия для каждого определённого индивида или группы. Исследования различ-

ных групп мигрантов (Чатауэй С., Берри Дж.; Дона Г., Берри Дж.; Кришнан А., Берри Дж.; Лалонде Р., Тейлор Д., Могхаддам Ф.; Нето Ф.; Сам Д., Ейдер Р.; Шмитц П.; Вествуд М., Баркер М.; Женг К., Берри Дж.) показали, что «одни иностранцы адаптируются очень хорошо, а другие испытывают много трудностей в этом процессе» (Берри, 2008, 17). Психологические и социокультурные факторы, влияющие на последствия миграции, хорошо известны, что даёт возможность влиять на позитивный результат адаптации при правильно выбранных мерах.

Само понятие «аккультурация» определяется как смена культуры, происходящая в процессе постоянного прямого контакта между двумя различными культурными группами (Redfield R., Linton R., Herskovits M.H., 1936, 149-152). Среди изменений, происходящих на групповом уровне, выделяются: 1) физические (новые: место проживания, тип ведения хозяйства, плотность населения, урбанизация, повышенная атмосферная загрязнённость и др.); 2) биологические (новые особенности питания, заболевания); 3) политические; 4) экономические (новые формы работы и занятости); 5) культурные (языковые, религиозные, образовательные и др.). Изменения, которые интересуют нас в процессе исследования, - это изменения на личностном уровне в ходе аккультурации. На этом уровне проявляются социальные, психологические и физические проблемы, которые входят в понятие аккультурационный стресс. Такое понятие используется в работах Берри Дж., Ким У., Минде Т., Мок Д., в других исследованиях (например, Фернхэм А., Бочнер С.) данный термин обозначается как «культурный шок». Так как подобные негативные последствия неизбежны, возникает необходимость в их успешном преодолении, что позитивно скажется на адаптации.

Адаптация – стратегии приспособления индивида в процессе аккультурации и ее последствия (Берри, 2008, 24). Дж. Берри выделил 3 вида таких стратегий: 1) стратегия при-

способления; 2) стратегия реакции; 3) стратегия отказа. Использование различных стратегий адаптации – это «пути, которыми индивид ищет способ аккультурации (определяется как аккультурационные стратегии)». (Берри, 2008, 25). В процессе аккультурации индивид сталкивается с аккультурационным стрессом, который следует понимать, как тип стресса, в котором «стрессогенные факторы появляются в процессе аккультурации» (Берри, 2008, 27). Стресс рассматривается как общее физиологическое и психологическое состояние организма, вызванное стрессогенными факторами в среде обитания и требующее снятия посредством приживания в новых условиях среды до достижения удовлетворительной адаптации к новой ситуации (Берри, 2008, 27). К явлениям аккультурационного стресса относят: напряжённость во время общения с другими представителями страны из-за языкового барьера; тоску по родине, «ухудшение состояния душевного здоровья (тревожность, депрессия), ощущение маргинальности и отчуждённости, повышенный психосоматический и физиологический симптоматический уровень» (Берри, 2008, 28). Эти «симптомы» объединяются не только в понятие «стресс аккультурации», но и понятие «культурный шок». По своему значению стресс аккультурации близок культурному шоку, но в меньшей степени акцентирует внимание на отрицательных симптомах, а преимуществом концепции стресса аккультурации, в частности является понимание того, что источником проблем является не собственно культура, а межкультурное взаимодействие (Смолина, 2007, 162-167). Проблема культурного шока рассматривается в контексте кривой (U-кривой) процесса адаптации, согласно которой выделены пять этапов этого процесса. На первом этапе наблюдаются: энтузиазм, хорошее настроение, большие надежды человека. Данный этап – кратковременный. На втором этапе человек испытывает негативное влияние необычной окружающей среды (например, некомфортные жилищные условия, отсутствие взаимопонимания с местными

жителями), что приводит к разочарованию, фрустрации и депрессии. На этом этапе человек больше общается с земляками, пытаясь уйти от реальности. Третий этап характеризуется достижением критической точки, а именно, чувства полной беспомощности. На четвертом этапе появляется оптимизм, чувство уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя приспособленным и интегрированным в жизни общества. Пятый этап – этап адаптации, появляются относительно стабильные изменения индивида, обусловленные требованиями среды. Результатом успешной адаптации является взаимное соответствие между индивидами и средой. При этом человек, успешно адаптированный в чужой стране, вернувшись на родину, может почувствовать "шок возвращения" в период реадаптации. Сначала он радуется встречам с родными, друзьями, возможности общаться на родном языке и т. д., а впоследствии замечает, что особенности родной культуры воспринимаются им как необычные или странные. Учитывая полученные результаты, исследователями была предложена концепция W-подобной кривой. Также выделяется циклическая возрастающая кривая (по Y.Y. Kim), согласно которой возрастание субъективного благополучия зависит от временного фактора, при этом наблюдается возрастание от низкой удовлетворенности собой и средой к способности соответствия новой культурной среде и самореализации в ней с чувством удовлетворённости (Пилишвили Т.С., Хуан Лу, 2016, 17-18). Инокультурная адаптация - сложный процесс, в результате успешного прохождения которого человек достигает соответствия с новой культурной средой. Адаптация подразделяется на психологическую и социально-культурную. Психологическая включает внутренний аспект адаптации, который заключён в чувстве удовлетворённости жизнью. Социально-культурная отождествляет внешний аспект адаптации, который проявляется в возможности участия индивида в социальной и культурной жизни новой группы,

полноправных межличностных взаимодействий с её представителями.

Таким образом, мы выяснили, что решение проблемы аккультурации является важным аспектом возможности полноценной личностной реализации и удовлетворённостью жизнью.

ЛИТЕРАТУРА

Beiser M., Barwick C., Berry J.W. After the door has been opened: Mental health issues affecting immigrants and refugees in Canada. - Ottawa: Ministries of Multiculturalism and Citizenship and Health and Welfare, 1988. *Berry J.W., Kim U.* Acculturation and mental health. In P. Dasen, J.W. Berry, N. Sartorius (Eds.), Health and cross-cultural psychology (pp. 207-236). - London: Sage, 1988. *Murphy H.B.M.* Migration and the major mental disorders. In M.B. Kantor (Ed.), Mobility and mental health. - Springfield, IL: Thomas, 2001.

Kim Y.Y. Becoming Intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oaks, 2003. CA: Sage. 243 p.

Kim Y.Y., Gudykunst W. B. Cross-Cultural adaptation: Current approaches. - Newbury Park, CA: Sage, 2005.

Redfield R., Linton R., Herskovits M.H. Memorandum on the study of acculturation. // *American Anthropologist*, 38, 149-152, 1936.

Джон У. Берри. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы. Джон У. Берри. - 2008

Пилишвили Т.С., Хуан Лу. Временная перспектива китайских студентов в процессе инокультурной адаптации // Инициативы XXI века. Изд-во Институт бизнеса, психологии и управления (Химки), 2016. – С. 17-18.

Смолина Т.Л. Адаптация к инокультурной среде: анализ родственных понятий // Психология человека: интегративный подход. Сборник статей. Санкт-Петербург: Изд-во АНО «ИПП», 2007. - С. 162-167.

ACCULTURATION PHASES OF PERSONALITY

E.A. Magomedova, 1 year master student, "Counselling" of the Department of Psychology and Pedagogy of the Russian Peoples' Friendship University, Russia, Moscow. e-mail: ka-tyam@list.ru

The article presents the theoretical foundations of the problem of acculturation, psychological adaptation, approaches and ways to improve the efficiency of foreign cultural adaptation.

Key words: acculturation, adaptation, ethnopsychological analysis, stress, culture shock, subjective well-being of the individual.

УДК 159.937.3

АВИАЦИОННАЯ ИЛЛЮЗИОЛОГИЯ, КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

З.В. Машарский, кандидат психологических наук,
заведующий отделом исследований в области воздушного
транспорта

Белорусский научно-исследовательский институт транспорта
«Транстехника»,

Республика Беларусь, г. Минск, e-mail: distm@mail.ru

В деятельности летного состава в процессе пространственной ориентировки возникает целый ряд постоянно повторяющихся, искаженных, и неправильных отражений внешних и внутренних условий деятельности – иллюзий. Они возникают практически у всех пилотов и могут значительно усложнить полет.

Ключевые слова: воздушное судно, иллюзии полета, авиационная иллюзиология, летный состав, пространственная ориентировка.

Иллюзии – это ошибки различных уровней отражения (восприятия, мышления, памяти и т.д.). Они сопровождают

все виды деятельности человека. В летной деятельности иллюзии проявляются в пространственной ориентировке, без которой невозможно эффективное передвижение воздушных судов в пространстве.

Пространственная ориентировка – базовая функция человеческой деятельности и от того насколько эффективно эта функция осуществляется, напрямую зависит и все остальные результаты той или иной деятельности, в том числе и безопасность полета. При этом пространственная ориентировка является психическим процессом, постоянно осуществляющимся в любой деятельности и практически в любых условиях, направленным на формирование и поддержание образа пространственного положения, движения, состояния и динамики различных параметров, описывающих это положение и движение. Пространственная ориентировка – это непрерывный процесс определения человеком своего положения в пространстве, изменения этого положения в пространстве и перемещения в нем (Коваленко, 2005).

Актуальность исследования многочисленных иллюзий полета не вызывает сомнения, так как практически каждая из выявленных иллюзий может являться причиной потери пространственной ориентировки (дезориентировки) летного состава в полете с последующим возникновением инцидентов, аварий и катастроф. Иллюзиями в широком смысле называют искаженные отражения внешней и внутренней деятельности человека. Они возникают практически у всех пилотов и могут значительно усложнить полет. По мнению летного состава, некоторым ошибочным действиям пилотов, повлекшим за собой тяжелые последствия, могли предшествовать иллюзии, которые, в свою очередь, привели к дезориентировке пилотов. Иллюзии – это патология пространственной ориентировки, практическая значимость которой в летной деятельности исключительно велика.

Среди причин, обусловленных ошибками летчика, нарушения пространственной ориентировки составляют 5 -

12% , а удельный вес потери пространственной ориентировки среди причин летных катастроф достигает 20%. При этом следует подчеркнуть, что уровень аварийности по этим причинам в течение десятилетий не уменьшается. Более того, анализ практически 50-летнего периода полетов показал, что дезориентировка в пространстве была и остается одной из основных причин авиационных происшествий и катастроф.

Результатом исследования иллюзий во время полетов, стало новое психологическое направление – авиационная иллюзиология. Она базируется и включает многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов. На данный момент предметом авиационной иллюзиологии является 154 иллюзии пространственного положения и движения, возникающие у летчиков, штурманов и борт-инженеров, эксплуатирующих государственные и гражданские воздушные суда в разных условиях, этапах и режимах полетов. Также в рамках авиационной иллюзиологии была предложена восьмипозиционная схема (название иллюзии, ее описание, встречаемость, длительность, влияние на безопасность полетов, причины и условия, психологические и психофизиологические механизмы, действия в полете, при возникновении иллюзии и после полета) по которой были описаны 154 иллюзии полета (Козлов, 2002). Применение этой схемы оказало важнейшее влияние на становление авиационной иллюзиологии, как нового научного направления.

Авиационной иллюзиологией впервые сформулированы положения о том, что:

- в авиации иллюзии будут являться причинами авиационных происшествий до тех пор, пока не будет построена и внедрена в отечественную авиацию система профилактики иллюзий, включающая информационное, методическое, тренажерное, организационное, компьютерное и другое обеспечение;

- ни летчики у себя, ни инструкторы у летчиков, даже в педагогических целях не смогут просто так, без соответ-

ствующего научно-методического и соответствующего технического обеспечения вызвать иллюзии (Коваленко, 2005).

Предложен подход, который впервые позволил моделировать зрительные иллюзии полета в лабораторных условиях. Он базируется на разрабатываемой теории ограничений (диапазонов, правил), концепции параметризации летной информации и концепции автоматичности принятия решений и включает новые методики моделирования зрительных иллюзий в лабораторных условиях. Суть этой новой теории заключается в том, что человек надежно и эффективно осуществляет свою жизнедеятельность только в рамках определенных органических, физиологических, психологических, информационных, эргономических, гигиенических, педагогических, социальных, экономических и многих других ограничений (диапазонов, правил) выход за которые сопровождается ошибками представлений (иллюзий) и действий.

Авиационная иллюзиологии способствовала разработке содержательно-инвентаризационного подхода и в его рамках опросно-графического реконструктивного метода, что является переломным этапом не только в авиационной, но и в общей психологии. Указанный подход и метод позволяют выявлять предметное содержание деятельности людей и этим самым открывают дорогу к разработке категории предметности и к созданию научно обоснованных, не придуманных, требований к средствам профессиональной деятельности и эффективным методам и средствам обучения (Платонов, 1987).

Основой авиационной иллюзиологии является, установленная формула иллюзий: «принятие кажущегося за действительное и использование его в умственной и практической деятельности людей». Помимо указанного, иллюзии выполняют защитную, информационно-замещающуюся, конструктивную, побуждающую и другие функции.

Отражение (восприятие, мышление, память и т.д.) неадекватное законам природы и человеческого общества, яв-

ляющееся ошибочным, чаще всего, обозначающееся, как заблуждения, обман, иллюзии свойственны всем без исключения видам деятельности и профессиям, и приносят огромный вред человечеству. В каждой профессии, предпринимаются попытки анализа ошибок познавательной сферы специалистов, однако эти попытки разрознены не имеют методологической и методической основы, что делает эту работу не эффективной, а люди, как показывает опыт авиационной иллюзиологии, самостоятельно не могут выявить и предотвращать пагубное действие иллюзий на свою жизнедеятельность (Макаров, 2005).

В русле авиационной иллюзиологии указанные просчеты уже устранены, ее методологический и методический каркас может и должен использоваться при становлении других составляющих общей иллюзиологии.

В настоящее время наметились следующие перспективы развития авиационной иллюзиологии:

1. Создание компьютерного варианта опросно-графического реконструктивного метода и проведения с его помощью широкомасштабных исследований летчиков отечественных и зарубежных авиакомпаний для выявления тех летчиков, которые, находясь под властью иллюзии подвижности пространства и управления Землей, видят землю подвижной по крену и тангажу и тем самым являются потенциально опасными (дезориентабильными) и для себя и для пассажиров.

2. Проведение работ по замене «прямой» индикации на смешанную, с последующими исследованиями возможности индикации тангажа по принципу «вида с земли на ВС», что приведет к решению авиагоризонтной проблемы.

3. Внедрение новых методов в практику профотбора, а «Методику обучения стабилизации пространства полета по крену и тангажу» в практику обучения летного состава.

4. Разработка процедурных тренажеров по обучению летного состава преодолению иллюзий полета.

ЛИТЕРАТУРА

Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В. Иллюзии полета (Авиационная делиалогия). Методические рекомендации – М.: 2005.С. 376

Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В. Учение об иллюзиях полета. Основы авиационной делиалогии – М.: 2007. С. 461

Козлов В.В. Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации. – М.: Полиграф, 2002г. – 280с.

Платонов К.К., Гольдштейн Б.М. Основы авиационной психологии. Учеб. для сред.спец. учеб. заведений гражданской авиации – М.: Транспорт, 1987. С. 222

Макаров Р.Н., Неделько С.Н., Бамбуркин А.П., Григорецкий В.А. Авиационная педагогика: Учебник Москва-Кировоград –МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005.С. 433

AVIATION ILLUSIONARY AS THE CURRENT TREND IN MODERN PSYCHOLOGY

Z. Mashsrsky, candidate of psychological Sciences, head of research in the field of air transport BelNIIT «Transtehnika», Republic of Belarus, Minsk, e-mail: distm@mail.ru

The activities of flight crews in the process of spatial orientation there are a number of repetitive, distorted, and incorrect reflections of external and internal conditions of activity of illusions. They arise in almost all of the pilots and can greatly complicate the flight.

Keywords: aircraft, illusion of flight, aviation illusionary, flight crews, spatial orientation.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЕТЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СВЯЗИ С УЧЕБНЫМИ СТИЛЯМИ И СТИЛЯМИ МЫШЛЕНИЯ.

Д.А. Михайлова, студентка 3 курса бакалавриата,
Российский Университет Дружбы Народов,
Россия, Москва, e-mail: mihaylovadar@mail.ru

Данная статья посвящена анализу особенностей психологических стратегий сетевого поведения во взаимосвязи с учебными стилями и стилями мышления у российских студентов. Затронутая в статье проблема является актуальной и практически значимой.

Ключевые слова: стратегия сетевой активности, учебный стиль, стиль мышления, Интернет-зависимость, сетевое поведение.

Современный человек становится свидетелем и активным участником становления информационного общества. Интенсивные информационные и коммуникативные потоки, реализуемые с помощью новейших технологий (таких как Интернет), создают мощнейшие нагрузки на психические процессы человека и его личность. Соответственно перед психологией стоит задача поиска психологических ресурсов, которые могли бы способствовать снижению данных нагрузок и оптимизации процессов саморегуляции личности (Бабаева Ю.Д., 1998; Сунгурова Н.Л., 2017).

Возможности использования сетевых ресурсов с целью реализации коммуникативной, учебной, познавательной, профессиональной деятельности делают сетевое взаимодействие определенным пространством, где реализуются разные стратегии поведения пользователей, проявляются индивидуально-личностные особенности (Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Сунгурова Н.Л., 2016; Сунгурова Н.Л., 2014).

Потребность учебно-профессионального сетевого взаимодействия выдвигает особые требования современной молодежи. Поэтому помимо знаний об информационных процессах, операциональных навыков, умений, знаний о специальных программных продуктах пользователя, нужно развивать личностные качества, которые позволяют выделить ценностные аспекты информации. Очень важно понимать последствия применения информационных технологий в рамках осуществляемой профессиональной деятельности (Величковский Б.М., 2014).

Информационное взаимодействие, которое сопряжено с возможностями сети Интернет, положено в проектный базис новых образовательных пространств и средних образовательных и учебных заведений, что, в свою очередь, определяет открытость современного образования, позволяет реализовывать и внедрять образовательные и исследовательские проекты принципиально нового типа, в том числе связанные с профессиональной подготовкой будущих специалистов.

Задачей нашего исследования являлось выявление особенностей стратегий сетевого поведения, стилей мышления и учебных стилей российских студентов.

Представим некоторые эмпирические результаты исследования, которое проходило на базе филологического и физико-математического факультетов РУДН (60 человек).

По характеру вовлеченности и степени сетевого взаимодействия определились три вида сетевой активности студентов: активность в восприятии альтернатив, активность в действии и Интернет-зависимость (опросник «Поведение в Интернете») (А. Жичкина).

Стратегия «Активность в восприятии альтернатив» преобладает в поведении у 55% студентов. Таким студентам свойственно выраженное стремление к поиску своей идентичности; они более ориентированы на получение информации из Интернет-среды, чем на активную деятельность в пространстве Интернета; они удовлетворяют целый спектр

потребностей в Интернете - поиск новой информации, общение, уход от одиночества; не менее важным для них является желание испытать новый опыт, невозможный в реальном общении (Сунгурова, 2014).

Стратегия «склонность к Интернет-зависимости» выражена у 30% студентов и связана с восприятием Интернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с одиночеством и грустью, предоставить возможность самопрезентации и самовыражения. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям.

Стратегия «Активность в действии» преобладает у 15% студентов и характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус.

На основании проведенного корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены статистически значимые взаимосвязи:

- между склонностью к Интернет-зависимости и реалистическим стилем мышления ($r=-0,255$; $p=0,049$). Это означает, что чем выше у студентов проявляется склонность к Интернет-зависимости, тем ниже желание непосредственного участия в чем-то. У таких студентов нет необходимости увидеть или услышать, прикоснуться к чему-то и т. п. Такие студенты менее ориентированы на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата;

- между визуальным учебным стилем и Интернет-зависимостью ($r=0,293$; $p=0,023$), что означает, что чем выше показатель Интернет-зависимости у студента, тем предпочтительнее визуальный тип представления материала. Вероятно, таких студентов привлекает наглядность информации, получаемой в Интернете;

- между прагматическим стилем мышления и Интернет-зависимостью ($r=0,310$; $p=0,016$). Это означает, что чем выше у студентов выражен прагматический стиль мышления,

тем больше проявляется склонность к Интернет-зависимости. Студентов привлекает то, что Интернет является быстрым и легким способом получения большого количества информации, независимо от её качества.

Таким образом, сетевое взаимодействие в сравнении с реальным социальным окружением, представляет пользователю значительно большие возможности выражения личностный и познавательных особенностей, и в этом отношении выступает как социальная среда. Поэтому организация информационного пространства должна учитывать индивидуально-типологические особенности проявления личности студента в информационно-сетевом взаимодействии.

ЛИТЕРАТУРА

Бабаева Ю.Д. Психологические последствия информатизации/ Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. -Т. 19, -1998. -№ 1. - С. 89–100.

Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии и познания: том №1 Б.М. Величковский.- М.: Смысл: Академия, 2014. – 448 с.

Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Сунгурова Н.Л. Личностно-типологические особенности студентов в сетевом поведении// Российский психологический журнал. Том 13 № 2. 2016. С.58-71

Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве: монография / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170с.

Сунгурова Н.Л. Личностные детерминанты взаимодействия студенческой молодежи с информационно-компьютерными технологиями: монография – Москва: РУДН, 2017. - 172с.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE NETWORK BEHAVIOR OF THE STUDENTS DUE TO LEARNING STYLES AND THINKING STYLES

D. A. Mikhailova, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow, e-mail: mihaylova-dar@mail.ru

The article analyzes the peculiarities of the psychological strategies of the network behavior in correlation with learning styles and thinking styles among Russian students. The article covered the problem is urgent and practically important.

Key words: strategy of network activity, learning style, thinking style, Internet addiction, and network behavior.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЛАГОПОЛУЧИЯ В БРАКЕ

Т.С. Мороз, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ЧОО ВО – Ассоциация
«ТУЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ТИЭИ)»,
Россия, Тула, e-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

В статье рассматривается взаимосвязь гендерных стереотипов, сексуального профиля с удовлетворенностью/неудовлетворенностью браком.

Ключевые слова: удовлетворенность / неудовлетворенность браком, благополучная/неблагополучная семья, сексуальный профиль, гендер.

Современные исследования российских ученых показывают положительное влияние гармоничных сексуальных отношений и не только на психосоматическое здоровье, но и на продолжительность жизни человека (Беляков А. 2005с.4,

Агапов В.С., 2001.-40с., Мороз Т.С. 2014 153с., Кучина Т.И. 2016 с.80). Сексуальные отношения, являясь продолжением межличностных отношений партнеров, представляют собой систему определенных установок, ориентаций и ожиданий партнеров относительно друг друга. Сексуальные отношения можно определить как взаимные ориентации, развивающиеся и закрепляющиеся на основе общих ценностей, взаимной симпатии и любви сексуальных партнеров, взаимодействующих друг с другом определенный промежуток времени, достаточный для установления этих отношений.

Цель настоящей работы: определить взаимосвязь гендерных стереотипов, сексуального профиля с удовлетворенностью/неудовлетворенностью браком. В качестве диагностических методик были использованы: Тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко (Никифоров Г.С. 2007 – 608с.); Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» РОП А.Н. Волкова(Никифоров Г.С. 2007 – 597с.) ; Опросник «Установки к сексу» Г.Айзенка(Кочнев В.А.2014. –с.69с.) ; Опросник Р. Стернберга «Триада Любви» (Кочнев В.А.2014. –с.15.) ; Методика оценки сексуального профиля М.Яффе и Э.Фенвик (Кочнев В.А.2014. –с.42с.); Опросник С. Бем (Кочнев В.А.2014. –с.80с.)

Выборка исследования составила 60 человек, т.е. 30 супружеских пар, со стажем семейной жизни от 5 до 10 лет. Мужчины и женщины в периоде средней зрелости (от 35-40 лет). В ходе исследования был выявлен ряд особенностей: Для изучения удовлетворенности/неудовлетворенности браком мы применили Тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ), разработанный В.В. Столиным, Т.л. Романовой, Г.П. Бутенко. Тест-опросник предназначен для экспресс диагностики степени удовлетворенности/неудовлетворенности браком, а также согласования/рассогласования удовлетворенности браком у той или иной семьи. Для определения се-

мейного благополучия/неблагополучия разделили условно всех испытуемых на две группы: благополучные и неблагополучные. Первая 1 группа благополучные – 28% выборки, в данную группу вошли неудовлетворенные браком (1 группа) - 22 % от выборки; скорее неудовлетворенные (2 группа) - 6% выборки. Вторая 2 группа неблагополучные – 72% выборки, в данную группу вошли скорее удовлетворенные (3 группа) – 12% выборки; удовлетворенные (4 группа) – 30% выборки; абсолютно удовлетворенные браком (5 группа) – 30% выборки. Анализ результатов по методике С.Бем показал, что мужчины и женщины в благополучных семьях имеют андрогинный тип гендерной идентичности. В неблагополучных семьях у мужчин наблюдается тенденция к маскулинности, у женщин тенденция к фемининности. Анализ результатов методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» РОП А.Н. Волковой показал, что в благополучных семьях наиболее согласованы показатели семейных ценностей – в родительско-воспитательской ценностях, внешней привлекательности, личностной идентификации с партнером, хозяйственно-бытовой, интимно-сексуальной ценностях брака. В неблагополучных семьях рассогласованы представления о личностной идентификации, эмоционально-психотерапевтической ценности, интимно-сексуальной сферах. Причем в неблагополучных семьях интимно-сексуальная ценность представлена как не значимая. С помощью опросника «Установки к сексу» Г.Айзенка мы рассмотрели влияние установок к сексу на благополучие/неблагополучие брака. Сравнивая показатели по шкале удовлетворенность: в благополучных семьях прослеживается удовлетворенность сексуальной жизнью, в неблагополучных средняя удовлетворенность. По шкале терпимость в неблагополучных семьях мужья имеют современный взгляд на сексуальные отношения, свободные от тенденций, выраженных в религии, старомодных суждениях; отношение к сексу как к активности, доставляющей удовольствие, наслаждение. В неблагополучных семьях и у

мужчин выявлена склонность к порнографии, к разглядыванию рисунков, фотографий сексуальных сцен. У женщин в неблагополучных семьях сложности в возникновении сексуального возбуждения, чаще они находятся в состоянии покоя. Психолог Р. Стернберг разработал трехкомпонентную теорию любви (триаду), которую можно изобразить в виде треугольника. Согласно его теории, любовь включает в себя три компонента: близость, страсть, и компонент, названный им «решение/обязательство». Интимная близость включает в себя оказание и получение эмоциональной поддержки партнерами друг другу, а также другие виды поведения, создающие теплоту в любовных отношениях. К таким видам поведения относят: откровенное и честное общение; способность делиться с партнером горем и радостью; счастье, испытываемое от общения друг с другом; умение дорожить любимым человеком (Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии 1998. – 286-287с.). Страсть характеризуется сексуальным компонентом отношений, а также может быть вызвана и другими обстоятельствами. Страсть для некоторых людей может быть обусловлена более важными ее источниками, чем обыкновенный секс. К источникам страсти следует отнести потребности индивида (потребность в самоуважении; в установлении отношений с другими людьми; в доминировании над другими людьми, или, наоборот, в подчиненности). Третий компонент «триады любви» - «решение/обязательство» состоит из двух частей. Его кратковременная часть представляет собой решение о том, что один человек испытывает чувство любви к другому человеку; долговременная часть – это осознание того, в какой степени человек готов выполнять обязательство любить своего избранника. Анализ результатов опросника Р. Стернберга «Триада Любви» показал, что степень вовлеченности каждого из партнеров в любовные отношения оцениваются по степени совмещения их треугольников. В благополучных парах наблюдается довольно близкое соответствие. Реальные тре-

угольники партнеров (образ Я-реальное) одного партнера немного не совпадают. Представления респондентов совпадают по шкалам страсть и интимная близость. В неблагополучных супружеских парах выявлено сильное несоответствие. Реальные треугольники партнеров (образ Я-реальное) одного партнера сильно не совпадают. Наиболее рассогласованы представления по шкалам страсть и решение/обязательство. С помощью Методики оценки сексуального профиля М.Яффе и Э.Фенвик были получены следующие результаты: В неблагополучных семьях выявлена низкая сексуальная осведомленность, низкое сексуальное влечение у женщин, низкие показатели психологического благополучия и у мужчин и у женщин, низкая удовлетворенность женщин, наблюдается не высокий показатель чувственности у женщин, т.е. способность получать удовольствие от интимного общения полностью не раскрыты, партнеры менее общительны, т.е. затрудняются говорить с партнером на сексуальные темы. Сдержанность может привести к тому, что сексуальные затруднения будут игнорироваться. Мужчины имеют невысокую уверенность в себе. У мужчин наблюдается невысокий уровень техники, т.е. существуют запреты, влияющие на сексуальные возможности. По шкале сексуальной ориентации, составленной на основе разработки сексолога Альфреда Кинзи, было выявлено, что у мужчин преобладает гетеросексуальность, но при некоторых условиях, может проявляться небольшой гомосексуальный интерес.

В благополучной паре у партнеров удовлетворенность высокая и у мужчин и у женщин. У партнеров чувственность идентична. Партнеры общительны, т.е. хорошо взаимодействуют и способны почувствовать запросы и понять потребности друг друга. Супруги имеют высокий уровень уверенности в себе, высокие показатели по технике. В неблагополучных парах выражена низкая культура сексуального воспитания. Следовательно, психологические особенности мужчин и женщин, а так же сексуальный профиль оказывают

влияние (определяют степень) на удовлетворенность/неудовлетворенность браком.

ЛИТЕРАТУРА

Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции. – М.:МГАСА, РПО,2001.-40с.

Беляков А. Насколько секс продляет жизнь//Аргументы и факты. 2005.№30(1016). –с.43.

Кочнев В.А. Практикум по психодиагностике сексуальности: учебное пособие – М.:ИИУ МГОУ, 2014. –с.116с.

Кучина Т.И. Представления женщин в период ранней взрослости о гендерной идентичности и их влияние на профессиональную успешность. Проблемы современной науки.2016№24с.-80-96

Мастерс У.,Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии/Пер. с англ. – М.: Мир, 1998. – 286-287с.

Мороз Т.С. Возрастные основы психологической готовности к супружеству. Монография/Под ред. И.В. Сыроевой, Е.Е. Кравцовой – Тула НОО ВПО НП «ТИЭИ», 2014-153с.

Никифоров Г.С. Диагностика здоровья. Психологический практикум.– СПб.: Речь, 2007-950с.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WELL-BEING IN MARRIAGE

T. C. Moroz, Ph. D., associate Professor of psychology and pedagogy CHOVOO- Tula University Association (TIER)

Tula, Russia, e-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

The article discusses the relationship between gender stereotypes and sexual profile of satisfaction/dissatisfaction with the marriage.

Keywords: satisfaction/dissatisfaction with the marriage, wealthy/dysfunctional family, sexual profile and gender.

УДК 159.9

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Е.В. Назаренко, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры общей психологии и психологии личности,
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург, e-mail: era@yandex.ru

А.А. Кириенко, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии личности,
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург, e-mail: aa-kirienko@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 16-36-00017а "Индивидуально-личностные особенности асоциальных проявлений современных школьников: типология, риски возникновения, профилактика"

В статье представлен научно-теоретический анализ проблемы субъективного благополучия личности, показана психологическая сущность понятий «субъективное благополучие» и «счастье», представлена характеристика и содержание субъективного благополучия как интегрального социально-психологического образования.

Ключевые слова: субъективное благополучие личности, счастье, позитивная психология.

В конце XX века в мире научной психологии появилось новое направление, сфокусированное на понятие «счастье», которое обозначило себя как позитивная психология. Идейным предшественником направления является А.Маслоу, впервые использовавший термин «позитивная психология» в своей книге «Мотивация и личность». А.Маслоу и другие представители гуманистической психологии в работах 1950-

х—1960-х годов призывали психологов больше обращать внимание на стимулирование психического здоровья, чем на лечение болезней и патологий. Позже разработкой теоретического наполнения занялись М. Аргайл и М. Селигман.

По определению представителя этого направления И.Бонивелл, «позитивная психология - это наука о позитивных аспектах человеческой жизни, таких как счастье, процветание и благополучие». Субъективное благополучие, или subjective well-being (конструкт, введенный Э. Динером) изначально приравнивалось к понятию счастья и включало в себя удовлетворенность жизнью (когнитивная сторона) и аффект (эмоциональная сторона). Но М.Селигман в своей недавней работе «Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being» («Процветание: новый взгляд на понимание счастья и благополучия»), отделяет благополучие от счастья.

Понятие «счастье» трактуется как оптимальное для конкретного индивида сочетание различных благ, выражающееся в чувстве внутреннего удовлетворения тем, как складывается его жизнь в целом, как состояние полного, высшего удовлетворения. Трактовка значения все чаще отправляет нас к термину «удовлетворенность». Удовлетворенность (англ. satisfaction) — субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т. ч. и самого себя (самооценка). Высокая степень удовлетворенности жизнью, очевидно, есть то, что именуется счастьем (англ. happiness); близкий конструкт — психологическое (субъективное) благополучие (англ. wellbeing).

Л. Бонивелл пишет: «Сегодня уровень жизни граждан большинства развитых стран достаточно высок, и значительная часть современного общества больше заинтересована в достижении успеха, чем в избавлении от страданий. «Может быть, сейчас настало время изменить баланс сил и направить ресурсы психологии на то, чтобы узнать о нормальной и

успешной жизни нормальных людей, а не только о жизни тех, кто нуждается в помощи».

Поскольку предшественники позитивной психологии действительно во многом увязывали свою деятельность именно с патологией, с выправлением искривленного, это привело к тому, что, скажем, хорошее расположение духа перестало восприниматься в качестве нормального состояния. В этом смысле позитивная психология делает шаг вперед - она расценивает состояние субъективного благополучия именно как норму, а не как редкий подарок.

Это убеждение имеет важные последствия. Если благополучие - это норма, то меняется и то, на что мы ориентируемся. Позитивная психология ориентирована на свободное движение и творчество (то есть на надситуативную активность), а не на спасение от деградации.

Б. Фредериксон считает, что позитивные эмоции - это не самоцель, а путь к лучшей жизни. Ряд исследований доказывает, что позитивные эмоции напрямую связаны с расширением мыслительных действий, с повышением устойчивости, с появлением новых психологических ресурсов, с личностным ростом, успехом в труде, хорошим здоровьем и т.д.

По мнению Р.М. Шамионова субъективное благополучие личности включает социально-нормативные ценностные установки, реализация которых предопределена всей совокупностью условий социализации как в субъективном, так и в объективном планах, реализацию потребностей, имеющих социальный контекст, глобальную оценку своего существования на основе соотнесения частных и обобщенных представлений о своей жизни и самореализации в ней с «эталонными представлениями», усвоенными в процессе социализации.

То есть субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало.

Оно содержит все три компонента психического явления: когнитивный, эмоциональный, коннотативный (поведенческий) и характеризуется субъективностью, позитивностью, глобальностью измерения.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырева, Т.А. Взаимосвязь качества жизни и некоторых объективных и субъективных факторов жизнедеятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета). // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. - №2. –с. 184-188.

Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / И. Бонивелл; пер. с англ. М. Бабичевой. - М.: Время, 2009. - 192 с.

Джидарьян, И.А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. 2000, Т. 21, № 2. С. 40-48.

Зубова, Л.В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: Монография. Оренбург: ООИПКРО, 2002.
Козловская Т.Н., Назаренко Е.В., Кириенко А.А. К проблеме субъективного благополучия девушек и юношей, склонных к асоциальному поведению// Психология и психотехника. 2016.№7. С.603-616.

Селигман, М. Новая позитивная психология / М. Селигман / Пер. с англ. И. Солуха София, 2006. - 368 с.

Шамянов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамянов. Саратов, 2004. - 180 с.

Шамянов, Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Современные проблемы общей и социальной психологии. Сборник научных статей. - 2009. - № 3. - 39 с.

Щербинина О.А. Психологические особенности внутренней позиции младших школьников с различной направленностью личности / диссертация на соискание ученой сте-

пени кандидата психологических наук / Оренбург. 2007. 194 с.

SUBJECTIVE WELLBEING AS PSYCHOLOGICAL CATEGORY

E. V. Nazarenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general psychology and psychology of the personality, Orenburg state university, e-mail: era@yandex.ru

A. A. Kirienko, candidate of psychological sciences, senior teacher of department of the general psychology and psychology of the personality, Orenburg state university, e-mail: aa-kirienko@mail.ru

The review of researches on a problem of subjective wellbeing is presented in article, the psychological directions developing this perspective are shown, the characteristic of maintenance of subjective wellbeing of the personality as integrated social and psychological educations is given.

Keywords: subjective wellbeing of the personality, positive psychology, happiness.

УДК 159.9.072

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Т.С. Пилишвили, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

Российский университет дружбы народов, Россия, Москва, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

З.Ш. Шабданбекова, студентка магистратуры кафедры психологии и педагогики

Российский университет дружбы народов, Россия, Москва, e-mail: zulya94-94@mail.ru

В данной работе рассматривались мотивационные особенности студентов международно-ориентированного вуза: 120 участников, из них по 30 юношей и 30 девушек из Рос-

сии и Китая, средний возраст которых равен: 22-25 годам, были выбраны в качестве испытуемых студенты-бакалавры 4 курса филологического факультета РУДН, которые готовятся к будущей работе по профессии.

Ключевые слова: китайские и российские студенты, кросс-культурные различия, атрибуция успеха, профессиональная мотивация.

Сегодня деловой поликультурный мир диктует жесткие условия для формирования единых критериев успеха в профессиональной деятельности, в какой бы точке земного шара ни находился сотрудник конкретной организации. В условиях сильнейшей конкуренции деловая активность личности должна быть сопряжена с четким пониманием успеха для его достижения (Latham G.P., Budworth M., 2014, PP. 353-381). Тем не менее, психологические исследования демонстрируют существование различий в понимании достижений и успеха представителями разных этнокультурных групп (Maercker A, Zhang XC, Gao Z, Kochetkov Y, Lu S, Sang Z, Yang S, Schneider S, Margraf J., 2015, PP. 8-17). Формирующаяся для сотрудников система мотивации профессиональной деятельности должна учитывать этнокультурные различия в атрибуции успеха для увеличения роста вовлеченности сотрудника в работу в ситуации стабильного объективного и при этом личностно-значимого успеха (Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О., 2015, С. 8-29).

В литературе имеется развернутый сравнительный анализ кросс-культурных различий мотивации представителей с индивидуально ориентированной и социально ориентированной мотивацией успеха.

Различия в российской и китайской культурах влияют на процесс успешной социально-психологической адаптации китайских студентов в России. Между китайскими студентами и принимающей стороной постоянно сохраняется доволь-

но плотный культурно-языковой барьер (Варданян И. С., 2012, С. 58–62).

Такие черты, как самоконтроль и самообладание, а также необходимость самостоятельно решать психологические проблемы, не характерны для российской культуры. Наоборот, обращение за психологической помощью к другому человеку считается совершенно нормальным способом коммуникации с окружающими, особенно близкими людьми. В российской культуре, как более индивидуалистической, чем китайская, также не принято восприятие чужих интересов выше своих.

Что касается ориентации на учебные и профессиональные достижения, то здесь также можно заметить гораздо меньшую степень выраженности этого качества, так как направленность на достижения не является отличительной особенностью российской культуры (Ахметов А.М., 2004, С. 11—12).

Таким образом, можно отметить, что особенности менталитета китайских и российских студентов, различие особенностей российской и китайской культур являются важным фактором, успешной социальной адаптации китайских и российских студентов.

Гипотеза данного исследования состояла из следующих положений: а) имеются различия в атрибуции успеха у российских и китайских студентов как представителей фемининной, низкотолерантной к неопределенности / маскулинной, высокотолерантной к неопределенности культуры; б) имеются различия в мотивации будущей профессиональной деятельности у российских и китайских студентов в связи с неодинаковой атрибуцией успеха.

В исследовании были использованы личностные опросники: RTF Джексона (для исследования взяты только русскоязычные шкалы мотивационно-потребностной сферы); Мотивация достижения студентов Пакулиной; Опросник мотивации достижения Эхлерса; Определение мотивации до-

стижения Райгородского; Тест рабочей мотивации Герцберга.

Имеются различия в понимании категории «успех» российскими ($M = 15.58$) и китайскими студентами ($M = 19.96$). Китайскими студентам успех понимается скорее как *процесс* внутренне обусловленной активности. Российскими студентами успех понимается скорее как *результат* внешне заданных удачных условий. Мотивация достижения успеха в большей мере свойственна китайским студентам как представителям маскулинной культуры ($Mdn = 86$). У российских студентов проявляется средний и умеренно высокий уровень мотивации ($Mdn = 35$), $U = 262.0$, $p = .000$. Мотивация к избеганию неудачи в большей мере свойственна российским студентам ($M = 23.50$) как представителям низко толерантной к неопределенности культуре по сравнению с китайскими ($M = 36.70$).

Различия в атрибуции успеха китайскими ($Mdn = 32$) и российскими студентами ($Mdn = 89$), $U = 68.0$, $p = .000$, могут учитываться при построении программ мотивации в российско-китайских компаниях для увеличения вовлеченности молодых сотрудников в организационные процессы, а также улучшения качества жизни в области профессионального Self личности. Поскольку субъективное благополучие сотрудника является преимущественным фактором в жизни организации, исследование атрибуции успеха и мотивации профессиональной деятельности является перспективным направлением, требующим более глубинного изучения с точки зрения этнокультурных различий.

ЛИТЕРАТУРА

Ахметов А.М. Стимулирование мотивации физического самосовершенствования студента — будущего учителя: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.М. Ахметов. — Ульяновск, 2004. — С. 11—12.

Варданын И. С. Исследование системы управления мотивацией персонала / И. С. Варданын // Управление персоналом. – 2012. – № 15. – С. 58–62.

Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. № 1, Т. 3. С. 8-29.

Latham GP, Budworth M. The study of work motivation in the 20th century. In Koppes LL, Thayer, PW, Vinchur AJ, Salas E, Ed. Historical perspectives in industrial and organizational psychology 2014; PP. 353-381. doi: 10.4324/9781315820972.

Maercker A, Zhang XC, Gao Z, Kochetkov Y, Lu S, Sang Z, Yang S, Schneider S, Margraf J. Personal value orientations as mediated predictors of mental health: A three-culture study of Chinese, Russian, and German university students. International Journal of Clinical and Health Psychology 2015; 15(1): PP. 8-17. doi:10.1016/j.ijchp.2014.06.001.

MOTIVATIONAL CHARACTERISTICS OF THE RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

Tatiana S. Pilishvili, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow, e-mail:

pilishvili_ts@pfur.ru

Zulaika Sh. Shabdanbekova, master student, Chair of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow, e-mail: zulya94-94@mail.ru

This study is about the motivational characteristics of the students of the international-oriented University: 120 participants, among them 30 men and 30 women from Russia and China, whose average age is equal to: 22-25 years, they were selected

students of the 4th course of the philological faculty of RUDN University, who are preparing for future work in the profession.

Keywords: Chinese and Russian students, cross-cultural differences, Russian students, success attribution, work motivation.

УДК 159.923.3

О НЕОБХОДИМОСТИ ОЦЕНКИ МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ОДОБРЕНИЯ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЯТИФАКТОРНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОПРОСНИКА NEO-PI-R

О.М. Радюк, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей и клинической психологии

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь, Минск, e-mail: mail@radyuk.com

А.Л. Чернявская, специалист по работе с персоналом
Интетикс (IT-компания),
Республика Беларусь, Минск

Показано, что испытуемые с высокой мотивацией социального одобрения характеризуются занижением уровня нейротизма и завышением уровней добросовестности, сотрудничества, экстраверсии и открытости опыту. Доказана необходимость оценки мотивации социального одобрения при интерпретации результатов пятифакторного личностного опросника NEO-PI-R.

Ключевые слова: мотивация социального одобрения, нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность.

65 сотрудников колл-центра банка были обследованы с использованием методики диагностики самооценки мотивации социального одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна [1, с. 635-636] (англ. "Marlowe-Crowne Social Desirability Scale", MC-

SDS) и пятифакторного личностного опросника NEO-PI-R [2] (англ. "Revised NEO Personality Inventory", NEO-PI-R).

Методика NEO-PI-R содержит 35 шкал, в том числе пять основных факторов и тридцать субфакторов – по шесть для каждого основного фактора. Основными факторами являются: нейротизм (фактор N), экстраверсия (фактор E), открытость опыту (фактор O), сотрудничество (фактор A), добросовестность (фактор C); диапазон возможных значений для этих шкал составляет от 0 до 192 баллов.

При анализе данных по всей выборке было установлено, что из пяти основных шкал опросника NEO-PI-R наиболее высоким значением характеризовался фактор «Добросовестность»: 134,58 балла. Среднее квадратичное отклонение (σ) составляло 21,09 балла, стандартная ошибка (m) – 2,61 балла. Уровень нейротизма, напротив, был наиболее низким: 76,13 балла ($\sigma=19,34$, $m=2,39$). Уровень экстраверсии составлял 119,35 балла ($\sigma=20,78$, $m=2,57$), открытости опыту – 121,61 балла ($\sigma=12,64$, $m=1,56$), сотрудничества – 115,98 балла ($\sigma=14,80$, $m=1,83$).

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что испытуемые в целом обладают низким уровнем нейротизма, высоким уровнем добросовестности и средними с тенденцией к повышению уровнями экстраверсии, сотрудничества и открытости опыту.

Анализ результатов методики диагностики самооценки мотивации социального одобрения показал, что 52 % участников исследования имели высокий (14 баллов и более) уровень мотивации социального одобрения.

Разделение выборки на две группы в зависимости от уровня мотивации социального одобрения (группа №1 – испытуемые с низким или средним уровнем, группа №2 – с высоким уровнем мотивации социального одобрения) и последующее сравнение результатов этих групп по критерию Манна-Уитни показало, что между группами существуют достоверные (при уровне значимости $p<0,05$) различия по 23 (из

30) субфакторам и пяти основным факторам опросника NEO-PI-R.

В группе №2 уровень нейротизма был на 15 баллов ниже по сравнению с таковым в группе №1 (68,97 и 84,00 балла соответственно). Факторы Е, О, А и С, напротив, в группе №2 характеризовались более высокими значениями, чем в группе №1. Уровень добросовестности в группе №2 был выше на 21,28 балла по сравнению с группой №1 (144,73 и 123,45 балла соответственно), сотрудничества – на 16,37 балла (123,79 и 107,41 балла), экстраверсии – на 12,57 балла (125,35 и 112,77), открытости опыту – на 7,65 балла (125,26 и 117,61 балла в группах №2 и №1 соответственно).

При проведении корреляционного анализа по методу Спирмена были обнаружены достоверные взаимосвязи мотивации социального одобрения со всеми пятью главными шкалами опросника NEO-PI-R. Коэффициенты корреляции с уровнем мотивации социального одобрения составили: $-0,45$ ($p < 0,01$) для фактора N («Нейротизм»); $+0,33$ ($p < 0,01$) для фактора Е («Экстраверсия»); $+0,25$ ($p < 0,05$) для фактора О («Открытость опыту»); $+0,72$ ($p < 0,01$) для фактора А («Сотрудничество»); $+0,51$ ($p < 0,01$) для фактора С («Добросовестность»).

Очевидно, что для испытуемых с высокой мотивацией социального одобрения свойственно занижение уровня нейротизма и завышение уровней добросовестности, сотрудничества, экстраверсии и открытости опыту.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости оценки мотивации социального одобрения при интерпретации результатов пятифакторного личностного опросника NEO-PI-R.

ЛИТЕРАТУРА

Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

Орел, В.Е. Личностные опросники NEO PI-R, NEO FFI: руководство по применению / В.Е. Орел, И.Г. Сенин. – Ярославль: НППЦ «Психодиагностика», 2008. – 39 с.

THE NEED TO ASSESS THE MOTIVATION OF SOCIAL DESIRABILITY WHEN INTERPRETING THE RESULTS OF THE NEO-PI-R

О.М. Radyuk, PhD, Associate Professor,
Belarusian State University, Department of General and Clinical
Psychology, Belarus, Minsk, e-mail: mail@radyuk.com

Н.Л. Chernyavskaya, HR Specialist
Intetics (IT-company), Belarus, Minsk

It has been shown that subjects with a high motivation for social approval are characterized by understatement of the level of Neuroticism and overstatement of the levels of Conscientiousness, Agreeableness, Extraversion and Openness to Experience. The need to assess the motivation of social desirability when interpreting the results of the NEO-PI-R is proved.

Keywords: Social Desirability, Neuroticism, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness, Conscientiousness.

УДК 157.9

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.Б. Сактаганова, студентка 4 курса
специальности «Психология»

А.Ж.Кунанбаева, магистр психологии,
старший преподаватель

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: kunanbaeva_az@mail.ru

В статье поднимается проблема понимания детского поведения и психического развития ребенка. Рассмотрены понятия как моторное развитие, развитие ощущений и вос-

приятия в детском возрасте, которые актуальны для родителей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: детское поведение, психическое развитие ребенка, эмоциональный контроль, развитие моторики, развитие речи, поведение родителей.

Детская психология - отрасль психологии, изучающая закономерности психического развития ребенка.

Исследование детского поведения в детской психологии преследует две цели:

1) понять самого ребенка, то, как он реагирует на различные ситуации, чувствует, думает и воспринимает;

2) понять, как ребенок взрослеет, научиться предсказывать особенности его развития и выяснить, каким образом события и впечатления детства влияют на последующее развитие (Алферов, 2010, с. 25).

Ребенок с момента рождения активно исследует, причем в первую очередь те объекты, которые движутся или каким-то образом изменяются. Младенец изучает окружающую его обстановку, хотя сначала не слишком умело; следить глазами за крупными движущимися объектами он начинает очень рано. При этом уже в какой-то степени координируется слуховое и визуальное восприятие. Зрительное поле недолго остается расплывчатым пятном - грудной ребенок пытается сделать его четким. Если эксперимент организован таким образом, что быстрое сосание соски приводит к перемещению предмета в фокус зрительного поля младенца, он будет сосать очень быстро; в противоположной ситуации, т. е. когда при быстром сосании предмет выходит из фокуса, ребенок начинает сосать медленно.

В раннем младенческом возрасте исследовательское поведение несистематично и не слишком хорошо контролируется, но к пяти месяцам малыш уже в состоянии доставать предметы и брать их в рот. Еще через несколько

месяцев он начинает сам искать предметы и к концу первого года активно исследует все, что его окружает. Когда ребенок начинает ходить, его исследовательская деятельность значительно расширяется (Возрастная психология, 2011, с 18).

Большой вклад в изучение моторного развития внес детский психолог А. Гезелл, а также его коллеги и студенты из Йельского университета (США). Они основывали свои работы на сравнительном анализе заснятого на пленку двигательного поведения детей в разные возрастные периоды (Мухина, 2010, с.66).

Гезелл, однако, исследовал не только двигательное, но также речевое и адаптивное поведение и поведение ребенка в группе. На основе его работ были созданы современные шкалы психического развития, в том числе известные шкалы Бейли, позволяющие оценивать моторное, речевое и адаптивное развитие детей до двухлетнего возраста (Мухина, 2010, с.67).

Доказано, что новорожденный различает звуки речи (фонемы), т. е. у него уже проявляется способность, которая позволит в дальнейшем понимать речь. Новорожденный, по-видимому, воспринимает постоянство формы. Если предмет прямоугольной формы (например, книга) виден под прямым углом, его изображение на сетчатке будет прямоугольным; если смотреть на книгу под другими углами, она будет отражаться на сетчатке в виде трапеции, но при этом по-прежнему восприниматься как прямоугольник; этот феномен и называется (константностью) постоянством формы.

Согласно одной из наиболее интересных гипотез детской психологии, существует ограниченное количество т. н. базисных эмоций, по-видимому врожденных, хотя и не все они проявляются сразу после рождения. К ним относятся страх, недовольство, гнев, радость, удивление и ряд других. Каждая из этих эмоций:

1. Вызывается специфическими ситуациями

2. Имеет специфическое мимическое выражение

3. Сопровождается специфическим поведением
(Кулагина, Колюцкий, 2011, с 56).

Гнев, например, вызывается вмешательством в действия ребенка; мимику и поведение, выражающие гнев, можно распознать в самом раннем возрасте. Одни и те же эмоциональные проявления обнаруживаются в различных культурах, что подтверждает представление об их врожденном характере (Алферов, 2010, с. 31).

Важный компонент зрелости - эмоциональный контроль. Он выражается в способности подавлять бурные проявления эмоций и вести себя разумно в ситуациях, вызывающих сильные переживания. Эмоциональный контроль - это способность не только подавлять чувства, но и использовать их в качестве мотивации продуктивного поведения. Скажем, от свидетеля аварии не требуется бесстрастия, однако адекватным выражением его чувств будут не слезы и причитания, а оказание помощи пострадавшим.

Развитие эмоционального контроля может идти разными путями. Эмоции, прежде всего социально контролируемые, такие, как сексуальные переживания, гнев и страх, влияют и на поведение. Любая эмоция, способная привести к асоциальному или аморальному поведению, потенциально опасна для индивида тем, что такого рода поведение подвергается общественному порицанию или даже наказанию. Адаптация к подобной угрозе может принимать либо здоровую, либо нездоровую форму. Одна из форм, названная Фрейдом механизмом изоляции, - это утрата способности испытывать сильные чувства, обуславливающая рассудочно холодное отношение к эмоциональным ситуациям. Другой способ воспрепятствовать появлению опасных эмоций и импульсов - вообще избегать эмоционально насыщенной ситуации. Пример тому - фобии. Более здоровая форма адаптации заключается в том, чтобы

со всей полнотой переживать эмоциональные ситуации и в дальнейшем использовать полученный опыт, для формирования социально значимых ценностей.

Одно из первых проявлений узнавания ребенком окружающих - улыбка. Мнения о том, что вызывает у младенца улыбку, противоречивы, однако общеизвестно, что к двухмесячному возрасту она может появляться при виде человеческого лица.

В этом возрасте младенец не отличает лицо матери от других, но к 6-7 месяцам улыбка ребенка становится избирательной. Теперь он улыбается маме и тем, кого хорошо знает, а незнакомых встречает сдержанно. Для детей такого возраста типичны страх и смущение при появлении незнакомых лиц. Это указывает на развитие важной в социальном отношении способности отличать «своих» от «чужих».

С момента рождения ребенок начинает издавать звуки, но реально он начинает использовать речь лишь по достижении примерно двухлетнего возраста.

Между двумя и пятью годами ребенок уже по-настоящему осваивает родной язык. Он начинает обозначать словами действующее лицо, само действие, то, что подвергается действию, и осваивает различные обороты речи, встречающиеся в родном языке. Ребенок научается правильно изменять слова (например, склонять и спрягать), может преобразовать утвердительное предложение в вопросительное и составлять вопросы, начинающиеся со слов «что», «где», «когда». Наконец, он осваивает сложные предложения.

Другая удивительная особенность речевого развития детей - быстрота, с которой они усваивают языковые нюансы. К пяти годам ребенок воспроизводит более 95% специфических оборотов родного языка. Уже один этот факт показывает, что дети имеют врожденную способность к освоению речи.

Дети старше пяти лет продолжают пополнять свой словарный запас и усваивают более сложные грамматические структуры, но в основном развитие разговорной речи в этом возрасте уже завершено. Теперь перед ребенком стоит не менее сложная задача освоения письменной речи.

На стадии дооперационального мышления начинает формироваться вербальное и понятийное мышление. Первый этап, или первая стадия развития мышления, характеризуется тем, что ребенок осваивает окружающий мир на поведенческом уровне, но не может предвидеть или выразить словесно последствия того или иного события. Например, он узнает предмет, если видит его под другим углом, но не в состоянии предвидеть, как он будет выглядеть в новом положении. На второй стадии ребенок начинает приобретать знания, делать сравнения и предсказывать последствия. Однако его мышление еще не носит систематического характера (Абрамова, 2010, с. 110).

Если мы планируем внести изменения в систему образования, нам необходимо знать границы изменчивости развития. Скажем, можно начинать учить детей читать в три года, однако будет ли это эффективно? Ведь тот факт, что в нашей культуре дети начинают читать в среднем в шесть-семь лет, еще не означает, что они не могли бы это делать в более раннем возрасте.

С точки зрения психоанализа, события детского возраста могут благоприятно влиять на прохождение каждой стадии либо затруднять его. Если индивид не справится с одной из перечисленных задач, это помешает решению последующих, а при особом стечении обстоятельств может привести к развитию психических аномалий.

Многие факторы, предположительно влияющие на психическое развитие, были впервые отмечены психотерапевтами, которые основывались на опыте работы со взрослыми людьми. При исследовании психически

больных обычно выясняется, что в их детстве имели место распад семьи, изоляция от родителей и воспитание в общественных учреждениях, конфликты между родителями, отчужденность между родителями и ребенком, суровые методы воспитания и т. п.

Одним из факторов, тесно связанных с личностными нарушениями, является длительное содержание детей в воспитательных учреждениях в ранний период их жизни, особенно в конце младенческого возраста. Большинство подобных учреждений обеспечивает хороший физический уход за детьми и правильное питание, но их штат так невелик, что ребенок вынужден проводить значительную часть времени сам по себе, лишенный внимания со стороны взрослых. Исследования показывают, что в такой ситуации дети развиваются медленнее, у них часто возникают нарушения в сфере межличностных отношений.

Существует различие между физическим наказанием и наказанием, ориентированным на любовь. Физическое наказание вызывает негодование, отнюдь не способствующее формированию совести, и самым тесным образом связано с детской агрессивностью. Физическим наказаниям чаще подвергаются мальчики, и агрессивность им более свойственна, чем девочкам. Наказание, ориентированное на любовь, более распространено при воспитании девочек, и у них моральная сфера развивается быстрее, а агрессивность меньше, чем у мальчиков.

Важное значение в детской психологии имеют и другие различия в поведении родителей. Они могут быть общительны или замкнуты, хорошо ладить друг с другом или часто конфликтовать, придавать то или иное значение карьере, деньгам, общественной популярности, аккуратности или интеллектуальности. Семьи могут различаться и по таким дисциплинарным приемам, как объяснения с детьми, лишение их привилегий, применение изоляции или физического наказания. Существуют также различия в

специфических семейных установках и правилах, к которым относятся домашняя работа, карманные деньги, практика семейных советов, уроки музыки и танцев и т. д.

Кросс-культурные исследования детского воспитания в детской психологии служат исключительно важным источником информации. Человеческие сообщества выработали собственные методы воспитания детей. Поэтому любые совпадения, выявленные в разных культурах мира, имеют значение для решения вопроса о роли врожденного фактора в психическом развитии человека и в формировании личности (Абрамова, 2010, с. 82).

Этнографические исследования в детской психологии внесли большой вклад в понимание детского поведения и психического развития ребенка. Они, в частности, показали, что некоторые возрастные характеристики, которые мы рассматривали как естественные и неизменные, не являются таковыми, поскольку выглядят совершенно иначе в других культурах. Так, в современных западных странах подростки трудноуправляемы, для них характерно неустойчивое поведение. Часто это объясняют тем, что они подвергаются быстрым биологическим изменениям и внезапно сталкиваются с очень сильными, новыми для них внутренними импульсами. Но оказалось, что в некоторых культурах подростковый возраст вовсе не является периодом неустойчивости.

Практические проблемы детской психологии детские страхи и ночные кошмары. Большинство детей порой испытывает страх в ситуациях, не представляющих реальной опасности. Темнота, в частности, может вызывать страх перед воображаемыми грабителями или чудовищами, тревогу в связи с возможными физическими увечьями или смертью. Оставляемый в комнате ребенка свет обычно помогает ему справиться с такими страхами.

«Страшными» бывают и детские сны. Иногда ребенок в момент пробуждения не способен понять, что это просто сон.

Обычно родители могут успокоить малыша, объяснив ему, что это всего лишь плохой сон. Не следует оставлять ребенка один на один с его страхами, и наличие ночных кошмаров еще не означает, что ребенок - невротик (Абрамова, 2010, с. 37).

Некоторым детям страхи и ночные кошмары мешают нормально жить; в таких случаях необходима профессиональная помощь. Однако полезно знать, что чаще всего детские кошмары - явление временное, и для их преодоления достаточно сочувственного отношения и разъяснений, что эти страхи не имеют реальной основы.

Взрослые иногда плохо понимают, что многое из того, что для них совершенно обычно, детям только предстоит освоить. Например, каждый взрослый знает, что огонь, горящий в камине, неживой. Но у маленьких детей могут возникать весьма странные идеи о живом и неживом. В этом отношении дети, подобно взрослым в примитивных обществах, являются «анимистами», т. е. склонны одушевлять предметы и явления неживой природы, считая, скажем, что облака, бури, огонь и т. п. - живые и действуют по собственному усмотрению.

Аналогично дети не всегда имеют ясное представление о реальности. Например, сон может показаться маленькому ребенку реальным событием. У детей живое воображение, поэтому иногда им трудно отличить действительность от вымысла. Когда взрослые думают, что ребенок лжет, рассказывая о событии, которого совершенно очевидно не могло быть, они, возможно, волнуются по этому поводу больше, чем следует. Необходимо помочь ребенку осознать, что его рассказ - вымысел, но не стоит обвинять его в обмане. Иногда, разумеется, дети намеренно лгут, например, чтобы избежать наказания. Но некоторые их явно ложные утверждения по своей сути не являются сознательным обманом.

К актуальным проблемам детского воспитания относится чрезмерное увлечение детей телевидением. Большинство родителей отмечают, что лишение ребенка возможности смотреть телевизор - очень суровое наказание.

Несомненно, насилие - серьезная социальная проблема. Однако постоянная демонстрация стрельбы, нападений и катастроф, как в телевизионных новостях, так и в телефильмах, безусловно наносит вред ребенку. Детей, склонных к агрессии, это может натолкнуть на такие формы насилия, какие они сами никогда бы не придумали. У других детей деформации подвергается вся эмоциональная сфера.

Как и в большинстве других вопросов, встающих перед родителями при воспитании детей, правильное решение скорее всего находится где-то посередине. Запрещение смотреть телевизор или играть в компьютерные игры лишает детей ценного опыта, однако можно установить разумные временные рамки. Кроме того, важно, чтобы у ребенка были и другие впечатления, и другие типы игр. Желательно помочь детям перейти от «жестоких» игр к более интеллектуальным, и, конечно, полезно, если ребенок заинтересуется самим компьютером, а не только компьютерными играми.

Хотя стресс, испытываемый ребенком при разводе, может быть не более сильным, чем от жизни с родителями, которые не ладят друг с другом и постоянно ссорятся, развод в любом случае негативно сказывается на ребенке. Более отдаленное воздействие развода зависит от того, какие взаимоотношения сложатся у ребенка с обоими родителями. Обычно нужно около двух лет, чтобы он приспособился к новой ситуации. Несмотря на все трудности, окончательный разрыв психологически более приемлем, чем постоянно конфликтующая семья на грани развода.

Многие разведенные родители через несколько лет создают новые семьи. Обычно повторный брак облегчает решение одних проблем, но создает другие, связанные с

необходимостью для ребенка налаживать отношения с приемным отцом (или матерью).

В некоторых обществах физическое насилие со стороны родителей распространено больше, чем в других. С одной стороны, причина лежит в общей терпимости к насилию, с другой - в убеждении, что физическое наказание является приемлемой формой воспитания. Такой взгляд опасен тем, что наказание может стать слишком жестоким. Случаи жестокого обращения с детьми обычно являются кульминацией какого-то эпизода, который настолько выводит родителя из себя, что он теряет контроль над своими действиями. В этой ситуации важны также и особенности ребенка. Дети, с трудом контролирующиеся себя, чаще подвергаются физическому наказанию. Один из способов снизить число случаев жестокого обращения с детьми - обеспечение системы психологической поддержки для родителей. Родители, проявляющие насилие по отношению к своим детям, обычно не имеют близких друзей, к которым они могли бы обратиться за помощью, когда испытывают трудности в воспитании (Кулагина, Колюцкий, 2011, с. 78).

Старший ребенок часто чувствует раздражение по отношению к младшим, особенно к тому, кто родился вслед за ним, так как внимание родителей к более старшему ребенку сразу же уменьшается. Кроме того, маленькие дети часто действительно мешают своим старшим братьям или сестрам, вмешиваясь в их игры.

Никакого магического способа решения проблемы соперничества детей в семье не существует. Но родители могут значительно ослабить соперничество, если будут побольше общаться и играть со старшим ребенком. Полезно также предоставить ему какие-то привилегии, подчеркнуть, что он «уже взрослый». Кроме того, обычное взаимодействие между детьми в семье, если только оно не представляет реальной опасности для младшего ребенка, - хорошая

возможность для старшего научиться контролировать свое поведение.

Ночное недержание мочи. Это нормальное явление в период, когда ребенок еще не начал пользоваться туалетом. До трех лет, а возможно, и до пяти-шести, мокрая постель, хоть и доставляет лишние хлопоты, еще не является психологической проблемой, и с ней обычно удается справиться простыми средствами: ограничить потребление ребенком жидкости по вечерам и будить его, чтобы он сходил в туалет (при этом ребенок должен полностью проснуться). Если же «ночные инциденты» не прекращаются несмотря на все усилия и особенно если они лишь часть проблем, связанных со страхами и тревожностью, необходима профессиональная помощь (Возрастная психология, 2011, с.91).

Решение родителей, воспитывать ли ребенка самим или прибегнуть к какой-либо посторонней помощи (от приходящей няни до детского сада), зависит от их взглядов на воспитание и от социально-экономических условий. Некоторые матери страдают от того, что их маленький ребенок покидает дом и забота о нем на какое-то время передается другому человеку (Мухина, 2010, с. 45). Другие считают, что профессионал лучше знает, как обеспечить здоровое развитие ребенка. Некоторые родители просто вынуждены помещать ребенка в детский сад. Нет никаких оснований полагать, что хорошо организованное вспомогательное (дневное) дошкольное воспитание причиняет ребенку вред, уменьшает привязанность к родителям или снижает их влияние на его развитие. Но не все способы вспомогательного дошкольного воспитания одинаково хороши. В зависимости от возраста ребенка и его личностных особенностей наиболее подходящим для него может оказаться приглашение приходящей няни, помещение на часть дня в домашнюю атмосферу другой семьи или же в детский сад. С другой стороны, вполне допустимо

воспитывать ребенка дома. Взаимодействие со сверстниками, которое осуществляется в детских дошкольных учреждениях, может быть обеспечено и в домашней обстановке.

ЛИТЕРАТУРА

Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие для вузов. - Ростов-на-Дону, 2010.-384 с.

Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. - М.: Академия, 2010.- 367 с.

Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011.-624 с.

Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов.-М.:Юрайт, 2011.-464 с.

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник.- М.: Академия, 2010.- 452 с.

Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов.- М.: Академический Проект, 2010.-623с.

SOME FEATURES OF CHILD'S PSYCHOLOGY

A.B.Saktaganova, student 4 courses of speciality " Psychology",

A.Zh.Kunanbaeva, master's degree of psychology, senior teacher, Eurasian national university the name of L.N.Gumilev, Kazakhstan, Astana, e-mail: kunanbaeva

The problem of understanding of child's behavior and psychological development of child rises In the article. Concepts as motor development, development of feeling and perceptions in child's age, that is actual for the parents of children of midchildhood, are considered.

Keywords: child's behavior, psychological development of child, emotional control, development of movement, development of speech, behavior of parents.

УДК 159.9

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДИЗАЙНА ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ОТЧУЖДЕНИЯ

Е.А.Тимошенко, медицинский психолог, Оренбургская областная клиническая психиатрическая больница № 1; аспирант кафедры общей психологии и психологии личности, Оренбургский государственный университет, Россия, Оренбург, e-mail: TimoschenkoKatja@mail.ru.

Г.А.Епанчинцева, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности, Оренбургский государственный университет, Россия, Оренбург, e-mail: galinamar@mail.ru.

В статье выстраиваются вариативные дизайны исследования отчуждения, опирающиеся на диагностику развития личности и обеспечении реализации её потенциала с учетом выявляемых особенностей. Проводится комплексный анализ теоретических положений и диагностических позиций. Практическое применение результатов психологических исследований возможно в индивидуальной и в групповой психотерапевтической работе.

Ключевые слова: отчуждение, типы отчуждения, стратегии исследования, моделирование.

Изучение психологических феноменов требует тщательной подготовки, планирования, подбора теоретических основ, выбора стратегий исследования, формирования выборки и пошаговой разработки эксперимента, т.е. создания подробного дизайна исследования, который может претерпевать какие-либо малозначительные изменения в процессе эмпирической работы.

Отчуждение в психодиагностической парадигме может рассматриваться как базисная и метапсихологическая категория т.к. является фундаментальным понятием, отражающим существенные свойства и отношения предметов и являе-

ний объективной действительности. Оно тесно связано с базисными категориями такими как: отношение, переживания, и метапсихологическими: сознание, общение, деятельность, «Я» (по А. В. Петровскому, В. А. Петровскому). Отчуждение как психологическая категория является интегрирующей для смежных понятий: Л.И.Белозеров, О.В.Дынчева, О.Б.Долгинова, А.В.Сидоренков, Ю.В.Попов. Оно рассматривается в контексте тревожности (К. Хорни), ощущения бессилия, бессмысленности, изоляции и самоотчуждения (М.Симен), нарушения межличностного взаимодействия: Г.С.Салливен, Э.Фромм, М.Мид, чувство потери собственной субъектности: С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Петровский, В. А. Петровский, М.В.Полевая (Абраменкова В.В., 1990, с. 5-12; Приходько Д.Н. , 1995, С. 71; Torrance J., 1981, с. 68-96).

Цель нашей работы заключалась в моделировании дизайна исследования феномена отчуждения.

Новизна работы заключается в попытке описать теоретико-эмпирическую модель изучения феномена отчуждения. Предложена к размышлению модель основных критериев и параметров феномена отчуждения.

Материалы и методы исследования: философско-исторический, психолого-ретроспективный анализ, теоретико-сравнительное обобщение, классификация, психологическое моделирование.

Отчуждение в области гуманитарных наук рассматривается, в первую очередь, как психологическая категория, характеризующая жизненные отношения субъекта с окружающим миром, окружающими людьми и самим собой (Епанчнцова Г.А., Тимошенко Е.А., 2015, с. 663-674).

Несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические научные труды, посвященные данному феномену, единая концепция формирования отчуждения, его модель и типология и стратегии и способы его изучения являются предметом спора многих ученых.

Отправной точкой разработки дизайна научной работы можно считать зарождение идеи планируемого исследования. Любое научное исследование предваряет подготовительный этап. На нем осуществляется теоретическое моделирование плана исследования, определяются теоретические основы, обосновывается научный подход, условия проведения, требования к формированию кластера респондентов исследования.

Для выявления всевозможных аспектов психологических явлений могут быть использованы различные диагностические стратегии, представляющие собой общий план, включающий набор определенных шагов, процедуру ведения исследования, направленных на реализацию поставленной цели. Так предпочтение может отдаваться идеографическому или номотетическому подходу. Выбор осуществляется исходя из особенностей предполагаемого исследования. Номотетическая стратегия является объясняющей, раскрывающей причинно-следственные связи объектов и явлений. Она позволяет изучить путь от зарождения идеи до формирования понятия или структуры явления. Описательная, идеографическая стратегия предполагает изучение какого-либо аспекта действительности на уровне философского постижения явления как единого целого, прежде всего для его осмысления, понимания его содержания, возможных проявлений, специфики и особенностей (Гоноцкая Н., 2004, с. 32–54).

В исследовании необходимо отвести определяющую роль пилотажному этапу и, соответственно, пилотажной стратегии исследования. Она подразумевает разработку и проведение каких-либо методов, методик, техник позволяющих изучить те или иные аспекты явлений (Слободчиков И.М., 2006, С. 21).

Затем осуществляется подбор и использование конкретных методик и техник, уже доказавших свою эффективность. Исследователи текущей эпохи, учитывая все базовые положения, в большей мере опираются на теории личности

гуманистической и экзистенциальной психологии, а также деятельностного подхода.

Затем статистическая стратегия, позволяет выявить тенденции явления, взаимосвязи отдельных категорий, шкал опросников, определяющие факторы явлений.

Нам кажется возможным на основе полученных данных исследования отчуждения построение различных математических моделей. Примерами их могут быть:

- построение статистически наглядных графиков
- модель, основанная на сравнении выраженности полученных типов и/или уровней отчуждения.
- плеяда корреляционных взаимосвязей отчуждения с личностными качествами, уровнем социально-психологической адаптации, самооценки и др.
- факторный анализ может позволить выявить ведущие группы категорий, определяющих тот или иной тип и уровень отчуждения и т.д.

Показателем завершеного осмысленного исследования является его репрезентация, предоставление его результатов, при возможности обоснование его практической значимости и сферы использования. При исследовании отчуждения наиболее практически значимой, на наш взгляд, может являться разработка рекомендации для людей, испытывающих отчуждение; родителей, детей и других членов их семей, для педагогов и психологов, а также разработка и применение тренинговой программы, направленной на коррекцию системы отношений, работу с внутренними переживаниями, повышение эффективности межличностного взаимодействия и общей активности личности и др.

Таким образом. отчуждение – представляет собой парадоксальное явление, с одной стороны нарушающее психологический комфорт личности, а с другой стороны делающее возможным личностное развитие. Не смотря на всю пагубность воздействия, именно отчуждение обеспечивает установление личностных границ, необходимых для самоиден-

тификации личности. Оно позволяет человеку формировать субъективную систему отношений с объектами и субъектами окружающей действительности. Несомненно, важным становится принятие мер по улучшению психологического климата и увеличения доступности получения психологической помощи при её необходимости во всех сферах взаимодействия и системах отношений, в которые включен человек.

ЛИТЕРАТУРА

Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 5-12.

Епанчинцева Г.А., Тимошенко Е.А. Отчуждение как философская и психологическая категория // Психология и психотехника. 2015. № 7(82). С. 663-674.

Гоноцкая Н. Отчуждение: сущность, истоки, современные модификации // Философия и социальная теория: Сборник научных трудов: Вып. 2. М.: Полиграф-Информ, 2004. С. 32–54.

Приходько Д.Н. Отчуждение и пути его преодоления / Приходько Д.Н. Дисс. в виде научного доклада на соиск. уч. ст. д.ф.н. Томск, 1995. 71 с.

Слободчиков И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности (на материале подросткового возраста): Дис. ... докт. пси-хол. наук. М., 2006. С. 21.

Torrance J. Alienation and Estrangement as Elements of Social Structure // Alienation: Problems of Meaning Theory and Method / Ed. by R. F. Geyer and D. Schweitzer. London, 1981. pp. 68-96

Russell D.W. The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // Journal of Personality Assessment. 1996. С. 20–40.

SIMULATION DESIGN STUDIES OF THE PHENOMENON OF ALIENATION

E.A.Timoshenko, clinical psychologist, Orenburg Regional Clinical Psychiatric Hospital № 1; graduate student of the department of general psychology and the psychology of personality, Orenburg State University, Orenburg, Russia, e-mail: TimoshenkoKatja@mail.ru.

G.A.Epanchintseva, doctor of psychological sciences, professor of general psychology and the psychology of personality, Orenburg State University, Orenburg, Russia? e-mail: galinamar@mail.ru.

In article the variable designs of a research of alienation relying on diagnostics of development of the person and ensuring realization of its potential taking into account the taped features are built. The complex analysis of theoretical provisions and diagnostic positions is carried out. Practical use of results of psychological researches is possible in individual and in group psychotherapeutic work.

Keywords: alienation, types of alienation, strategy of a research, modeling.

УДК 373

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Трубакова Д.И., старший преподаватель
Института иностранных языков,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: Diana.rebikova@mail.ru

В статье рассматривается проблематика развития социального интеллекта младших школьников на уроках английского языка. Затронуты вопросы взаимосвязи языкового обучения, на примере обучения английскому языку. Рассмотрены

ны особенности развития социального интеллекта в контексте уроков английского языка. за счет развития его компонентов и связанных параметров.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, языковое обучение.

Феномен социального интеллекта не теряет свою актуальность, как объект исследований с тех пор, как был введен в обиход в середине 20 века. Это связано с тем, что данный параметр имеет определяющее значение для социализации личности, формирования коммуникативных способностей, степени успешности адаптации личности в рамках социума. Данный факт подтверждает в рамках многочисленных исследований Дж. Гилфорда, родоначальника понятия и некем не ставится под сомнение (Баблюян, 2011). Связь социального интеллекта с социализацией личности и коммуникативными способностями делает данный феномен крайне значимым при развитии личности младшего школьника, поскольку готовит фундамент для его становления в качестве личности, оптимально включенной в коммуникационную среду.

В русле преподавания языков, в частности иностранных данный феномен представляет не меньший интерес, в силу взаимосвязи коммуникационных способностей и эффективности обучения языкам (Кабардов, 2001). Тем самым можно зафиксировать взаимообусловленность сформированности социального интеллекта и эффективности языкового обучения, которую можно использовать для развития обоих параметров. Изначально можно зафиксировать следующую тенденцию, развитие социального интеллекта наиболее эффективно в рамках языкового обучения и чем выше развитость данного параметра – тем эффективнее и обучение языкам (Дубровина, 2012).

В пользу данного факта говорит найденная в ходе авторского диссертационного исследования взаимосвязь между динамикой изменений социального интеллекта и результа-

тивностью обучения английскому языку $r=0,66$ при $p \leq 0,05$ по критерию Спирмена. данный факт четко свидетельствует в пользу того, что развитие социального интеллекта в рамках языкового обучения крайне эффективно. Важно подчеркнуть тот факт, что развитие рассматриваемого феномена необходимо выстраивать в контексте взаимообусловленности обучения родному и иностранному языку, таким образом, вариативность восприятия социальной среды у ребенка существенно увеличивается, что благотворно влияет на развитие социального интеллекта, а значит и всех связанных с ним параметров (Филина, 2007).

Социальный интеллект может развиваться только в процессе коммуникации, следовательно, эффективность развития зависит от того, как она смоделирована. Это диктует необходимость обратить внимание на особенности развития социального интеллекта конкретно в ситуации обучения английскому языку. Данные особенности основываются на связи отдельных структурных элементов социального интеллекта с формированием речевых умений и связаны и предполагают дифференцированное развитие его компонентов путем развития связанных параметров (Дубровина, 2012; Комарова, Трегубова, 2000; Межиева, 2001). Подобный подход экстраполирует на ситуацию развития социального интеллекта принцип родственных систем. Перечислим наиболее значимые параметры для развития социального интеллекта и их дадим краткую характеристику в прикладном контексте обучения непосредственно на уроке.

Самооценка. В процессе обучения нужно акцентировать особое внимание на способностях детей и их потенциальных возможностях, не подчёркивая их неспособности к каким-либо действиям.

Самосознание. В процесс обучения необходимо внести определённый компонент самоконтроля, когда ученикам позволено самим оценивать собственные поступки и действия.

Мотивация достижения. Создание мотивации к изучению иностранного языка и к общению невозможно без создания в классе атмосферы энтузиазма, оптимизма и веры детей в свои способности и возможности.

Эмпатия. На занятиях учителю необходимо представлять позитивные ролевые модели, обращать внимание учеников на взгляды и позиции, которые встречаются в сказках, ролевых играх и реальной жизни и порой отличаются от взглядов самих детей. Влияние данного параметра на развитие социального интеллекта огромно, поскольку фиксируется связь $r=0,72$ при $p \leq 0,05$.

Социальные навыки. Данный элемент является ключевым. Необходимо, во-первых, поддерживать дружественные детские группы, которые образовались в классе, это способствует развитию коммуникационной среды, а значит частоте контактов. Во-вторых, важно обеспечить такие задания, которые позволили бы ученикам учиться работать в группах и парах, что интенсифицирует контакты. Наконец, необходимо давать задания, которые обеспечивают постоянную смену ролей, повышая вариативность контактов (Межиева, 2001). Данные меры наибольшим образом способствуют развитию социального интеллекта.

В процессе развития вышеописанных элементов параметров, важно понимать то, что данные параметры эффективно развиваются только в рамках коммуникации. Если коммуникационная среда благоприятна, за счет верных действий при развитии параметров, результат будет позитивным (Филина, 2007). Важно констатировать то, что урок иностранного языка в начальной школе как нельзя лучше подходит для интеграции эмоций и социального контекста в процесс преподавания и предоставляет значительные возможности развития социального интеллекта ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. – М., 2009. – С. 31-39.

Баблюян Н.В. Функции социального интеллекта в современном обществе // Материалы Международной научной конференции «Конфликты и безопасность в трансформирующемся обществе» / Отв. ред. д.ф.н. проф. В.Н. Коновалов. Выпуск 1. Ростов Н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011.0,5 п. л.

Дубровина Л.А. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция аддиктивного поведения через развитие эмоционального интеллекта // «Инновации в науке»: материалы XV международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. – 196 с. – С. 121-126.

Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Индивидуально-типологический подход: дис. ... докт. психол. наук. М., 2001. 354 с.

Комарова, Э.П., Трегубова, Е.Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // ИЯШ, №6, 2000.

Межиева М.В. Психологические особенности учителя, реализующего лингвокультурный подход к обучению иностранному языку: Дис. ... канд. психол. наук : Ярославль, 2001 - 190 с.

Ростовых Д.А. Теоретико-методологические подходы к анализу феномена социального интеллекта // Поиск: Философия. Экономика. Право. Информационные технологии: Ежегодн. сб. науч. ст. МОИУ. - М.: МОИУ, 2005. - С. 58-64. – 0,25 п.л.

Филина Н.А. К исследованию социального интеллекта в отечественной психологии и его связь с коммуникативной компетентностью // Формирование научной картины мира человека 21 века: материалы междунар. науч.- практ. конф. /

под ред. А.В. Петрова. Бийск, Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007.
С. 62-70.

DISTINCTIVE FEATURES OF JUNIOR PUPILS' SOCIAL INTELLECT DEVELOPING AT ENGLISH CLASSES

Trubakova Diana, senior lecturer, Institute Of Foreign Languages, RUDN, Moscow, Russia,
e-mail: Diana.rebikova@mail.ru

The domain questions connected with the developing of junior pupils' social intellect in the process of linguistic education are depicted in the article.

Key words: social intellect, emotional intellect, linguistic education.

УДК 159.9.07

О КУЛЬТУРНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ СТУДЕНТАМИ ИЗ РОССИИ И СТРАН АЗИИ

Е.М. Хворова, аспирант,
ассистент кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: katerina.khvorova@gmail.com

В статье рассматриваются различия в успешности распознавания базовых эмоций на лицах представителей разных культур студентами из России и стран Азии. Рассматривается конструкт «культурный интеллект» и его роль в процессе распознавания эмоций.

Ключевые слова: базовые эмоции, лицевая экспрессия, культурный интеллект.

В современном обществе личность встаёт перед проблемой активной адаптации и включению в поликультурную среду, сталкиваясь с носителями других ценностей и норм. С

описанными трудностями тесно связан такой конструкт как «культурный интеллект» Эрли и Анга, который отвечает за успешность личности в ситуации культурного разнообразия, которая требует выбора определенной, обусловленной особенностями культуры, стратегии общения с ее представителем (Ang S., Van Dyne L., 2008). Высокий уровень культурного интеллекта позволяет личности взаимодействовать в ситуации межкультурной коммуникации так, как это делали бы представители одной и той же культуры. В качестве компонентов культурного интеллекта выделяют следующие: когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий. Когнитивный компонент отвечает за знание особенностей другой культуры (традиции, ценности, нормы, особенности вероисповедания и др.). Метакогнитивный компонент отвечает за осознанный выбор стратегии межкультурного взаимодействия с учетом имеющихся знаний об этой культуре. Мотивационный компонент отвечает за стремление наладить контакт при межкультурном взаимодействии. Поведенческий компонент отвечает за осознанное изменение поведения при взаимодействии с представителем другой культуры (например, изменение интонации голоса, распознавание культурных и контекстовых особенностей выражаемых универсальных эмоций). В таком случае, предполагается, что высокий уровень культурного интеллекта может помочь личности в развитии навыков распознавания и узнавания лиц и лицевой экспрессии представителей других этнокультурных групп.

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на изучение взаимосвязи интеллектуальных особенностей личности, на примере уровня развития культурного интеллекта, с особенностями распознавания эмоций по лицевой экспрессии на лицах собственных этнофоров, а также представителей других этнокультурных групп. В исследовании приняли участие 129 российских студентов и 129 студентов из стран Азии (Китай, Вьетнам, Монголия), про-

живающих на то время в России и в странах Азии. В исследовании приняли участие юноши и девушки, средний возраст которых составил 24 года. Распознавание эмоций изучалось с помощью международной базы эмоций (MSFDE). Для выявления степени выраженности культурного интеллекта испытуемых был применен апробированный на русскоязычной выборке опросник «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга (Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М., 2012, с. 5-14).

Применение критериев математической обработки данных в программе SPSS позволило с помощью U-критерия Манна Уитни выделить различия в распознавании базовых эмоций по лицевой экспрессии студентами России и названных выше стран Азии. Так, российские испытуемые, в целом, более успешно распознают базовые эмоции по лицевой экспрессии (152,92 при $p=0,05$), чем азиатские испытуемые (106,08 при $p=0,05$). Однако, было также выявлено отсутствие существенных различий между российскими испытуемыми (124,51 при $p=0,05$) и испытуемыми из стран Азии (134,49 при $p=0,05$) в распознавании базовых эмоций по лицевой экспрессии на лицах моделей азиатского происхождения.

Было сделано предположение о том, что распознавание эмоций испытуемыми из России на лицах моделей азиатского происхождения может быть затруднено антропоморфологическими характеристиками лиц. В зарубежной научной литературе этот эффект получил название «эффект другой расы». Трудности заключаются еще на этапе восприятия лица. Так, Волкер и Танака (Walker, P. M. and Tanaka, J. W., 2003, pp. 1117-1125) провели исследование, в котором испытуемым было необходимо решить, отличались лица или были похожи, экспериментаторами же оценивалось количество правильных ответов, данных по вопросам с европейскими и азиатскими моделями отдельно. Результаты показали, что участники смогли лучше уловить различия по фотографиям

представителей собственной расы. Подобные результаты позволяют предположить, что при столкновении с лицами людей, принадлежащих к другой расе, человек испытывает трудности на уровне кодирования (восприятия), а также на уровне поиска или памяти.

Однако, оставался вопрос о том, с чем связано затруднение испытуемых из стран Азии в распознавании эмоций на лицах моделей азиатского происхождения. Был проведен сравнительный анализ, который выявил, что у испытуемых из стран Азии более высокий уровень когнитивного компонента культурного интеллекта (148,10 при $p=0,05$), чем у испытуемых из России (110,90 при $p=0,05$). Как уже было описано ранее, когнитивный компонент культурного интеллекта включает в себя знания о нормах, традициях и ценностях других культур. Например, представление о том, что в коллективистической культуре, к которой относятся испытуемые из стран Азии, не принято негативное выражение эмоций в определенных ситуациях и ценится стремление к сохранению внутригруппового равновесия и закрытости, могло сказаться на недостаточной сформированности эмоциональных прототипов, а следовательно вызвать трудности в декодировании эмоций.

Таким образом, трудности в распознавании эмоций детерминированы не тем, что они проявляются по-разному на лицах представителей разных этнокультурных групп, национальностей и т. д., а с особенностью их выражения, наличием культурного опыта восприятия лиц представителей различных этнофоров, правилах выражения эмоций, интенсивности их проявления, их социальной желательности или нежелательности (Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М., 2016, с. 246-249; Хворова Е.М., 2016, с. 122-124; N. B. Karabuschenko, A. V. Ivashchenko, N. L. Sungurova, E. M. Hvorova, 2016).

ЛИТЕРАТУРА

Ang S., Van Dyne L. Conceptualization of cultural intelligence // In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and application. Armonk, NY: M.E. Sharpe, Inc., 2008

Karabuschenko N.B., Ivashchenko A.V., Sungurova N.L., Hovorova E.M. Emotion Recognition in Different Cultures //Indian Journal of Science & Technology//Volume 9, Issue 48, 2016//DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i48/109085

Walker, P. M. and Tanaka, J. W. (2003) An encoding advantage for own-race versus other-race faces. Perception 32: 1117-1125.

Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5-14.

Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М. О роли культурного интеллекта в психологическом сопровождении иностранных обучающихся // Материалы международной научно-практической конференции «Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе». Астана: ЖКС, 2016. С. 246-249

Хворова Е.М. Роль культурного интеллекта в распознавании эмоций по лицевой экспрессии // В сборнике: Личность в природе и обществе Научные труды молодых ученых. Сер. "Психология и педагогика" 2016. Сост. и науч. ред. А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская. С. 122-124

ABOUT CULTURAL-INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF RUSSIAN AND ASIAN STUDENTS IN EMOTION RECOGNITION

E.M. Khvorova, postgraduate, assistant, Department of Psychology and Pedagogics, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow,
e-mail: katerina.khvorova@gmail.com

This article describes differences in emotion recognition on various ethnofoors' faces by Russian and Asian students. The construct "cultural intelligence" and its role in emotion recognition are also described.

Key words: base emotions, emotion expressions, cultural intelligence.

УДК 157.09

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПЕРСОНАЛА

Н.В. Хоменко, студентка магистратуры,
кафедра психологии и педагогики,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: NVKhomenko@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы изучения психологических особенностей производственного персонала, ряд качеств диктуемый профессиональной деятельностью и необходимость исследования психологического благополучия производственного персонала, с целью улучшения качества жизни и работоспособности персонала.

Ключевые слова: психологическое благополучие, производственный персонал, психологические особенности, психологические качества, удовлетворённость.

Психологическое благополучие личности выступает, как показатель степени удовлетворённости каждым человеком собой и собственной жизнью, как показатель степени позитивного функционирования личности.

В зарубежной психологии проблематике психологического благополучия посвящены работы Н. Брэдбурн, который и ввёл понятие психологического благополучия и модель психологического благополучия, которая представляет баланс, достигаемый одинаковым взаимодействием позитивного и негативного аффекта; теория личности и концепции психологического благополучия К. Рифф, которая в настоящий момент наиболее распространена. Основой теории послужили концепции, которые так или иначе связаны с понятием психологического благополучия и которые относятся к проблеме позитивного психологического функционирования. Автор выделила 6 основных компонентов: самопринятие, позитивное отношение с окружающими, автономия, управление окружающей средой, личностный рост, жизненные цели. Э. Динер в своих работах ввёл понятие – «субъективное благополучие», состоящие из трёх компонентов: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. Теория самодетерминации Р. Райна и Э. Деси предполагает, что личностное благополучие связано с базовыми психологическими потребностями: потребностью в автономии, подготовленности и связи с другими.

В отечественной психологии проблемы психологического благополучия представлены в работах А.В. Ворониной, где благополучие выражается у личности в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом, как средства достижения внутренних, социально-ориентированных целей и является условием реализации его потенциальных возможностей и способов; в публикациях А.А. Кроника идёт раскрытие вопроса об обстоятельствах и порядке обретения счастья. Новые исследо-

вания психологического благополучия были сделаны в работах П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой, где психологическое благополучие личности понимается как достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью. Были введены понятия - «*актуальное психологическое благополучие*» и «*идеальное психологическое благополучие*», также исследователями было установлено понятие уровня значительного психологического преуспевания – *высокое и низкое психологическое благополучие* (Шевеленкова, Фесенко, 2005).

Психологические характеристики личности являются важными условиями для успеха в профессиональной сфере. Неверная профориентация, выбор профессии человеком, которая не отвечает характеру темперамента неизбежно приводит к неудаче в данном виде профессиональной деятельности, разочарованию в ней. Одновременно выявление и учёт психологических особенностей могут обеспечить личности любимую работу, помогать достижению высокого профессионального мастерства. В основе одинаковых или похожих достижений при выполнении любой деятельности лежат соединения весьма различных способностей. Это показывает важную сторону способности личности: большие возможности замены одних свойств другими, которые человек развивает у себя, работая упорно и настойчиво. Развитие своих способностей расширяет возможности перед человеком в выборе профессии и усовершенствования в ней. Качественная характеристика способностей даёт понять в какой сфере трудовой деятельности (конструкторской, педагогической, экономической, спортивной и др.) человеку проще найти себя, выявить достижения и успехи. Определив, какие психологические качества подходят требованиям определенной сферы, можно выяснить какие качества в наибольшей или наименьшей степени развиты у человека в сравнении с его коллегами по работе или товарищами по учёбе.

Проводимые исследования психологических особенностей профессиональной деятельности производственного персонала (В.Д. Небылицын, О.А. Конопкин, П.С. Гуревич, С.В. Субботина, П.В. Токарева, Г.С. Никифиров, В.К. Сафонов, Г.Б. Суворов, В.Е. Андрианова, В.И. Румянцева, С.Р. Демидова, А.Н. Сапрыкина, Т.Б. Остроменской, И.Д. Карцев, А.И. Фукин) показали, что данный вид профессиональной деятельности диктует целый ряд качеств, необходимых сотрудникам для выполнения служебных обязанностей, таких как: надёжность, принятие оперативных решений, в том числе и в экстренных случаях, ответственность, психологическая устойчивость, устойчивость к монотонности, инициативность, эмоциональная стабильность, высокий уровень эффективного мышления и т.д.

Данные нашего эмпирического исследования психологического благополучия производственного персонала позволят определить, какая из сфер позитивного функционирования наиболее развита, а какая имеет низкие показатели, на что целесообразно будет обратить внимание в первую очередь.

Для повышения факторов работоспособности, улучшения качества жизни сотрудников, необходима оптимизация психологического благополучия – участие в приобретении наибольшей психологической самостоятельности путём переосмысливания личных результатов, развитие самоуважения и самооценности, понимание и признание личностной собственной ответственности за выбор профессии. Максимальная оптимизация трудового процесса, возможность ускорить процесс восстановления умственной работоспособности, психических функций и укрепление психического здоровья в свободное от трудовой деятельности время.

ЛИТЕРАТУРА

Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. Питер; Санкт-Петербург; 2011.

Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Питер; Санкт-Петербург; 2011.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005, № 3.

RESEARCH INTO THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PRODUCTION PERSONNEL

N.V. Khomenko, student of magistracy, Psychology and Pedagogics Department, RUDN University, Russia, Moscow,
e-mail: NVKhomenko@yandex.ru

The article considers the problems of studying the psychological peculiarities of the production staff, the range of qualities dictated by the profession and the need to study psychological well-being of the production personnel, with the aim of improving the quality of life and health of personnel.

Key words: psychological well-being, production staff, psychological characteristics, psychological quality, satisfaction, autonomy.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

К.И. Чижова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
Московский городской педагогический университет,
Россия, Москва, e-mail: Carina-7@mail.ru

В статье раскрываются проблемы изучения самооценки подростка и детско-родительских отношений. Раскрываются особенности самооценки в подростковом возрасте. Пред-

ставлены результаты исследования самооценки подростка и особенностей взаимодействия в системе «родитель-ребенок».

Ключевые слова: самооценка, детско-родительские отношения, родительство.

Изучением проблемы детско - родительских отношений, занимались многие зарубежные и отечественные ученые, понимая значимость этих отношений для формирования подструктур личности и жизненных установок ребенка. Следствием нарушения этих отношений являются негативные деформации в психическом развитии ребенка, в его характере и межличностных отношениях. Проблемность исследования детско-родительских отношений обуславливается сложностью объекта исследования, многоплановостью, многокомпонентностью взаимоотношений родителей и детей. Сложность исследований в этой области обуславливается еще и тем, что исследователям приходится оперировать в поле эмоциональных, неформальных отношений. Родительство – это интегральный социокультурный и психологический феномен, существующий в определенной культуре и исторической эпохе, составляющими которого являются ценностные ориентации, родительские ожидания и установки, родительские чувства и отношения, ответственность родителей. Все это проявляется в стиле семейного воспитания. Существуют нормальные и аномальные стили воспитания в семье, которые формируют определенные психологические качества личности ребенка.

Одним из наиболее сложных нормативных кризисов, через которые проходит семья в своем развитии является подростковый возраст ребенка. Все нерешенные на предыдущих этапах функционирования семьи проблемы обостряются и проявляются с новой силой. Подростковый период – период одного из важнейших, возможно, самого главного кризиса в жизни человека. Именно в этот период происходит обретение идентичности.

Сложность подросткового периода заключается, в частности, и в том, что стремление к личной автономии и важность референтной группы в лице сверстников сочетается у подростка в потребности поддерживающего, эмоционально позитивно окрашенного отношения со стороны значимых взрослых. Отстаивая свои права и независимость, подросток ожидает принятия и одобрения со стороны родителей, признания взрослыми его прав и веры в него. Семья нужна подростку, как психологически и физически безопасное место, где он может выработать навыки взрослого поведения, самоутвердиться, выработать новые представления о себе. Этот возраст характеризуется выработкой новой, сложной системы самооценки. От ориентации при оценивании себя на окружающих подросток, рефлексирюя, сам формирует представление о «Я-идеальном». Сопоставляя реальные и идеальные представления о себе, подросток формирует свою самооценку. Неадекватная, как низкая, так и завышенная самооценка затрудняет полноценное развитие личности и создает проблемы во взаимодействиях индивида в социуме. При формировании адекватной, позитивной самооценки подросток обретает уверенность в себе, умение опираться на свои силы, способность преодолевать трудности и продуктивно взаимодействовать в социальной жизни.

В 2016 году на базе ГБОУ Школа № 1466 имени Надежды Рушевой было проведено исследование, в котором принимали участие 73 подростка в возрасте 12-13 лет, учащиеся 7-х классов, из них 39 человек девочек и 34 мальчика. Целью данного исследования было выявление самооценки подростка в контексте детско-родительских отношений. Для проведения эмпирического исследования были подобраны надежные и валидные методики, соответствующие возрасту и количеству испытуемых, пригодные для фронтального исследования и максимально охватывающие все исследуемые качества испытуемых. Диагностика семейных взаимоотношений осуществлялась при помощи опросника «Взаимодей-

ствие родитель – ребенок» Марковской И.М., вариант для подростков, диагностика самооценки осуществлялась методикой «Самооценка» Т.Дембо - С.Я.Рубинштейн (модификационный вариант шкалы самооценки А.М. Прихожан) и тест "Кинетический рисунок семьи" (КРС) Р.Бернса и С.Кауфмана.

Анализ результатов тестирования уровня самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан показал, что в исследуемой выборке 77% (56 чел.) подростков имеют адекватную самооценку, 23% (17 чел.) подростков имеют неадекватную самооценку, из них 19% (14 человек) имеют завышенный уровень самооценки, а 4 % (3 человека) имеют низкий уровень самооценки (рис.1).

Распределение в выборке подростков с адекватной и неадекватной (завышенной и низкой) самооценкой



Рис.1

Было проведено шкалирование полученных экспериментальных данных. По самооценке: 1- низкая самооценка,

2 - адекватная, 3 - завышенная самооценка; по уровню принятия/отвержения подростка родителем: 1- отвержение, 2 - средний уровень принятия, 3- высокий уровень принятия подростка родителем. После шкалирования был проведен анализ статистических данных, полученных в ходе исследования.

Проведенный дисперсионный однофакторный анализ с последующим попарным сравнением средних (критерий достоверно значимой разности Тьюки) по значению принятия/отвержения подростка отцом показал значение P_r составляет 0,573, что различий нет. Таким образом, уровень принятия подростка отцом не влияет на самооценку. Анализ значений принятия/отвержения матерью показал значение P_r составляет 0,000728, различия есть. Таким образом, принятие/отвержение подростка матерью влияет на уровень самооценки.

Результаты анализа взаимосвязи уровня отвержения/принятия родителем на самооценку подростка приведены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь отвержения/принятия родителем и самооценки подростка

	Количество степеней свободы	Сумма квадратов	Средний квадрат	F Критерий	Вероятность
Отвержение-принятие со стороны отца	2	228	114	0,562	0,573
Отвержение-принятие со стороны матери	2	2653	1326,5	8,026	0,0007

Оценка различий при попарном сравнении средних по критерию Тьюки представлена в таблице 2.

Таблица 2

Оценка различий при попарном сравнении средних по критерию Тьюки

Отвержение-принятие со стороны матери	Разность средних	Нижняя граница 95% доверительного интервала	Верхняя граница 95% доверительного интервала	Уровень вероятности с поправкой на множественные сравнения
Низкий-Высокий	-17,964	-28,772	-7,156	0,0005
Средний-Высокий	-1,839	-10,171	6,493	0,858
Средний-Низкий	16,125	4,201	28,048	0,005

Различие групповых средних переменной самооценки в зависимости от уровней фактора отвержение/принятие со стороны матери представлено на рисунке 3.

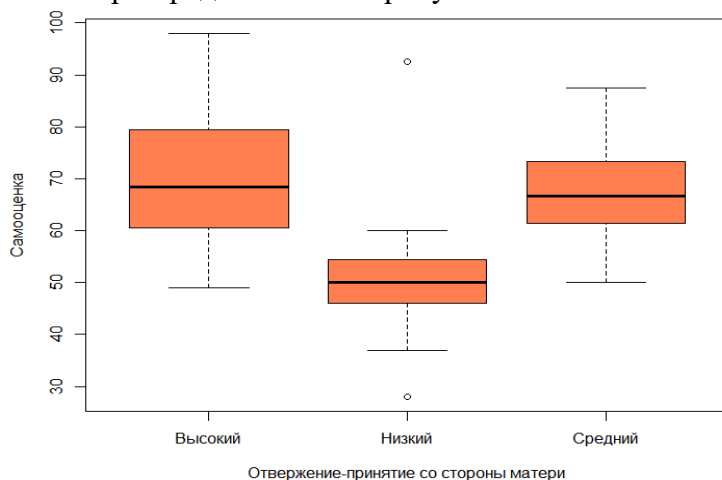


Рис.3 Различие групповых средних переменной самооценки в зависимости от уровней фактора отвержение/принятие со стороны матери

Таким образом, проведенное исследование показывает, что существует взаимосвязь между уровнем самооценки подростка и принятием/отвержением его со стороны матери. Степень принятия матерью своего ребенка-подростка влияет на уровень его самооценки. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение других аспектов стиля родительского взаимодействия. Таких, например, как взаимосвязь степени автономности/контроля и самооценки или общего уровня удовлетворенности подростка отношениями с родителями. Результаты проведенного исследования могут быть использованы, как психологами школьных учреждений, при работе с подростками и их родителями, так и в семейном консультировании.

ЛИТЕРАТУРА

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Академия, 2000. – 110 с.

Авдеева Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. 2005. №3. с.101-106; №5. С. 110-117; №7. С. 117-123.

Баумстейр, Мифология самооценки // Р.Баумстейр, Дж.Кемпбелл/ В мире науки. – 2005- №4

Карабанова О.А., С.В. Молчанов. Роль семьи в развитии личности ребенка: / Сост. и общая редакция О.А. Карабанова, С.В. Молчанов – М., 2006.- 158 с.

Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / О.А. Карабанова – М.: Академия, 2007. – 476 с.

Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2005. – 150 с.

Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.

Шаповаленко И.В. Родительское отношение к ребенку: определение, типы и влияние на психическое развитие / И.В. Шаповаленко // Семейная психология и семейная терапия. 2004. №3.

Шнейдер Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер — М.: Академический Проект, 2006. — 768 с.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. — М.: Флинта, 2006. — 342 с.

RESEARCH TEENAGE SELF IN THE CONTEXT OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP

K.I.Chizhova, Ph.D., Associate Professor of the Department of Psychology, Moscow City Pedagogical University, Russia, Moscow, e-mail: Carina-7@mail.ru

In the article the problems of studying the adolescent self-esteem and child-parent relationships. The peculiarities of self-esteem in adolescence. The results of the study teen self-esteem and of the interaction in the system "parent-child".

Keywords: self-confidence, parent-child relationships, parenthood.

УДК 159.9.07

**ПРЕМОРБИД АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У
ПОДРОСТКОВ**

О.А. Щербинина, кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей психологии и психологии личности
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург, e-mail: oly_25@mail.ru

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
грант № 16-36-00017а "Индивидуально-личностные
особенности асоциальных проявлений современных
школьников: типология, риски возникновения,
профилактика"*

Представлены результаты проверки гипотезы о возможности рассмотрения акцентуаций характера подростков, количественных и содержательных особенностей проявления ими агрессивных и враждебных реакций и склонности к рискованному поведению в качестве преморбида асоциального поведения у подростков

Выявление преморбидов асоциального поведения у подростков позволяет решать важнейшие задачи по предупреждению, прогнозированию и коррекции асоциального поведения личности (Зубова, Харькова, 2013; Ивашенко, Кириенко, 2013; Назаренко, 2007). Также актуальна и проблема поиска отвечающего критериям качества психодиагностического инструментария (Болдырева, Тхоржевская, 2013).

Экспериментальной базой исследования явилось МОАУ «СОШ № 23» г. Оренбурга. Выборку составили 57 учащихся 7-х классов, из них 20 – подростки по объективным признакам относящиеся к «группе риска» (выборка I), 37 – подростки без объективных признаков принадлежности к «группе риска» (выборка II).

Методы и методики исследования: тестирование, опрос, беседа; тест-опросник Леонгарда-Шмишека, вопросник Басса – Дарки, тест склонности к риску (К. Левитина).

Результаты исследования

Среди респондентов выборки I, во-первых, акцентуации характера выявлены у 87 % учащихся; во-вторых, выраженность отдельных типов акцентуаций приближается к максимальному значению; в-третьих, не представлены такие типы акцентуаций, как педантичный и демонстративный; в-четвертых, чаще всего встречаются такие типы акцентуаций характера, как гипертимический и циклотимический (у 47 % респондентов), возбудимый (у 40 % респондентов), эмотивный, тревожный (у 33 % респондентов) и застревающий типы (у 27 % респондентов).

Это позволяет описать подростка «группы риска» как сочетающего активность, энергичность, неустойчивость привязанностей, настроений, непредсказуемость, ослабленный контроль за поведением, с одной стороны, и повышенную впечатлительность, склонность к состраданию, сочувствию – с другой.

Большое количество и акцентуаций характера и частота их встречаемости у респондентов выборки I увеличивает как количество проявляемых ими конфликтных черт, так и конфликтогенных для данных типов акцентуаций характера ситуаций. Это позволяет предположить, что у респондентов выборки I повышается и вероятность проявления враждебных и агрессивных реакций, что подтверждают результаты диагностики с использованием опросника Басса-Дарки. В исследуемой выборке: индекс враждебности превышает норму у 47 % респондентов, индекс агрессивности превышает норму у 20 %. К верхней границы нормы индекса враждебности приближаются значения у 33 % учащихся, к верхней границы нормы индекса агрессивности приближаются значения у всех оставшихся 80 % учащихся; семь из восьми враждебных и агрессивных реакций проявляются у подавляющего

большинства (от 60 до 80 %) респондентов; чаще всего проявляются такие реакции, как негативизм, вербальная агрессия, обида (приблизительно у 80 % респондентов).

Частота проявления у подростков «группы риска» агрессивных и враждебных реакций позволяет сделать вывод о том, что эти реакции проявляются ими не только в конфликтных ситуациях, но и в обыденной жизни. Другими словами, у подростков «группы риска» не сформированы или сформированы на недостаточном уровне социально приемлемые способы поведения, разрешения конфликтных ситуаций, а также отреагирования негативных переживаний. В выборке подростков «группы риска» преобладают подростки со средним уровнем склонности к риску.

Среди респондентов выборки II:

- чаще всего встречается гипертимический тип акцентуации характера (у 26 % респондентов), тревожный, циклотимический и дистимический (у 20 % респондентов);

- реже всего встречаются такие типы акцентуаций характера, как эмотивный, возбудимый, экзальтированный (у 6 % респондентов); демонстративный и застревающий (у 13 % респондентов).

Меньшее количество акцентуаций характера и меньшая частота их встречаемости в выборке подростков без объективных признаков принадлежности к «группе риска» позволяет говорить и о меньшем количестве у них конфликтных черт, а также конфликтных ситуаций, которые у них могут возникать.

Однако, несмотря на изменение соотношения, выраженности и частоты встречаемости отдельных акцентуаций характера, статистически значимые различия по выраженности в исследуемых выборках акцентуаций характера выявлены только по экзальтированному типу (на уровне 0,01), который значимо реже встречается среди подростков «группы риска».

У респондентов выборки II индекс агрессивности находится в пределах нормы, и лишь у одного учащегося индекс враждебности выше нормы. Наиболее выражены такие враждебные и агрессивные реакции, как обида (у 61 % респондентов), вербальная агрессия (у 55 % респондентов) и физическая агрессия (у 48 % респондентов).

Такие враждебные и агрессивные реакции, как вина и подозрительность проявляются в поведении у 36 и 28 % соответственно подростков без объективных признаков принадлежности к «группе риска».

По сравнению с подростками «группы риска» у респондентов выборки II практически в два раза понизилась частота проявления всех враждебных и агрессивных реакций. Также наблюдаются и некоторые изменения в иерархии данных реакций. Однако статистически значимые различия в проявлении подростками исследуемых выборок выявлены лишь в отношении некоторых реакций: на уровне значимости 0,01 в выраженности косвенной агрессии, негативизма, подозрительности, чувства вины; на уровне значимости 0,1 – обиды. Среди респондентов выборки II преобладают подростки со средним уровнем склонности к риску (68 % респондентов). Статистически значимых различий в выраженности склонности к риску у респондентов исследуемых выборок не выявлено.

Итак, статистически значимые различия исследуемых параметров у респондентов названных выборок, выявлены в представленности у них экзальтированного типа акцентуации характера и в проявлении ими некоторых враждебных и агрессивных реакций.

Полученные данные позволяют утверждать, что ни один из исследуемых феноменов взятый сам по себе, вне взаимосвязи с другими особенностями личности, не может выступать как преморбид асоциального поведения подростков.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В. О возможностях применения метода семантического дифференциала в исследовании личности // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире сборник научных трудов участников Международной конференции. Под общей редакцией Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. 2013. С. 80-85.

Зубова Л.В., Харьковская А.А. О проблеме психологии асоциальной личности в современном российском обществе с позиции интегративного подхода // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. №2(151). С. 96-100.

Иващенко А.В., Кириенко А.А. К вопросу о проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной направленностью личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). С. 115-120.

Назаренко Е.В. Формирование внутренней позиции личности подростков в условиях современной семьи / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оренбургский государственный университет. Оренбург. 2007. 22 с.

PREMORBID OF ASOCIAL BEHAVIOUR AT TEENAGERS

O.A. Shcherbinina, candidate of psychological sciences, associate professor of the general psychology and psychology of the personality, Orenburg state university, Russia, Orenburg, e-mail: oly_25@mail.ru

Results of check of a hypothesis of a possibility of consideration of aktsentuation of character of teenagers, quantitative and substantial features of manifestation by them of aggressive and hostile reactions and tendency to risky behavior as a premorbid of asocial behavior at teenagers are presented

Keywords: asocial behavior, преморбид, character accentuation, aggressive and hostile reactions, tendency to risk

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СО- ПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗ- МОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 157.09

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

С.В. Гайченко, кандидат педагогических наук,
Московский городской педагогический университет, Россия,
Москва, e-mail: svetlanat62@mail.ru

А.В. Иванова, студентка 3 курса факультета клинической
психологии, РНИМУ им. Н.И.Пирогова
Россия, Москва, e-mail: alivochka@yandex.ru

В данной статье рассматриваются пути совершенствования профессиональных компетенций педагогов в вопросах реализации государственной политики в области образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, дети с аутистическим спектром, специфика построения коррекционной работы с ребенком-аутистом.

В настоящее время остро стоит проблема подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В МГПУ проводятся курсы повышения квалификации по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в частности с детьми-аутистами.

Последнее время особую тревогу вызывает рост количества детей с аутистическим спектром (Саттари, 2005). Центр по контролю за заболеваемостью США (одна из немногих стран, которая вообще считает аутистов) продолжает удерживать официальную статистику 1 на 68 детей. Но но-

вые данные говорят о другой цифре – 1 на 45 детей!!! 2% всего населения находится в аутистичном спектре. И рост не останавливается. Детей с аутизмом больше, чем всех детей с онкологией, диабетом, астмой, пороками сердца, иммунодефицитами.

Аутизм представляет собой нарушение развития нервной системы, для которого свойственны многообразные проявления, отмечаемые впервые в младенческом или детском возрасте. Для определения аутизма требуется наличие характерной триады: недостаток социальных взаимодействий; нарушенная взаимная коммуникация; ограниченность интересов и повторяющийся репертуар поведения. Дети с аутистическим спектром склонны к самоизоляции, отгороженности от реального мира, погружению в мир личных переживаний, отсутствию или утрате социальных навыков, полному или частичному отсутствию языковых навыков, повторяющимся стереотипным действиям и интересам, направленных, в первую очередь на неодушевленные объекты.

В тяжелых случаях ранний детский аутизм (РДА) проявляется как полное или почти полное отсутствие контактов с внешним миром: ребенок не фиксирует взгляд на предметах и окружающих его людях, не говорит (или почти не говорит) и не реагирует на обращенную к нему речь, избегает тактильного контакта. Зачастую таким детям свойственна агрессия и аутоагрессия, речевые и двигательные стереотипии (многочасовое повторение фраз или движений), отсутствует видимая познавательная активность и персонификация личности, поэтому у них не существует видимых различий во взаимодействии с живым и неживым миром. Но, как показывает опыт, эти дети часто интеллектуально сохранны, и они строят свое общение с миром принципиально иным способом, нежели другие люди, обладая при этом прекрасно развитой интуицией.

В более легких случаях ребенок говорит, говорит правильно, но при этом речь его эмоционально не окрашена, ли-

цо часто амимично; он не обладает чувством юмора в привычном нам смысле. Стереотипии носят более развернутый характер, превращаясь в ритуальные действия. Игры бесконечно повторяемы и однообразны - они строятся вокруг какого-либо одного произвольно выбранного предмета и не требуют других участников. Собственный же воображаемый мир аутичного ребенка гораздо более для него реален и разнообразен, чем сама действительность. Поэтому для окружающих здесь основной проблемой является практическая невозможность построения с таким ребенком сочувственных взаимоотношений, отношений сопереживания.

Условия построения коррекционной работы (Гайченко, 2016):

— гибкость педагога, который может по ходу перестраивать занятие с учетом увлечений и настроений ребенка;

— подкрепление желаемого поведения ребенка, а использование его интересов для удержания внимания;

— подбор интересных и понятных ребенку заданий, организация ситуации успеха, управление руками ребенка, постепенное усложнение заданий;

— совместная деятельность в конструировании, в аппликации, в лепке, в игре: педагог рисует одно, ребенок заканчивает, или наоборот.

Приемы и методы работы. Поведенческая психотерапия - легко достижимый результат и наглядность обучения детей строго определенному набору навыков. Однако, данный подход оказывается весьма несовершенным, так как сложно предусмотреть разнообразие жизненных ситуаций, с которыми столкнется ребенок. Важно предугадывать потребности ребенка. П. Сатмари (Сатмари, 2005) считает: «Очень важно понять, что большинство нарушений поведения при аутизме является следствием выражения страданий человека, его переживаний по поводу неудачи в

чем-либо. Самый лучший подход к проблеме поведения заключается в предупреждении их возникновения:

Создание особой предметной среды. Разнообразный конструкторский материал, дидактические пособия и игрушки разборного характера, всевозможные двигательные игрушки (машинки, волчки, мячи), а также мягкие игрушки, куклы-рукавички для формирования социальных навыков;

Формирование пространственно-временного стереотипа занятия. Аутичный ребенок нетерпим к непредсказуемости. Ему легче жить, когда все определено. *Развитие смыслового стереотипа занятия.* Любым играм придаем сюжетный эмоциональный смысл. Строим постройку из кубиков, рассказываем о том, что там будет жить мама, папа, ребенок; делаем мебель, говорим, что это мебель для малышей. В результате у ребенка появляется большая направленность на людей, интерес к окружающему миру, эмоционально окрашенным становится контакт с близкими.

Интеллектуальное развитие. Задачи интеллектуального развития определяются в зависимости от образовательного маршрута ребенка: сенсорные эталоны, ранний интерес к цифрам и буквам.

Арттерапия. Арттерапия помогает аутичному ребенку почувствовать свою уникальность.

Куклотерапия. Общение с такой куклой расширяет возможности ребенка во взаимодействии с окружающим миром. От имени куклы ребенок учится задавать вопрос и отвечать на него. Это особенно важно для аутичных детей.

Музыкальная терапия. Музыка способна помочь наладить коммуникацию, улучшить поведение к лучшему. Она способна заменить вербальное общение между специалистом и ребенком на этапе формирования установления контакта.

Важно развивать способности таких детей к самостоятельному поведению и умению правильно реагировать на постоянно изменяющиеся условия его существования. Один из путей решения этой задачи – создание вокруг ребенка здоровой, социально-активной среды общения, ориентированной на него и дающей ему возможность построения отношений с внешним миром в наиболее щадящем режиме. Обратная сторона этого процесса - гуманизация современного общества за счет изменения собственного поведения и формирования цивилизованного, более терпимого отношения к людям с особенностями развития, как сказал педагог и философ Р. Шнайдер: *«Эти дети приходят проверить нас с вами на человечность»*.

ЛИТЕРАТУРА

Гайченко С.В. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в рамках ФГОС/Современное научное знание в условиях системных изменений: материалы первой национальной научно-практической конференции. – Тара: Изд-во ФГБОУ ВО Омский ГАУ, 2016 – 253 с.

Саттари П. Дети с аутизмом. СПб.: Питер, 2005. — 224 с.

TRAINING OF TEACHERS IN PRESCHOOLS TO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

S. V. Gaychenko, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: svetlanat62@mail.ru

A. V. Ivanova, 3rd year student of the faculty of clinical psychology, Moscow, Russia, e-mail: alivochka@yandex.ru

This article discusses ways of improving the professional competence of teachers in the implementation of the state policy

in the field of education of children with autism spectrum disorders.

Ключевые слова: autism, children with autistic spectrum, the specific construction of correctional work with a child with autism.

УДК 159.9

**ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУ-
ЧИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Т.Н. Козловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии личности
Оренбургский государственный университет,
Россия, Оренбург, e-mail: kozlovskajatn@mail.ru

В.Ю. Служаева, магистрант кафедры общей психологии и психологии личности ОГУ,
психолог, Социально-реабилитационный центр
для несовершеннолетних «Гармония»,
Россия, Оренбург, e-mail: vslushaeva@mail.ru

Статья посвящена результатам анализа проведенной работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья для повышения уровня их психологического благополучия. Описываются результаты сравнения психологического благополучия студентов до и после проведения психолог педагогической работы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психологическое благополучие, студенты, ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время накоплено немалое количество исследований, посвященных проблемам, с которыми сталкиваются лица с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). В обществе сложилось мнение, что у лиц с ОВЗ низ-

кий уровень адаптации, малое количество социальных связей, им сложно получить среднее профессиональное и высшее образование, а также устроиться на работу. Но, несмотря на сложившееся в обществе мнение, лица с ОВЗ получают хорошее образование, трудоустраиваются, создают семью, многие из них ведут активный образ жизни, занимаются творчеством и спортом.

Среди компонентов качества жизни людей, как полностью здоровых, так и с ОВЗ, можно выделить не только комфортные социально-экономические условия жизни, но и психологическое благополучие.

Проблема психологического благополучия была освещена, как зарубежными, так и отечественными учеными. Например, М. Аргайл, Н. Бредбёрн, И.Бонивелл, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов и М. Селигман занимались изучением факторов психологического благополучия личности. О.А. Идобаева в своих работах описала психолого-педагогическую модель формирования психологического благополучия. К. Рифф первой предложила модель психологического благополучия. Совместно с П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой и О.С. Ширяевой, была разработана структура данного феномена. В свою очередь П.П. Фесенко заметила взаимосвязь психологического благополучия с осмысленностью жизни. Д.А. Леонтьев и Р.М. Шамионов изучили взаимосвязь психологического благополучия личности с ценностно-смысловыми образованиями, Е.Н. Панина - с суверенностью психологического пространства, Н. К. Бахарева - с толерантностью, О. С. Ширяева - с средовыми условиями, И.В. Заусенко, Р.М. Шамионов - с профессиональной деятельностью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что накоплено немалое количество материала о модели, структуре и связи психологического благополучия с другими феноменами. Но практически не освящена проблема психологического благополучия у лиц с ОВЗ.

В своей работе мы опирались на шестифакторную концепцию психологического благополучия в рамках эвдемнического подхода разработанную К. Рифф, Н. Бредбёрном. Учеными было выделено шесть критериев психологического благополучия: самопринятие, цель в жизни, компетентность, позитивные отношения с другими людьми, автономия и личностный рост. Также основой для нашей работы послужила структура психологического благополучия, разработанная К. Рифф, А.В. Ворониной, П.П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой и О.С. Ширяевой.

В своей работе мы использовали определение психологического благополучия, введенного в научный обиход Н. Бредбёрн, который подразумевал под данным термином субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенностью жизнью.

В связи с этим, целью нашего исследования, является изучение динамики повышения психологического благополучия у студентов с ОВЗ, с помощью, проводимой с ними, психолого-педагогической работы.

Предмет исследования – психологическое благополучие студентов с ОВЗ.

Объект исследования – студенты с ОВЗ.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что уровень психологического благополучия у студентов с ОВЗ, получивших психолого-педагогическое сопровождение во время обучения в университете выше, чем у студентов, не получивших такое сопровождение.

В работе нами была адаптирована психолого-педагогическая программа Л. Б. Козьминой «Оптимизация психологического благополучия личности студентов» (Козьмина Л.Б., 2014) на выборке студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для диагностики динамики показателей психологического благополучия до проведения психолого-педагогической программы и после её проведения нами была

использована методика «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации П.П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой.

На первичном этапе исследования нами были выявлены следующие показатели психологического благополучия, которые схематично приведены на рисунке 1.

Как мы видим из диаграммы, респонденты данной группы имеют уровень ниже среднего по критериям психологического благополучия.

Показатели шкалы «Положительные отношения с другими» свидетельствуют о том, что респонденты имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, то есть им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботу к другим людям. Возможно, это связано с тем, что из-за ограничений здоровья респонденты изолированы от полноценных межличностных взаимоотношений, а также с трудом находят компромиссы при общении с другими людьми.

Проводя анализ показателей по шкале «Автономия», можно сказать, что у испытуемых есть зависимость от мнения близких людей, они беспокоятся о том, как их оценивают окружающие. Им сложно принимать самостоятельные решения и действовать против общественного мнения.

Низкий и средний уровень критерия «Управление средой», говорит о том, что у респондентов возникают трудности при устройстве повседневной деятельности, отсутствует желание оптимизировать свой быт и досуг, а также испытывают сложности при контроле внешних обстоятельств.

Респонденты с низкими и средними баллами по шкале «Личностный рост» отличаются отсутствием стремления к саморазвитию, а если и меняют что-то в лучшую сторону, то не испытывают удовлетворения, чаще всего им скучно и не интересно жить. Не чувствуют себя ответственными за своё поведение и не стремятся заводить новые знакомства.

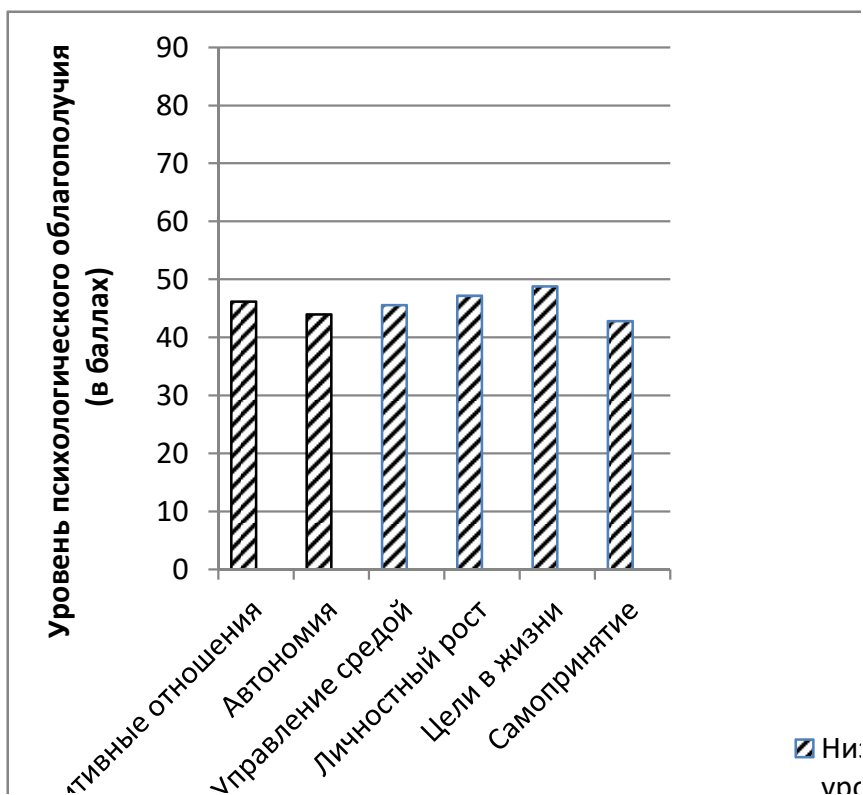


Рисунок 1. Усредненные показатели психологического благополучия респондентов экспериментальной группы при первичном замере

Испытуемые с низкими и средними баллами по шкале «Цель в жизни», как правило, отличаются отсутствием смысла в жизни. Не ставят перед собой каких-либо высоких целей. Затрудняются при определении своих ценностей и убеждений.

Низкие и средние показатели по шкале «Самопринятие» свидетельствуют о том, что испытуемые не довольны собой, чувствуют разочарование по поводу обстоятельств своей жизни, им сложно осознать свои ограничения и сми-

ряться с их неизбежностью, а также принять себя такими, какие они есть.

Проанализировав данную картину показателей психологического благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья, мы предложили им пройти психолого-педагогическую программу Л. Б. Козьминой «Оптимизация психологического благополучия личности студентов» для улучшения данных критериев (Козьмина Л.Б., 2014, С.16).

Материалы данной программы, тренинги и упражнения были нами адаптированы под особенности восприятия лиц с ограниченными возможностями.

Работа со студентами продолжалась в течении трёх месяцев, были затронуты такие темы, как: управление средой; позитивные отношения с окружающими; самопринятие; автономия; мои чувства; смыслы и цели в жизни; открытость новому опыту.

После завершения эксперимента, нами был проведен повторный замер показателей психологического благополучия, результаты которого показаны на рисунке 2.

Как мы видим из диаграммы, респонденты данной группы имеют показатель выше среднего по критериям психологического благополучия, что свидетельствует о положительной динамике показателей изучаемого феномена.

Средние и высокие показатели по шкале «Положительные отношения с другими» говорят о том, что респонденты стали более доверительно относиться к окружающим, проявлять к ним заботу, сопереживать. Стали более открыты, доверчивы к близким людям, компромиссно относиться к решению сложностей в межличностном общении.

Повышение показателей по шкале «Автономия» свидетельствует о том, что, в процессе прохождения экспериментальной программы, респонденты стали более самостоятельными и независимыми, появилась способность противостоять мнению общества, увеличился контроль и ответствен-

ность за собственные действия. Респонденты научились оценивать себя по личным критериям.

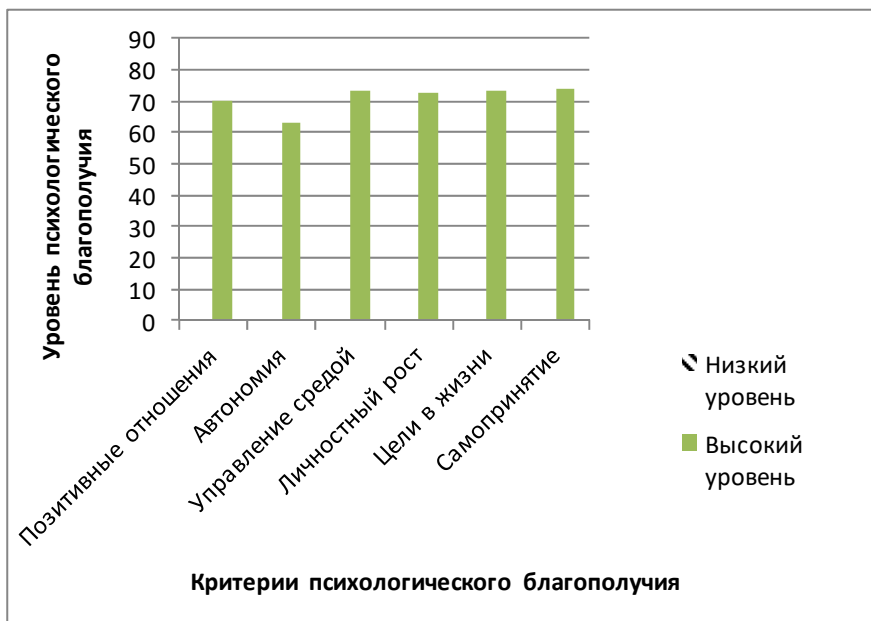


Рисунок 2 - Усредненные показатели психологического благополучия у респондентов экспериментальной группы при вторичном замере

Анализируя показатели по шкале «Управление средой» можно сказать, что у респондентов появилась личная инициатива и желание управлять тем, что их окружает, контролировать всю внешнюю деятельность, эффективно использовать данные им возможности, а также выделять наиболее подходящие для этого моменты.

Повышение показателей по шкале «Личностный рост» характеризует испытуемых, как людей, обладающих желанием развиваться. Они чувствуют свой рост и самореализацию,

открыты новому опыту, видят, что со временем становятся лучше и радуются этому.

Респонденты, имеющие с высокие и средние показатели по шкале «Цель в жизни» имеют цель в жизни, а также чувствуют свое направление в жизни. Видят смысл не только в настоящем и будущем, но и в прошлом. Исходят из убеждений, которые помогут в достижении поставленной цели.

Высокие и средние показатели по шкале «Самопринятие» характеризует респондентов, как людей, которые относящихся к себе позитивно. Они принимают себя такими, какие они есть, несмотря на ограничения здоровья. Относятся к себе позитивно, и знают свои сильные стороны.

Подводя итог, можно сказать, что проведенная психолого-педагогическая программа Л. Б. Козьминой «Оптимизация психологического благополучия личности студентов» в адаптации Служаевой В.Ю. и Козловской Т.Н. благотворно сказалась на психологическом и эмоциональном состоянии испытуемых, а также на их саморазвитии и взаимодействии с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА

Епанчинцева, Г. А., Козловская Т. Н., Чувилина Н. С. Информированность как предиктор автономности и ответственности здоровой личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informirovannost-kak-prediktor-autonomnosti-i-otvetstvennosti-zdorovoy-lichnosti>

Козловская Т.Н., Назаренко Е.В., Кириенко А.А. К проблеме субъективного благополучия девушек и юношей, склонных к асоциальному поведению// Психология и психотехника. 2016.№7. С.603-616.

Козьмина, Л.Б. Динамика психологического благополучия студентов-психологов в период обучения в вузе // Теория и практика общественного развития. Издательский дом «Хорс». 2013. № 11. Т.1. С. 111–118.

Козьмина, Л.Б. Динамика психологического благополучия студентов-психологов. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Ярославль. 2014. – 22с.

Козьмина, Л.Б. Оптимизация психологического благополучия личности студентов-психологов в период обучения в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. ИСОМ. 2013. № 5 (11). С. 216-219.

Лебедева А. А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. №1. С. 83-91

DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

T.N. Kozlovskaja, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general psychology and psychology of personality, Orenburg State University, Russia, Orenburg, e-mail: kozlovskajatn@mail.ru

V.U. Sluzhaeva, graduate student of the department of general psychology and psychology of personality of the OSU, psychologist Social and Rehabilitation Center for Minors "Harmony", Russia, Orenburg, e-mail: vslushaeva@mail.ru

Brief annotation: the article is devoted to the results of an analysis of the work done with students with disabilities in order to improve their psychological well-being. The results of comparing the psychological well-being of students before and after the psychologist of pedagogical work are described.

Key words: psychological and pedagogical support, psychological well-being, students, limited health opportunities.

УДК 376

ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ»: УНИКАЛЬНЫЙ МАССИВ ПУБЛИКАЦИЙ И СИСТЕМА СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ

И.И. Кукушкин, кандидат педагогических наук,
руководитель отдела информационной научно-технической поддержки

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования»,
Россия, Москва, e-mail: kukushkin@ikp.email

Представлена электронная библиотека, консолидирующая результаты исследований научной школы культурно-исторической дефектологии, описано кардинальное изменение состава ее аудитории на современном этапе. Показано, что открытость доступа к дефектологическим исследованиям не является решением для общих психологов и педагогов, требуется обеспечить им возможность смысловой ориентировки в массиве публикаций. Представлен способ решения этой проблемы при проектировании электронных библиотек.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, культурно-исторический подход, дефектология, специальная психология, коррекционная педагогика, электронная библиотека, архитектура каталога, открытый доступ, профессиональные указатели.

Отечественная научная школа культурно-исторической дефектологии занимается вопросами изучения, обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), имеет значительный массив опубликованных исследований (около 7000 публикаций) более чем за 100 лет. На современном этапе удалось определить условия воспитания и обучения, при которых становится возможным недостижимый ранее уровень развития и кор-

рекции вторичных нарушений у разных категорий детей с ОВЗ. Так, применение разработанных систем раннего (с первых месяцев жизни) выявления нарушений развития, диагностики и коррекционной помощи ребенку и его семье позволяет добиваться приближения к возрастной норме развития более, чем у половины детей с ОВЗ к моменту поступления в школу. Сопоставимые по значению результаты исследований были получены и в других областях культурно-исторической дефектологии. Значение полученных результатов и перспектива дальнейшего развития научной школы определяют необходимость открыть доступ современной аудитории к результатам исследований, внедрение которых способно кардинально изменить практику помощи детям с ОВЗ.

Состав аудитории научной школы культурно-исторической дефектологии менялся. На этапе становления практики специальной помощи детям с ОВЗ (до 30-х гг. XXв.) аудиторию составляли те, кто непосредственно был занят в работе с такими детьми: студенты и преподаватели, педологи, педагоги-подвижники, врачи, представители церкви и общественных организаций, благотворители, организаторы учреждений, родители. На этапе развития и дифференциации практики специального образования (до начала 90-х гг. XX в.) аудиторию преимущественно составляли дефектологи (исследователи, практики, преподаватели вузов, аспиранты, студенты), она была достаточно однородна и профессиональна. При переходе к этапу интеграции систем общего и специального образования аудитория стремительно расширяется и прежде всего за счет специалистов общего образования, включающихся в работу с детьми с ОВЗ. Аудитория перестает быть однородной и профессиональной, вследствие чего недостаточно открыть доступ к дефектологическим исследованиям, требуется решить проблему смысловой ориентировки в массиве публикаций для общих психологов и педагогов.

В результате проведенного исследования создана электронная библиотека научной школы культурно-исторической дефектологии со встроенным инструментом смысловой ориентировки в массиве и содержании публикаций, их оперативного и корректного подбора. Мы сочли необходимым выйти за пределы привычного библиотечного способа каталогизации публикаций, так как смысловая интерпретация традиционной библиографии доступна дефектологам, но затруднена для общих психологов и педагогов. Следовательно, повторять традиционное библиотечное описание публикаций не имело смысла. Требовалось сделать профессиональные ориентиры дефектолога явными, видимыми, открытыми для освоения смыслами. Предложен способ решения этой задачи. Структура каталога используется как смыслообразующая основа. Наряду с библиотечными в структуру каталога вводятся собственно профессиональные указатели, которыми оперируют при подборе литературы. Это общие для разных областей дефектологии указатели: направление исследования; вид нарушения развития ребенка, рассматриваемый/упоминаемый в произведении; возрастной период развития; содержание (дополнительная аннотация произведения экспертом с позиций современных представлений научной школы); актуальность произведения для практики, адресат на современном этапе. При этом каждый индекс содержит полный спектр значений. Так, «Вид нарушения развития» содержит полный спектр нарушений развития и всех известных классификаций.

Структура каталога, карты описания, самого произведения равны и содержат наряду с библиотечными профессиональные указатели. Такая структура служит инструментом смысловой ориентировки в массиве, пользователю придется оперировать предложенными профессиональными указателями при подборе публикаций и опираться на те же смысловые ориентиры при её анализе.

Задана логика введения в библиотеку новых результатов дефектологических исследований. Работы, расширяющие, углубляющие или уточняющие уже сложившиеся научные представления пополняют массив, но не влияют на структуру каталога. Исследования, которые меняют эти представления и становятся новыми ориентирами профессионала, меняют и структуру каталога, так как для их введения в массив требуются ввести новые профессиональные индексы или их значения. Так, включение в каталог публикаций, касающихся детей с кохлеарными имплантами, потребовало развития его структуры — введения нового значения индекса «дети с нарушениями слуха» и др. Ориентируясь на структуру каталога, можно составить точное представление о роли и месте опубликованного исследования в системе профессионального знания.

Каждое новое знание требует переосмысления накопленного ранее, поэтому был разработан соответствующий механизм: при введении в структуру нового профессионального индекса вносятся соответствующие изменения в описание всех публикаций. Цикл исследований Н.Н. Малофеева привел к необходимости введения в структуру индекса «Актуальность исследования для разных этапов развития практики» и переосмысления экспертами всего массива публикаций - по отношению к каждому исследованию были указаны этапы практики, для которых оно было и/или остается актуальным. Так же, как дефектолог различает паспортный и психологический возраст ребенка, он должен уметь различать хронологический возраст работы и ее актуальность. Они могут совпадать или расходиться. В созданной библиотеке это становится очевидным, что открывает возможность смысловой ориентировки в массиве общим психологам и педагогам.

Созданная электронная библиотека уникальна тем, что смысловые ориентиры дефектологов стали явными, видимыми и открытыми для освоения. Пользователь вынужден опе-

рировать профессиональными индексами при подборе литературы и тем самым осваивать их. Созданная электронная библиотека является упорядоченной коллекцией произведений и служит инструментом взаимодействия научной школы с её меняющейся аудиторией.

E-LIBRARY “CULTURAL-HISTORICAL SPECIAL PED- AGOGY”: IMPLEMENTED TOOL OF CONTENT ORI- ENTATION

Iliia I. Kukushkin, Ph.D. in Pedagogy, The Head of the Department of Information Science and Technology Support the Federal State Scientific Institution “Institute of Special Education” the RAE, the Russian Federation, Moscow, e-mail: kukushkin@ikprao.ru

Electronic library consolidates the results of researches of the scientific school of cultural-historical defectology at the all its development stages. There is presented brief analyses of the scientific school audience, there is founded broadening of traditional library indexes at the expense of proper special professional indexes introduction into the structure of description and presentation of publications.

Keywords: cultural-historical defectology, scientific school, e-library, open access to the research results, implemented tool, content orientation.

УДК 376.3

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ, НЕ ПРОШЕДШИХ РЕАБИЛИТАЦИЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.С. Люкина, ассистент кафедры сурдопедагогики,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена,

Россия, Санкт-Петербург, e-mail: ana-luikna@mail.ru

О.А. Красильникова, доктор педагогических наук,
профессор кафедры сурдопедагогики,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена,

Россия, Санкт-Петербург, e-mail: ekoryukina@yandex.ru

В статье излагаются результаты и описывается диагностика исследования коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами; раскрываются причины слабого владения коммуникативными умениями имплантированными детьми, не прошедшими послеоперационную реабилитацию и обучающимися в среде слабослышащих.

Ключевые слова: младшие школьники, кохлеарные импланты, слуховые аппараты, реабилитация, коммуникативные умения, учебная деятельность, естественные условия общения

Для полноценного использования слуховых возможностей, полученных в результате кохлеарной имплантации (КИ) детям необходима послеоперационная реабилитация. В настоящее время разработано два подхода к реабилитации: слуховой метод (И.В. Королёва), подход, базирующийся на традициях отечественной научной школы сурдопсихологии и сурдопедагогики (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина) и соответствующая ему онтогенетически ориентированная система работы сурдопедагога с ребенком (А.И. Сатаева) (О.И. Ку-

кушкина, Е.Л. Гончарова, 2016). Вместе с тем остается достаточно большим количество имплантированных детей младшего школьного возраста, которые не прошли реабилитацию в полной мере. Такие дети вынужденно обучаются в школах для слабослышащих и позднооглохших. Одной из центральных проблем является состояние их коммуникативных умений.

В организованном исследовании коммуникативных навыков приняли участие 80 учащихся начальных классов (от 7 до 11 лет): экспериментальную группу составили 40 детей с КИ, контрольную группу – 40 слабослышащих детей со слуховыми аппаратами (СА).

Все дети экспериментальной группы до имплантации использовали слуховые аппараты. На момент проведения операции они в разной степени владели вербальной коммуникацией: 10% детей дошкольного возраста вступали в вербальную коммуникацию и использовали фразовую речь; 10% составили дети раннего возраста, у которых на момент имплантации не было и не могло еще быть развернутой речи; 80% детей не владели самостоятельной фразовой речью, их коммуникация осуществлялась другими средствами. Имплантация была сделана в возрасте от 2 до 10 лет. Все дети проходили реабилитацию, которая проводилась в различных учреждениях: там, где была сделана операция, по месту жительства в ДООУ комбинированного вида (47,5%), компенсирующего (15%), общеразвивающего и дополнительно занимались с сурдопедагогами (27,5%), или проходили реабилитацию в центрах реабилитации слуха (10%). Большинство испытуемых на момент проведения исследования были способны воспринимать на слух речь разговорной громкости, однако ее понимание было неточным, неполным, ограниченным в условиях открытого выбора. 80% испытуемых с КИ сопровождали устную коммуникацию тактильным проговариванием или жестовой речью.

Таким образом, характеристика детей с КИ подтверждает тот факт, что в экспериментальную группу вошли имплантированные глухие школьники, не завершившие реабилитацию, использующие имплант как слуховой аппарат и вынужденно оказавшиеся в среде слабослышащих.

Все дети контрольной группы слухопротезированы цифровыми слуховыми аппаратами. В дошкольном возрасте они: посещали ДОУ комбинированного вида (35%), компенсирующего (32,5%), общеразвивающего и занимались с сурдопедагогом (20%), посещали центры реабилитации слуха (12,5%). Большинство школьников с СА на момент проведения контрольного эксперимента воспринимают на слух знакомый речевой материал; 50% слабослышащих учащихся использовали в общении устную речь без опоры на тактильную и жестовую.

Изучение коммуникативных умений школьников было организовано по трем направлениям: 1) в процессе общения детей друг с другом и взрослыми; 2) в процессе сотрудничества со сверстниками в организации совместного дела; 3) в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине/серии картин (О.А. Красильникова, А.С. Люкина, 2014).

Диагностика коммуникативных умений младших школьников с КИ и слабослышащих с СА осуществлялась в форме выполнения детьми индивидуальных заданий и наблюдения за ними в учебной деятельности и естественных условиях общения на переменах.

Анализ результатов исследования показал, что младшие школьники с КИ, обучающиеся в школе для слабослышащих и позднооглохших, уступают слабослышащим учащимся с СА в коммуникативных умениях, требующих внимания к собеседнику и ориентации на его личность (обратиться, выразить просьбу или желание, самостоятельно задать вопрос, попросить собеседника повторить сказанное, соблюдать правила поведения и нормы речевого этикета и

др.); необходимых в совместной деятельности (сотрудничать, договариваться, спорить, соглашаться и отказываться, высказывать свое мнение и др.) и учебной деятельности (передать свои мысли с помощью устной речи, повторять или перефразировать сказанное, понимать прочитанный адаптированный текст и др.). Выявлена положительная динамика развития данных умений у детей с КИ в ходе специального начального школьного обучения, однако в большинстве случаев им не удается приблизиться к развитию данных умений у слабослышащих учащихся той же школы.

Вместе с тем сравнительный анализ использования коммуникативных умений школьниками с КИ в условиях выполнения индивидуальных заданий и на уроках и переменах с применением t-критерия Стьюдента для зависимых выборок показывает, что коммуникативная активность имплантированных учащихся на уроках значительно ниже, чем при индивидуальной работе с экспериментатором. Учащиеся с КИ, владея в определенной мере умениями и применяя их в индивидуальном общении в специально организованных условиях, на уроке пользуются ими значительно реже.

Проведенное исследование, таким образом, достаточно убедительно свидетельствует о слабом владении коммуникативными умениями младшими школьниками с КИ, не прошедшими послеоперационную реабилитацию и обучающимися в среде слабослышащих. Основными причинами их отставания от слабослышащих сверстников с СА являются затруднения сурдопедагогов в организации занятий со школьниками с КИ, взаимодействие родителей со своим ребенком как с глухим, отсутствие опыта общения имплантированных детей со слышащими сверстниками. Эти причины касаются коррекционно-образовательного процесса и могут быть устранены при верно организованном подходе. Однако максимальная реализация реабилитационного потенциала развития коммуникации и речи у детей с КИ может быть обеспечена только при условии организации повсеместной полно-

ценной реабилитации после операции кохлеарной имплантации.

ЛИТЕРАТУРА

Красильникова О.А., Люкина А.С. Результаты исследования коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2167.htm>.

Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Подход к реабилитации ребенка после кохлеарной имплантации // Дефектология. – 2016. - №4. – С. 44-51.

THE COMMUNICATIVE SKILLS OF THE CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS FAILED THE REHABILITATION: RESEARCH RESULTS

O.A. Krasilnikova, EdD, professor at the surdopedagogy department, Herzen State Pedagogical University, Russia, Saint-Petersburg, e-mail: ekoryukina@yandex.ru

A.S. Lyukina, assistant at the surdopedagogy department, Herzen State Pedagogical University, Russia, Saint-Petersburg, e-mail: ana-luikna@mail.ru

The article deals with the results and the diagnostics of the research aimed to show the communicative skills of the children with cochlear implants and hearing-aids. The article reveals the causes of the poor communicative skills referred to the implanted children failed to pass the postsurgery rehabilitation and who study in the hard-of-hearing environment.

Key words: junior pupils, cochlear implants, hearing aid, rehabilitation, communicative skills, teaching process, simple communicative conditions.

УДК 376.3

**ДЕТИ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ: ПЕРЕ-
СТРОЙКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С БЛИЗКИМИ НА
НОВОЙ СЕНСОРНОЙ ОСНОВЕ**

А.И. Сатаева, старший научный сотрудник
отдела научных исследований

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской
академии образования»,

Россия, Москва, e-mail: sataeva@ikr.email

В статье представлены четыре сессии работы сурдопедагога в ходе ЗП-реабилитации, описана логика перестройки взаимодействия ребенка с КИ с близкими. Выделены основные показатели завершения ЗП-реабилитации по отношению к ребенку с КИ и его родителям.

Ключевые слова: ЗП-реабилитация, четыре сессии работы сурдопедагога, технология перестройки взаимодействия ребенка с близкими.

После проведенной операции и подключения системы кохлеарной имплантации сурдопедагог проводит с ребенком с КИ «ЗП-реабилитацию» (Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.), целью которой является перевод ребенка с КИ на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи. При проведении «ЗП-реабилитации» сурдопедагог налаживает эмоциональное взаимодействие ребенка с КИ с его близкими и тем самым создает условия для повторного проживания ребенком этапов раннего онтогенеза на новой сенсорной основе, которые были ранее прожиты на неполноценной сенсорной основе.

Специалист, работающий с ребенком с КИ на запускающем этапе реабилитации, должен действовать в логике развития ребенка первого года жизни, знать закономерности онтогенетического развития в норме, владеть технологией пе-

рестройки эмоционального взаимодействия, и иметь представление об особенностях работы с родителями.

В работе сурдопедагога на запускающем этапе реабилитации были выделены четыре сессии, в соответствии с которыми сурдопедагог решает определенные задачи в отношении ребенка с КИ и его близких.

- Ориентировочная
- Запуск эмоционального взаимодействия ребенка с близкими на новой сенсорной основе
- Запуск понимания речи
- Запуск спонтанного освоения речи в естественной коммуникации.

На ориентировочной сессии сурдопедагог устанавливает эмоциональный контакт с ребенком с КИ, оценивает его продолжительность, проводит первые пробы и определяет условия для сохранения контакта, наблюдает и оценивает качество взаимодействия ребенка с КИ.

На первой сессии сурдопедагог запускает эмоциональное взаимодействие ребенка с близкими на новой сенсорной основе. Ориентиром служит нормальный ранний слуховой и речевой онтогенез (Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.), понимаемый не изолированно, а в контексте усложнения эмоционального взаимодействия ребенка с окружающим миром (Баянская Е.Р.).

Сурдопедагог вовлекает ребенка с КИ в эмоциональный диалог, характерный для слышащего ребенка раннего возраста, вызывая отклик на «захватывающие» игровые действия, сопровождаемые эмоционально-смысловым комментарием. Он ожидает появления у ребенка улыбки и смеха, активизации его голосовых реакций, понимание и использование им интонации в ее естественной смысло-различительной функции.

Родителям специалист демонстрирует успешный опыт эмоционального взаимодействия на новой сенсорной основе.

Сурдопедагог целенаправленно вовлекает их в организованный им эмоциональный диалог и «передает» новые способы взаимодействия с ребенком.

На второй сессии сурдопедагог запускает понимание речи, продолжая развивать эмоциональный диалог, побуждает ребенка с КИ к инициативным действиям с помощью речи. Понимание обращенной речи взрослого становится обязательным условием продолжения интересного эмоционального насыщенного взаимодействия. При этом сурдопедагог приветствует любую доступную ребенку, в том числе невербальную, ответную реакцию, соответствующую смыслу диалога.

Родителям сурдопедагог демонстрирует возможность взаимодействия с их ребенком уже на основе понимания речи. Он «передает» родителям необходимые для этого способы взаимодействия и стимулирует их к организации такого взаимодействия вне занятий.

На третьей сессии сурдопедагог запускает спонтанное освоение речи в естественной коммуникации, продолжая развивать понимание речи, не ограничиваясь, по возможности, наглядными ситуациями, но главное – создает на занятиях условия, при которых инициативное высказывание самого ребенка становится обязательным для продолжения интересного эмоционального взаимодействия. При этом сурдопедагог приветствует любые ответные реакции, но особенно поощряет вербальный ответ, а невербальные ответные и инициативные реакции ребенка, переводит в доступную вербальную форму, а интонированные вокализации и лепет преобразует в протослова. Переход ребенка с КИ от лепета к первым словам происходит в логике нормального раннего речевого онтогенеза.

Сурдопедагог демонстрирует родителям успешный опыт уже доступной ребенку вербальной коммуникации в ходе эмоционального диалога, организует аналогичное взаимодействие родителей с ним, чтобы убедиться в том, что

взрослые способны осуществлять продолжительный эмоциональный диалог на новой сенсорной основе, побуждая ребенка к использованию доступных ему речевых средств. Третья сессия завершает запускающий этап реабилитации.

Показатели завершения «ЗП-реабилитации»:

— По отношению к ребенку с КИ

- естественное поведение, характерное для слышащего ребенка раннего возраста

- способность спонтанно осваивать речь в естественной коммуникации, как это происходит у нормально слышащего ребенка раннего возраста

— По отношению к семье ребенка с КИ

- переход родителей к взаимодействию со своим ребенком на новой сенсорной основе;

- способность родителей получать удовольствие от взаимодействия со своим ребенком

Данные показатели можно достичь при использовании разработанной технологии перестройки взаимодействия родителей со своим ребенком с КИ – всего 24 шага на протяжении трех основных сессий. Логика перестройки взаимодействия является общей и воспроизводится в каждой сессии, с учетом ее ведущих задач.

В начале работы сурдопедагог занимает ведущую и определяющую позицию во взаимодействии с ребенком с КИ его семьей. Он задает контекст захватывающих игровых действий, выбирает игру, определяет ее содержание и выстраивает последовательность обращений, сам анализирует отклики ребенка и отклики родителей, сам определяет, когда и с чем должны включаться родители в это взаимодействие.

В начале каждой сессии сурдопедагог сам включает родителей во взаимодействие в нужный момент и подсказывает им модели правильного поведения. Родители выступают в роли задающих ребенку образцы откликов, на которые он ориентируется во взаимодействии с сурдопедагогом.

В финале каждой сессии сурдопедагог передает свои полномочия родителям, и теперь они уже самостоятельно, без участия сурдопедагога, общаются со своим ребенком на новой сенсорной основе в естественной ситуации и получают от этого взаимодействия удовольствие.

Сурдопедагог, владеющий технологией перестройки взаимодействия ребенка с КИ с близкими на полноценной сенсорной основе, получает доступ к проведению «ЗП-реабилитации» с семьей, воспитывающей ребенка с КИ.

ЛИТЕРАТУРА

Баенская Е.Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме. Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. № 19. Доступно по: <http://allddef.ru/ru/articles/almanah-19/zakonomernosti-rannego-emocionalnogo-razvitija-v> Ссылка активна на 27.02.2017

Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Реабилитация ребенка с кохлеарным имплантом: «точка запуска» новых слуховых возможностей. Вестник оториноларингологии. 2016. 81(6): 58-61.

Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. Монография. Под ред. Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, О.С. Никольской – М.: Полиграф сервис; 2014.

Сатаева А.И. Четыре сессии работы сурдопедагога на запускающем этапе реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом. Вестник оториноларингологии. 2016. 81(6): 54-57.

THE CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS: THE RECONSTRUCTION OF CHILD'S INTERACTION WITH THE PARENTS ON THE NEW SENSORY BASE

Albina Irekovna Sataeva, researcher, Institute of Special education, Russia, Moscow, e-mail: sataeva@ikp.email

The paper presents the teacher of the deaf children work during four sessions. The article described the logic of reconstruction the child's interaction with their parents. The author highlighted the basic indicators of successful rehabilitation for the child with CI and his parents.

Keywords: «ЗР-реабилитация», four sessions, technology of changes in Baby - Parents interaction.

УДК 371.2

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т В Слюсарская, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии,

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Россия, Тула, e-mail: slusarskaya@mail.ru

П.Г. Кулакова, магистрант 2 курса факультета психологии, Тульский государственный педагогический университет им.

Л.Н. Толстого,

Россия, Тула, e-mail: popowa.poli@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с задержкой психического развития, приведена диагностическая программа, ее результаты и организация коррекционно-развивающей работы средствами проекта «Три музы»

Ключевые слова: детско-родительские отношения, совместная творческая деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, нетрадиционные техники рисования, тифлокомментарии

Чрезвычайная значимость детско-родительских отношений в формировании личности ребенка привлекает внимание многих исследователей, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Проанализировав психолого-педагогическую литературу можно сделать выводы о том, что семья является основой адаптации и интеграции ребенка с ОВЗ в общество. Детско-родительские отношения являются направляющим вектором развития ребенка с ОВЗ.

Рассматривая особенности родительского отношения к детям с ОВЗ, необходимо отметить, что в повседневной жизни они сталкиваются с множеством проблем. С одной стороны, у родителей возникают трудности при выборе воспитательных и образовательных средств воздействия на своих детей, а с другой - глубокие, внутренние психологические проблемы, обусловленные рождением в семье особого ребенка. Именно это не позволяет им оптимально организовать межличностные отношения со своими детьми. (Кулакова, Слюсарская, 2016, 3)

В системе коррекционного образования важное место принадлежит совместной деятельности родителей и детей с ОВЗ, которое выступает как мощное средство мотивации развития личности к познанию и творчеству.

Совместная творческая деятельность родителей и детей дошкольного возраста с ОВЗ является одним из ведущих направлений в системе адаптации и социализации. Включение родителей в совместное творчество является важнейшим условием развития ребенка с ОВЗ. В совместной детско-родительской творческой деятельности формируются доверительные отношения, устанавливается тесный эмоциональный контакт, вырабатывается оптимальная форма сотрудни-

чества. Кроме того, занятия творчеством могут вступать основной формой организации досуга ребенка с ОВЗ, оказывая неоценимую помощь в жизненном, профессиональном и этическом самоопределении.

Майданов А.С., считает, что умение человека воспринимать и постигать красоту делает внутренний мир более содержательным и одухотворенным, а сам человек становится более гуманным, доброжелательным и чутким по отношению к другим людям. И именно в этих этических следствиях состоит вся ценность эстетического развития человека (Майданов С.А., 2004, 2). Поэтому так важно всестороннее приобщение каждого к миру прекрасного, к искусству, в особенности детей с ОВЗ. Художественное творчество выступает как ведущий способ эстетического развития детей. Но именно взрослому при восприятии произведения искусства ребенка с ОВЗ отводится ведущая, направляющая роль. А потому так важна педагогическая грамотность родителей, характер их эстетических запросов, культурный климат в семье.

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование, разработка и создание психолого-педагогических условий для оптимизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста с ЗПР в совместной творческой деятельности.

На констатирующем этапе исследования была составлена и апробирована диагностическая программа, основу которой составили следующие методики: предлагаемые родителям - опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин), методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), предлагаемые детям - методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бэнса, С. Кауфмана), проективная игра «Почта» (Е. Антони и Е. Бине (модификация Денисовой Н.Д.)), методика «Фильм-тест» (Рене Жилия, адаптация И. Н. Гильяшевой, Н. Д. Игнатъевой). Данная диагностическая программа позволила адекватно

оценить особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ЗПР.

Результаты диагностического исследования, проведённого в МБОУ «Центр образования № 29», свидетельствуют о нарушенных отношениях родителя и ребенка с ЗПР. Для семей данной категории характерны сложности в адекватном восприятии ребенка родителями. У матерей отмечается противоречивое отношение к ребенку, что, безусловно, тормозит развитие ребенка. Результаты исследования показали, что основным типом родительского отношения в таких семьях является отвергающе-авторитарный на фоне ярко выраженной инфантилизации. В сфере семейных отношений у большинства детей несформировано представление о родителях как о «супружеской паре». Следует отметить преобладание в большей степени привязанность к матери, при этом наблюдается тенденция к изоляции от сверстников. Отмечается высокий уровень тревожности, агрессивности, прослеживается чувство неполноценности. Отсутствие взаимопонимания, дефицит положительных эмоциональных контактов свои свидетельствует о том, что отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ЗПР, носят дисгармоничный характер. Неадекватные детско-родительские отношения способствуют возникновению вторичных нарушений в эмоционально-личностном развитии, нарушают социализацию и адаптацию ребенка в обществе. Таким образом, выявление особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ЗПР, позволяет определить пути и способы психолого-педагогической коррекционной работы по оптимизации данных отношений.

Специалисты сходятся во мнении, что предварительной работой для реализации творческих способностей ребенка с ОВЗ должно стать обогащение представлений и знаний об окружающей действительности, наиболее эффективным средством в данном случае могут выступать произведения искусства. Являясь источником новых позитивных пережи-

ваний ребенка с ОВЗ, произведения искусства рожают новые творческие потребности и способы их удовлетворения. При восприятии произведения искусства ребенка с ОВЗ родителю отводиться направляющая роль. Родитель помогает сконцентрироваться на главном, повысить интерес к картине, обогатить внутренний духовный мир ребенка. При этом необходимо сохранять непосредственность, радость восприятия, развивать инициативу и самостоятельность ребенка.

Именно поэтому коррекционно-развивающая программа по оптимизации детско-родительских отношений была разработана с включением корпоративного проекта «Три музы» с участием учреждений образования и культуры г. Тулы (Тульская областная специальная библиотека для слепых, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, музей П.Н. Крылова). «Три музы» – три элемента проекта – живопись, слово и музыка. Первоначально проект был разработан для лиц с нарушениями зрения, но как показала практика подробные тифлокомментарии и музыкальное сопровождение способствуют более глубокому восприятию произведений живописи лицами не только с нарушениями зрения, но и с ЗПР. В основе программы лежит концепция восприятия картины с музыкальным сопровождением и подробными тифлокомментариями с сочетанием совместной творческой работы на заданную тему с использованием нетрадиционных техник изображения.

В настоящее время использование нетрадиционных техник изображения рассматривается как актуальное и перспективное направление коррекционно-развивающей работы. Современными авторами Е.Н. Лебедевой, М. Катиной, Н.Г. Анцифировой, Ю.В. Захаровой, М. Казанцевой, Т.Н. Никулаевой, Т.М. Пугачевской, К.С. Брежневой отмечается коррекционная направленность нетрадиционных техник изображения для развития детей с ОВЗ. Применение в детской изобразительной деятельности нетрадиционных техник способствует развитию не только воображения, но и познавательной

сферы в целом, способствует формированию изобразительной и игровой деятельности, раскрывает перед детьми большие возможности для самовыражения, корригирует эмоциональную сферу и личность в целом.

Мы предполагаем, что подобное совместное творчество будет способствовать не только развитию познавательной сферы и способствовать самовыражению ребенка, но и оптимизации взаимоотношений родителей и детей с ОВЗ, что необходимо для успешной интеграции в общество.

ЛИТЕРАТУРА

Анциферова Н. Г. Необыкновенное рисование/ Н. Г. Анциферова// Дошкольная педагогика. - 2011. - № 7. - С. 39-41.

Искусство как средство духовного развития незрячих: материалы науч.-практ. семинара // Ред.-сост. А.С. Майданов, 2004. Режим доступа: <http://www.pavlova.ws/publication/20.php> (дата обращения 17.02.17)

Кулакова П.Г., Слюсарская Т.В. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста с ЗПР/В сборнике: Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями материалы VIII международного теоретико-методологического семинара. - Издательство: Парадигма, 2016.- С. 151-157.

Слюсарская Т.В. Особенности родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В сборнике: Проблемы и перспективы интегрированного, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, Материалы Всероссийского обучающего семинара «Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2012.- С. 207-211.

OPTIMIZATION OF THE RELATIONSHIP OF PARENTS AND CHILDREN WITH DISABILITIES IN CREATIVE ACTIVITIES

T Slusarska, candidate of psychological Sciences, associate Professor, Department of special psychology, Tula pedagogical University. L. N. Tolstoy, Russia, Tula, e-mail: slusarskaya@mail.ru

P. Kulakova, 2-year student of the faculty of psychology, Tula pedagogical University. L. N. Tolstoy, Russia, Tula, e-mail: popowa.poli@yandex.ru

Brief annotation: the article examines the interaction of parents and children with disabilities, including children with mental retardation, the diagnostic program, its results and organization of correctional and developing work by means of the project "Three muses"

Key words: parent-child relationships, co-creative activities, children with disabilities, tyflocentrum.

УДК 376.3

ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

М.Р. Хайдарпашич, кандидат педагогических наук,
заведующая лабораторией
компьютерных технологий обучения детей
Институт коррекционной педагогики РАО,
Россия, Москва, e-mail: haidarpashich@ikprao.ru

Показаны различные варианты общего развития детей после кохлеарной имплантации и последующей психолого-педагогической реабилитации. Обоснована необходимость подбора образовательного маршрута ребенку с КИ с учетом актуального уровня и зоны ближайшего развития к моменту поступления в школу. Доказывается непродуктивность инклюзивного образования для ребенка с КИ, отстающего в развитии от слышащих сверстников к моменту поступления

в школу. Показано, что незавершенность запускающего этапа реабилитации после КИ делает невозможным развитие ребенка как слышащего и его полноценную социализацию.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, КИ, варианты развития детей, развитие коммуникации и речи, реабилитация

Доказано, что после операции кохлеарной имплантации ребенок, как правило, не может сразу и сам воспользоваться новыми слуховыми возможностями и нуждается в психолого-педагогической реабилитации. В Институте коррекционной педагогики РАО разработана, обоснована и экспериментально проверена система реабилитации, получившая название «ЗП-реабилитация». Она направлена на перевод ребенка с КИ на путь развития слышащего. Содержанием реабилитации является повторное проживание ребенком с КИ и его семьей тех этапов раннего онтогенеза, что были прожиты в условиях выраженной сенсорной депривации – глухоты ребенка. Метод реабилитации - перестройка взаимодействия ребенка с КИ с семьей на новой сенсорной основе (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, А.И. Сатаева).

Успешное завершение «ЗП-реабилитации означает, что ребенок с КИ перешел на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи, он может взаимодействовать с окружающими на полноценной сенсорной основе, понимает обращенную речь и набирает речь спонтанно. При этом благополучный переход ребенка с КИ на путь развития слышащего не означает, что уровень его общего развития приблизился к возрастной норме. Как показывает накопленный в ходе многолетних исследований опыт реабилитации, варианты общего развития детей с КИ к моменту поступления в школу могут быть различными:

- развитие ребенка приближается к возрастной норме, но требуется следить за его дальнейшим благополучием и поддерживать его;

- развитие ребенка не приблизилось к возрастной норме, но есть возможность и перспектива сближения с ней при условии минимальной систематической специальной поддержки;

- развитие ребенка не приблизилось к возрастной норме, но есть перспектива сближения с ней при значительной систематической специальной поддержке;

- развитие ребенка не приближается к возрастной норме и перспектива сближения с ней маловероятна даже при систематической и максимальной специальной помощи.

Диапазон различий в общем развитии детей с КИ значителен к моменту поступления в школу, что диктует необходимость подбора образовательного маршрута, той образовательной среды, которая послужит дальнейшему благополучному развитию и социализации ребенка.

При подборе школьного образовательного маршрута необходимо принимать во внимание не только изменившиеся возможности слухового восприятия и коммуникации, потребность находиться в среде слышащих и говорящих людей, но учитывать актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка с КИ.

Распространенным заблуждением является представление о том, что инклюзивное образование полезно и показано всем детям с КИ вне зависимости от уровня общего развития. Необоснованный выбор инклюзивного школьного образования для ребенка с КИ, отстающего в общем развитии от сверстников, не только не помогает дальнейшему продуктивному развитию, но может даже препятствовать ему: зафиксированы случаи задержки развития ребенка с КИ в условиях инклюзивного школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Подход к реабилитации после кохlearной имплантации // Дефектология. 2016. № 4. С. 44-51.

Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Реабилитация ребенка с кохlearным имплантом: «точка запуска» новых слуховых возможностей // Вестник оториноларингологии. 2016. № 6. С. 58-61.

Сатаева А.И. Запускающий этап реабилитации ребенка с КИ: четыре сессии работы сурдопедагога // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. № 24. Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/zapuskayushhij-etap-reabilitaczii-rebenka-s-ki-chetyire-sessii-raboty-surtopedagoga>

VARIANTS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH CI

Maria R. Khaydarpashich, Ph.D. in Pedagogy, the head of the laboratory of computer technologies of teaching children, the Federal State Scientific Institution “Institute of Special Education” the RAE, the Russian Federation, Moscow, e-mail: haydarpashich@ikprao.ru

After the cochlear implant surgery a child generally can't use the new hearing abilities immediately and needs a psychological pedagogical rehabilitation. Different variants of development children with CI are described. The specialists should reflect on the level of psychodevelopment of a child with CI, when they recommend inclusion to the the parents.

Key words: cochlear implantation, CI, variants if child's development, communication and speech development, psychological and pedagogical rehabilitation after CI

УДК 159.9.07

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ
ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ
(ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ)**

Д. Е. Шевелева, аспирант

Центр педагогической компаративистики,
Институт стратегии развития образования РАО,
Россия, Москва, e-mail: dsheveleva@yandex.ru

В статье проанализированы факторы, которые влияют на определение целей и содержания психодиагностики. Показано значение социальных идеалов и ожиданий при выделении психологических характеристик детей с ОВЗ. В рамках междисциплинарного подхода представлена взаимосвязь комплекса психодиагностических данных с организацией обучения детей с ОВЗ в массовой школе в России и за рубежом.

Ключевые слова: психодиагностика, дети с ОВЗ, интерпретация результатов, совместное обучение, индивидуальные образовательные планы.

Развитие психодиагностики и пополнение ее научного арсенала происходит не только за счет создания новых методик, позволяющих выявлять и исследовать различные проявления психической деятельности человека. Направление теоретической работы и, как следствие, характер деятельности практических психологов определяются задачами и запросами общества, в которых выражаются его приоритетные цели и идеалы в сфере положения человека, его самодостаточности и самореализации. Существенное влияние социальных установок, а также мировоззренческих основ науки обнаруживается при проведении психодиагностики детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), отборе и анализе полученной по итогам обследования информации.

Учеными зарубежья были выделены и проанализированы два подхода к оценке состояния человека, в основе которых заложены различия в принятии, одобрении и поддержке индивидуальных качеств. Как пишут В. Брэш и М. Вольфер (Германия), первый подход базируется на представлениях общества о желаемом, соответствующем нормативным показателям облике человека и выполнении им социальных ролей. В этом случае, при следовании общественного мнения идеалу нормы, которая отнесена к физическому и психическому здоровью, нарушения развития приобретают гипертрофированное негативное значение и свидетельствуют о несостоятельности (недостаточная состоятельность) человека для вклада в общее благосостояние и равноправной позиции в социуме. Противоположная, свойственная нашему времени позиции заключается в признании самоценности каждого человека, независимо от психофизических особенностей, сохраненных или факта нарушений функций (Яценко, Wolfer).

Данная тенденция первоначально начала оформляться в науке зарубежья, в которой, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, произошло усиление гуманистических ценностей с повышением внимания к личности и возможностям самореализации каждого человека. В этот период произошел отказ от «негативной» диагностики, ориентированной на констатацию аномального состояния и выявление нарушенных функций. Современный подход к исследованиям определяет «позитивная» диагностика, приоритетная цель которой – констатация сохраненных «звеньев», наличия ресурсов для компенсации и развитие ребенка при дефиците физического или психического свойства. Таким образом, можно отметить, что из психологического профиля ребенка с ОВЗ исключается доминирование негативного компонента, предоставляются данные, охватывающие многообразие психики и в соответствии с которыми может быть определено направление сопроводительной работы и помощи в самореализации (Назарова, Моргаечва, Фуряева, 2011).

Для российской науки, сохраняющей преемственность с работами предшественников и развивающейся в соответствии с присущими всему миру тенденциями, теоретическим обоснованием вопросов психодиагностики выступают положения Л. С. Выготского о ресурсах развития детей с ОВЗ, соотношении неповрежденных и нарушенных функций. Л. С. Выготский писал: «Ошибочно видеть в ненормальности только болезнь... Мы останавливаемся на золотниках болезни и не замечаем пудов здоровья. Мы подмечаем крупницы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями» (Выготский, 2003, с. 86).

Чрезвычайно востребованы сведения о состоянии психики в контексте современного курса образования, а именно перехода к совместному обучению учеников различных категорий здоровья – интеграции детей с аномалиями развития в массовую школу. Инновации в образовательной политике обусловлены изменениями, происходящими в мировом масштабе и относящиеся к мировоззренческим основам социального устройства в аспекте взаимоотношений здоровых людей и людей с ОВЗ. К настоящему времени многие страны, включая Россию, обратились к гуманистическим ценностям, следование которым понимается как создание общего социального пространства для всех людей без их дифференциации по психофизическим показателям и предоставление детям с аномалиями развития возможности для общения со здоровыми сверстниками. В соответствии с обозначенными задачами система общего образования входит в число социальных институтов, проводящих политику включения детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

На современном этапе своего развития массовая школа отказывается от жестких требований, относящихся к развитию детей, которые признаются годными к обучению. Система образования переходит в состояние открытости к психофизическим качествам и различиям по когнитивным пока-

зателям; сниженные учебные способности (аналогично средним и высоким) находятся в сфере внимания педагогов и ориентируют их работу по индивидуальному для каждого ученика сценарию. В соответствии с новой парадигмой школы обязуется адаптировать условия обучения к интеллектуальным и психомоторным возможностям учеников и тем самым включить в ученический коллектив детей с нарушениями развития.

Механизмом адаптации обучения, обеспечивающим пребывание в дружественной учебной среде, являются индивидуальные образовательные планы, которые разрабатываются с учетом психологических особенностей каждого ребенка. В основе индивидуального образовательного плана находятся сведения о психологическом профиле ребенка, успехах и склонностях к тем или иным школьным дисциплинам, учебных трудностях и, при необходимости, методах коррекции нарушенных функций. Таким образом, массовой школой обеспечивается индивидуализированное обучение и психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ. Сведения, полученные по результатам психодиагностики, выступают координирующим фактором для определения образовательной программы (общеобразовательная или специальная / коррекционная учебная программа), темпов обучения и потенциального, с учетом выявленных способностей, уровня знаний и развития психических функций.

Для оценки продвижения ребенка соответственно и предполагаемым результатам, зафиксированным в индивидуальном образовательном плане, проводится мониторинг достижений и определяется относительная успешность ребенка. Т.е. текущие результаты сравниваются не с результатами нормативно развивающихся одноклассников: подлежат сравнению предыдущие показатели ребенка с его актуальными (на данный момент) достижениями в областях академических знаний / учебных навыков и новообразований психики. При таком подходе предоставляется картина индиви-

дуального прогресса ребенка, которая не подлежит жесткому соотнесению с границами нормативных показателей развития и «обученности» на данном возрастном этапе. В новой психолого-педагогической парадигме развития и совместного обучения наиболее значимым и информативным критерием признается факт появления новых, более сложных видов деятельности, способность решать учебные задачи и развитие когнитивных функций в объеме, который детерминируется биологическими причинами (локализация и степень повреждения) и соответствует индивидуальной предрасположенности ребенка.

Можно отметить, что при системном понимании сохранных и поврежденных функций и при суммировании данных психологического профиля психолого-педагогическая работа (не только в системе общего образования) сосредотачивается на развитии ребенка в условиях его альтернативности. Коррекция нарушенных функций наделяется значением как аспект комплексной работы, направленной на увеличения доли автономии ребенка, его дальнейшее развитие и саморазвитие и восстановление нарушенных связей с окружающим миром.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Основы дефектологии – СПб. Издательство «Лань», 2003.

Назарова Н. М., Моргачева Е. Н., Фуряева Т. В. Сравнительная специальная педагогика – М., Издательство «Академия», 2011.

Яценко И. А. Генезис и современное состояние теории воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в Германии: Дис. канд. пед. наук – Красноярск, 2002.

Individual Education Plans. Standards for Development, Program Planning, and Implementation 2000: URL:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/iep/iep.html>
ml Дата обращения 28.06.2013

Wolfer M. Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung. – Berlin, Logos Verlag, 2010.

**MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF
DISABLED CHILDREN' PSYCHODIAGNOSTICS (PSY-
CHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STANDPOINT IN
RUSSIAN AND ABROAD)**

D.Sheveleva, postgraduate student of the Center for teaching comparatives, Institute of strategy of development of education RAE. Russian, Moscow E-mail: dsheveleva@yandex.ru

In the article there are considered factors which influence on determination of purposes and content of psychodiagnostics. It is shown significance of social ideals and expectations when referring to psychological characteristics of disabled children. In the context of interdisciplinary approach it is described correlation between the complex of psycho-diagnostic data and the organization of disabled children's education in Russian and abroad.

Keywords: psychodiagnostics, disabled children, interpretation of results, joint education, individual education plans.

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Ж.Е. Абдыхалыкова, доктор Ph.D, доцент кафедры
социальной педагогики и самопознания
Евразийский национальный университет имени
Л.Н. Гумилева,
Казахстан, Астана; e-mail: zhazkenti@mail.ru

В статье раскрывается организационно-методическое содержание организации индивидуальной образовательной траектории студентов в условиях кредитной технологии обучения

Ключевые слова: кредитная технология обучения, индивидуализация, академический эдвайзер, тьютор.

Кредитная технология обучения, практикующая больше 10 лет в вузах Казахстана предполагает создание специальной информационно-образовательной среды вуза, перенос акцента со знаниево-ориентированной на компетентностную парадигму образования, достижение максимальной индивидуализации в подготовке будущих специалистов, участие работодателей в реализации образовательной программы.

Индивидуализация процесса обучения придает осмысленность учебным действиям за счет возможности выбора того или иного типа действия, привнесения личных смыслов в учебный процесс, а также формулирования собственного образовательного заказа и видения своих образовательных перспектив. Видение перспектив довольно значимо для про-

ектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в условиях непрерывного образования (Зеер, Сыманюк, 2014).

При этом особую актуальность и ценность приобретает развитие у обучающихся в процессе обучения в школе или вузе умений самостоятельной учебной деятельности и способности выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Эти умения и способности позволят им по мере необходимости самостоятельно овладевать новейшими знаниями, развивать новые умения профессиональной деятельности после окончания учебного заведения на протяжении всей жизни.

Анализ литературы по проблеме позволил констатировать, что в определении понятия «индивидуальный образовательный маршрут» наметилось два направления: первое связано непосредственно с содержанием и освоением конкретной дисциплины, а второе – с освоением и продвижением в образовательной программе в целом. Мы будем придерживаться второго направления, которое, на наш взгляд, более точно определяет профессиональный путь продвижения будущего специалиста.

В настоящее время в научной литературе, наряду с понятием «индивидуальная образовательная траектория», употребляется понятие «индивидуальный образовательный маршрут» (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.), обладающее, по нашему мнению, более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный план); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект).

Считаем целесообразным развести эти понятия. Индивидуальная образовательная траектория, на наш взгляд, это

определенный вектор движения студента (обучаемого), который реализуется (приобретает конкретизацию) именно через индивидуальный образовательный план, который имеет вполне конкретные, контрольные точки. Следовательно, индивидуальный образовательный план создает содержательную, структурную основу, определяет направленность, а также служит средством реализации образовательной траектории.

Значимость индивидуальной образовательной траектории заключается в том, что использование данного формата обучения означает создание гибкого оперативного формата (контекста) для оценки, формирования и развития индивидуальных (профессиональных) способностей, ценностных ориентиров, взглядов и убеждений при помощи современных образовательных программ и технологий с учетом индивидуальных потребностей (Лабунская, 2002).

Изменились и функции преподавателей, работающих в условиях кредитной технологии обучения. Необходимо отметить, организационно-координирующую роль академического эдвайзера при формировании индивидуально-образовательной траектории студентов. Студент совместно с академическим эдвайзером самостоятельно определяет свою индивидуальную образовательную траекторию, выстраивает свой индивидуальный образовательный план, выбирая курсы, дополнительные элективные дисциплины, преподавателей, удобный график обучения. Для обеспечения этого процесса профессорско-преподавательский состав кафедр высшего учебного заведения предоставляет студенту каталог элективных дисциплин; проводит презентацию учебных курсов, организует процедуру записи на курсы, через службу «Офис-регистрации», которая выполняет следующие функции: ведет разработку графиков учебного процесса (академического календаря), осуществляет постоянный контроль за выполнением расписания учебных занятий и

экзаменов; ведет личные дела студентов, организует оформление и выдачу дипломов об окончании (приложений к дипломам - транскриптов), академических справок; контролирует учебную дисциплину студентов; организует повторное изучение дисциплин и курсов учебного плана, по которым студенты не набрали соответствующего количества кредитов или имеют оценки ниже С (2,0); организует документальное оформление, контроль и подведение итогов учебной, производственной, педагогической практики студентов и др. При этом процесс индивидуализации управляется программой АИС «Платонус», которая осуществляет запись студентов на учебные курсы, выбор преподавателя, просмотр расписания и годового учебного плана.

Тьюторская деятельность взаимообусловлена кредитно-модульной системой образования, задачами которой являются: повышение уровня учебно-организационной и методической работы образовательного учреждения; повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ за счет более высокой дифференцированной оценки их учебной работы; стимулирование регулярной и результативной аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов; активизация личностного участия студента в формировании индивидуально-образовательной траектории; вовлечение в учебный процесс академических консультантов (тьюторов).

В заключении мы пришли к выводу, что процесс индивидуализации в условиях кредитной технологии обучения, имеет следующие особенности:

- уникальности выстраивания собственной траектории для каждого студента;
- учета личностных, индивидуальных предпочтений самого студента при создании индивидуальной образовательной траектории;

- неповторимости процесса проживания студентом событий индивидуализации;
- интерактивности создания индивидуализации в совместной деятельности студента и эдвайзера, тьютора
- открытости индивидуальной образовательной траектории к различным влияниям извне (потребности рынка, социальный заказ и др.);

ЛИТЕРАТУРА

Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82

Лабунская Н.А., Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского гос.пед.ун-та им.А.И. Герцена. - СПб., 2002 г. - №2(3), С. 79-90 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lib.herzen.spb.ru/text/labunskaya_3_79_90.pdf

PECULIARITIES OF ORGANIZATION AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PATH OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF CREDIT TECHNOLOGY OF TRAINING

Abdykhalykova Zh.E., Ph.D, docent, L.N. Gumilyev Eurasian National university, Kazakhstan, Astana, zhazkenti@mail.ru

The article reveals the the organizational methodical content organization of individual educational trajectory of students in the conditions of credit technology

Kew words: credit technology, individualisation, academic adviser, tutor

УДК: 159.9(316.6)

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МОТИВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ**

А.Б.Абибулаева, доктор педагогических наук, кафедры социальной педагогики и самопознания

М.Ж.Жилгильдинова, докторант 1 курса обучения по специальности «Педагогика и психология»

Евразийский Национальный Университет имени

Л.Н.Гумилева,

Казахстан, Астана, e-mail: madik-ledi@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические вопросы развития и формирования мотивации студентов будущих педагогов в контексте профессионально - личностного саморазвития.

Ключевые слова: компетентность, мотивация, профессиональная направленность, готовность к саморазвитию.

Образовательное пространство современного Казахстана продолжает переживать период структурной и содержательной модернизации, вызванной изменением образовательной парадигмы. Одним из направлений модернизации высшего образования на сегодняшний день является ориентация на компетентностный подход в процессе подготовки специалистов педагогического профиля. На сегодняшний день своевременным, является Постановление Правительства Республики Казахстан об утверждении Государственного общеобязательного стандарта высшего образования от 23 августа 2012 года № 1080, где были определены требования, к уровню подготовки обучающихся на основе Дублинских дескриптов первого уровня (бакалавриат), выражающиеся через компетенции. В данном случае развитие компетенции подразумевает подготовку специалистов, не только способ-

ных и готовых применять свои знания, умения и навыки в процессе профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях, но и осознающих смысл своей профессиональной деятельности, принимающих профессиональные ценности и готовых к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

В исследованиях профессиональной компетентности, проведенных А.К.Марковой, С.А.Дружиловым, Э.Ф.Зеером, О.Н.Шахматовой, В.В.Абашиной и др., выделяются следующие структурные компоненты компетентности как интегративного качества личности: когнитивный, деятельностный, оперативно-технологический, личностный, рефлексивный, мотивационный. В рамках нашей статьи мы рассмотрели мотивационный компонент в контексте профессионально-личностного саморазвития. Являясь источником активности и одной из основных детерминант поведения человека мотивационный компонент, обеспечивает профессиональный рост и самосовершенствование будущих педагогов.

Начало студенческой жизни всегда сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Большое число исследователей (Н.Г.Багдасарьян, О.О.Виштак, Л.В.Кансузян, Р.К.Малинаукас, А.А.Немцов, С.Г. Павлова, Л.М. Хабаева и др.) с высокой степенью статистической достоверности доказывают, что высокий уровень адаптивности к обучению в вузе и успешность освоения личностью основ профессиональной деятельности релевантны внутренней профессиональной мотивации с широкими познавательными мотивами. При этом констатируется, что отличия в мотивации наблюдаются у студентов даже одного вуза, но различных курсов, факультетов и специальностей, а, чаще всего, носят сугубо индивидуальный характер.

Данные положения выступают обоснованием значимости обращения к проблеме развития профессиональной мотивации студенческой молодежи, и, прежде всего, студентов

— будущих педагогов, т.к. именно в этой научной плоскости специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия личности и профессии, где образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Проблемы формирования и развития мотивационного компонента профессионального становления у студентов вуза анализировались в различных аспектах у Н.А.Бакшаевой, А.А.Вербицкого, М.Д. Ильязовой, С.В. Каврина, М.В. Овчинникова, Т.А.Макаренко, А.К. Марковой, Н.В.Молчановой, Н.С.Пряжникова, Л.Г. Семеновой и др., где внимание уделяется изучению профессиональных интересов и притязаний, исследованию профессиональной направленности и становлению профессионального самосознания, вопросам диагностики и классификации профессиональных мотивов, выявлению их психологических особенностей и условий формирования.

Мотивация - побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность (Ильин Е.П., 2011).

Мотивационное отношение будущего специалиста к профессиональной деятельности, по мнению Л.В. Мокрусовой - это целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование в структуре сознания личности будущего специалиста, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообуславливающие друг друга компоненты: когнитивный, эмоционально - ценностный, содержательно - деятельностный и деятельно – практический (процессуальный) (Бабаева Н. А., 2003).

Формирующаяся в системе вузовского образования профессиональная мотивация личности представляет собой совокупность потребностей, отношений, интересов, удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Отражаясь в сознании, актуальные по-

требности (получить высшее образование, приобрести основу для дальнейшего саморазвития и профессионального развития, повысить свой социальный статус в будущем и т.д.) побуждают и направляют студента к освоению будущей профессиональной деятельности.

В результате анализа теоретического материала, мы предположили, что развитие профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в процессе обучения в вузе будет эффективно, если: 1) профессиональная мотивация студента педагогического вуза выступает одним из основных компонентов процесса вузовской подготовки, предполагающей учет психолого-педагогических особенностей студентов; 2) в процессе развития профессиональной мотивации студентов педагогического вуза реализуются педагогические условия, позволяющие установить связь между образовательным процессом и будущей педагогической профессиональной деятельностью, обеспечить практическую ориентированность образовательного процесса; 3) будет разработано методическое обеспечение развития профессиональной мотивации студентов вуза, позволяющее внедрить в образовательный процесс тренинги ориентации на профессию, курсы по выбору, формирующие самосознание личности в условиях взаимодействия с профессией: потребность в образовательной коммуникации, составляющей основу содержания профессии, убежденность в собственной профессиональной пригодности, в обладании творческим педагогическим потенциалом, в способности найти подход к различным категориям обучающихся.

Таким образом, профессиональная мотивация выступает внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности, так как только на основе высокого уровня её сформированности возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

ЛИТЕРАТУРА

Бабаева Н. А. Развитие личности в представлениях А. Маслоу и Р. Кеттела: учеб.-метод. Пособие – М.: Изд-во МГОУ, 2003.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2011.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF MOTIVATION IN THE CONTEXT OF A PROFESSIONAL-PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

A.B. Abibulaeva, Doktor of Pedagogy, Professor¹

M.ZH.Zhilgildinova, Doctoral Student of 1st year specialty «Pedagogics and Psychology», Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Kazakhstan, Astana, madikledi@mail.ru.

This article discusses the development and formation of the motivational sphere of students of the future teachers in the context of professional and personal self-development.

Keywords: competence, motivation, professional orientation, readiness for self-development.

УДК 378.241

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОБЛЕМЫ
АДАПТАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

А.Б.Абибулаева, доктор педагогических наук, профессор
кафедры социальной педагогики и самопознания

А.М.Ниязбекова, магистрант 1 курса кафедры социальной
педагогики и самопознания

Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: a1308@bk.ru

В статье описываются проблемы адаптации социальных педагогов к профессиональной деятельности в Республике Казахстан, рассматриваются возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, адаптация социальных педагогов, профессиональная деятельность.

В настоящее время социо-экономическая ситуация в Казахстане и других странах СНГ претерпевает ряд существенных изменений, показателем которых выступает формирование нового варианта рынка труда, ориентированного на высокопрофессиональные кадры. Возникла и закрепились потребность в подготовке работника XXI века, от которого требуется истинный, а не декларируемый профессионализм, высокая социально-профессиональная мобильность (Пернебекова, 2013, с.189-192). В «Стратегии Казахстан – 2050» прописаны ориентиры дальнейшего развития Казахстана, среди которых вхождение в число 30 развитых государств. «Для этого мы занимаемся развитием образования, здравоохранения, новых технологий и инноваций, строим инфраструктуру». Данная Стратегия создана для молодого

поколения, так как именно оно будет ее реализовывать, получать результаты. «Чтобы быть частью развития, важен правильный выбор профессии. Поэтому следует остановиться на одной профессии, досконально ее изучить, чтобы благодаря этому добиться успеха», - сказал Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев (Назарбаев, 2012).

На данный момент проблема адаптации к профессиональной деятельности является одной из ведущих, так как профессиональная деятельность в жизни человека является основной сферой в его самоутверждении, самореализации.

Профессия «социальный педагог» в Казахстане официально зарегистрирована в государственных документах в 1991г. Согласно исследованиям казахстанских ученых Г.Ж.Менлибековой, Ш.Ж.Колумбаевой, Л.М.Нарикбаевой, Р.И. Бургановой, М.Т. Баймукановой и др. в Казахстане процесс подготовки социальных педагогов происходит наряду со становлением системы социальной защиты и работы с населением (Кусаинов, Шаумен, 2014, с. 10-11).

Социальный педагог в Республике Казахстан - это специалист государственных структур, учреждений социальной направленности, образовательных учреждений государственного и негосударственного финансирования, учреждений, связанных с проблемами воспитания и развития подрастающего поколения в общественной среде, с полноценной социализацией и личностным развитием подрастающего поколения (Кусаинов, Шаумен, 2014, с. 10-11).

За двадцать пять лет независимости Республики Казахстан сложилась определенная система подготовки социальных педагогов. В сентябре 1991г. на базе трех педагогических вузов Казахстана - Целиноградского педагогического университета (ныне Евразийский университет им.Л.Н. Гумилева), Карагандинского и Кызылординского педагогических институтов (ныне университеты) – была начата профессиональная подготовка со-

циальных работников-педагогов. По предложению Национального научно-практического, образовательного и оздоровительного центра (ННПООЦ) «Бөбек» в Классификатор специальностей бакалавриата, магистратуры и докторантуры была внесена новая специальность – Социальная педагогика и самопознание (Кусаинов, Шаумен, 2014, с. 11-12).

Процесс профессиональной адаптации социальных педагогов развивается нормально, если устанавливается в соответствии с подсистемами следующих характеристик:

-комплекс требований, предъявляемых современным производством к личности специалиста и связанных с его готовностью к профессиональной деятельности;

- комплекс ожиданий и требований со стороны специалистов к будущему месту работы.

Это ожидания, связанные как с самой деятельностью (актуальность, разнообразие, сложность решаемых задач, возможности профессионального роста, актуализации творческих способностей), так и с более широкими возможностями работы: общения с коллегами, должностного роста, материальной обеспеченности, улучшения социально-бытовых условий (Туркпенова, 2004, с.6).

При изучении профессиональной адаптации молодых специалистов необходимо придерживаться такой структуры, которая отражала бы основные, наиболее общие ее аспекты примерно одного уровня значимости, была четкой и достаточно простой.

В неё входят:

1) Адаптация к содержанию конкретного вида профессиональной деятельности - профессиональная адаптация;

2) Адаптация к системе взаимоотношений в коллективе – социально-психологическая адаптация;

3) Адаптация к комплексу различных, специфически проявляющихся факторов – собственно производственная адаптация (Туркпенова, 2004, с.6).

В рамках нашей магистерской диссертации был проведен опрос среди выпускников Евразийского национального университет им. Л.Н. Гумилева специальности 5В012300 – Социальная педагогика и самопознание, в ходе которого были выявлены следующие проблемы:

- трудности вхождения в новый коллектив;
- психологическое давление руководства;
- теоретизированность знаний, полученных в вузе;
- недостаточная готовность к применению полученных знаний в практической деятельности.

На основании данного исследования можно сделать вывод, что в настоящее время остается актуальной проблема профессиональной адаптации социальных педагогов. Для решения проблемы адаптации в первую очередь следует определить факторы, влияющие на процесс адаптации социальных педагогов. Для успешного приспособления будущих социальных педагогов в профессиональную деятельность нужно ввести дисциплину «Адаптация социального педагога к профессиональной деятельности»

ЛИТЕРАТУРА

Государственная программа развития образования РК на 2011-2020гг. Астана. 7 декабря 2010г. № 1118.

Кусаинов К.А., Шаумен Г.С Специфические особенности подготовки социальных педагогов в вузах Казахстана и Германии // Вестник АПН Казахстана.2014. №3. С. 10-11

Кусаинов К.А., Шаумен Г.С Специфические особенности подготовки социальных педагогов в вузах Казахстана и Германии // Вестник АПН Казахстана.2014. №3. С. 10

Кусаинов К.А., Шаумен Г.С. Специфические особенности подготовки социальных педагогов в вузах Казахстана и Германии // Вестник АПН Казахстана.2014. №3. С. 11-12

Пернебекова Г.Е Теоретические подходы к формированию профессиональных планов старшеклассников // Научный мир Казахстана. - 2013. - № 3-6. - С. 189-192

Туркпенова Ж.С. «Процесс социально профессиональной адаптации молодежи Казахстана на современном этапе» 22.00.04 – социальная структура, соц.институты и процессы // Автореферат диссертации на соиск.уч.степени канд.соц.наук Алматы. 2004. С. 6

Туркпенова Ж.С. «Процесс социально профессиональной адаптации молодежи Казахстана на современном этапе» 22.00.04 – социальная структура, соц.институты и процессы // Автореферат диссертации на соиск.уч.степени канд.соц.наук Алматы. 2004. С. 6

**THEORETICAL BACKGROUND ON SOCIAL
PROBLEMS OF ADAPTATION OF SOCIAL CARE
TEACHERS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES
IN THE REPUBLIK OF KAZAKHSTAN**

A.B.Abibulaeva, doctor of pedagogic sciences, professor of the Department of Social Pedagogy and self-knowledge.

A.M.Niyazbekova, 1-year Master student of the Department of Social Pedagogy and self-knowledge.

The L.N.Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan,
Astana, e-maila1308@bk.ru.

The article describes the social problems of adaptation of social care teachers to the professional activities in the Republic of Kazakhstan, discusses possible solutions to this problem.

Keywords: adaptation, professional adaptation, an adaptation of social care teachers, professional activity.

УДК 37.011

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИЧНОСТИ И СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Е.А. Алисов, доктор педагогических наук, профессор общепедagogической кафедры теории и истории педагогики
Московский городской педагогический университет,
Россия, Москва, e-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Статья содержит системную характеристику взаимодействия личности и среды, представленную в контексте образовательно-педагогического дискурса. На примере феномена образовательной среды демонстрируется результат трансформации естественнонаучного знания в плоскость педагогической проблематики. Подтверждается современная тенденция проявления интегративной основы гуманитарного научного знания.

Ключевые слова: личность, среда, образование, дискурс, интеграция.

Современное состояние многогранного научного знания отличает ярко выраженное стремление к расчлененности и узкой ограниченности объектов исследования, проявляющееся в своеобразном возвращении и надлежащем оформлении научных направлений, интегрирующих в себе различные, в том числе и существующие независимо друг от друга, области. Узкопрофессиональная специализация искусственно воздвигает междисциплинарные барьеры, в частности между социологией, психологией, экологией, антропологией, экономикой, семиотикой и другими отраслями знаний о природе, человеке и обществе (см. (Песоцкий 2003; Дридзе 1998)). Предлагаются альтернативные парадигмы попыток преодоления кризисных раскогласований и наслоений.

Объективные основания естественнонаучного знания определяют успех его трансформации в плоскость педа-

гогической проблематики. Одним из конкретных результатов такой трансформации является пример закрепления в категориальном аппарате педагогики понятия образовательной среды. Образовательная среда как феномен выступает продуктом образовательно-педагогического дискурса – регламентируемой определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующей и смысловоспроизводящей деятельности, направленной на трансляцию, воспроизводство и регуляцию определенных ценностей, знаний, навыков и моделей поведения (Кожемякин 2017).

Обращение к феномену образовательной среды обусловлено направленностью современной педагогики на многомерную оценку факторов развития личности. В настоящее время понятие образовательной среды вошло в тезаурус педагогической науки. Но, несмотря на широкое его использование, оно не считается однозначно определенным и устоявшимся.

Смысловое значение понятия образовательной среды трактуется исходя из рассмотрения образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Этимология понятия среды отражает результат переноса физических, естественнонаучных понятий в область социальных наук. В естественнонаучной сфере используется понятие окружающей среды. Оно трансформируется в проблемное поле педагогики, включая в себя несколько сфер жизни ребенка: семью, образовательное учреждение, микрорайон и т.д.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе более трех последних десятилетий активно изучается средовой подход, вся совокупность принципов, способов использования возможностей среды в реализации целей воспитания. Понятие «среда» трактуется многозначно. Г.А. Ковалев рассматривает понятие «жизнен-

ная среда», которое включает широкий спектр параметров, влияющих на психическое развитие и функционирование человеком:

- 1) специфическое физическое окружение;
- 2) факторы и нормативы конкретной социокультурной обстановки или специфической социокультурной «ниши»;
- 3) его ближайшее социальное окружение (Ковалев 2003).

Ключевое понятие условий, совокупность которых объединяется лексическими границами среды, многоаспектно. Некоторая противопоставленность внешних по отношению к внутреннему миру человека параметров среды, с одной стороны, может обозначать уровень взаимодействия «психика человека («внутренний мир») – среда», с другой – неоднозначность антагонизирования функциональной значимости внешнего и внутреннего вообще (Алисов 2011: 26-32).

Понятие среды, однако, не исчерпывается совокупностью условий. Так, Ю.С. Мануйлов определяет среду как «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность. При этом осреднять – значит типизировать, а не стандартизировать. Посредствовать – значит побуждать, помогать, порождать чего-либо. Опосредовать – означает преломлять, влиять в смысле оздоравливать, обогащать, облагораживать, одушевлять...» (Мануйлов, 2000, с. 38). Изучив роль среды в жизнедеятельности индивидуума, Ю.С. Мануйлов установил, что среда, оказывая и развивающее, и формирующее влияние на систему, соответственно предоставляет свободу выбора и ограничивает выбор возможностей: «Среда развития – это среда, со множеством степеней свободы и непроявленных возможностей» (Там же). Образовательная среда (по В.А. Ясвину) – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможно-

стей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Результатом приведенного выше научно-педагогического анализа понятия «среда» является модель жизненной среды во взаимодействии с личностью (Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям, 2017) (рис. 1).

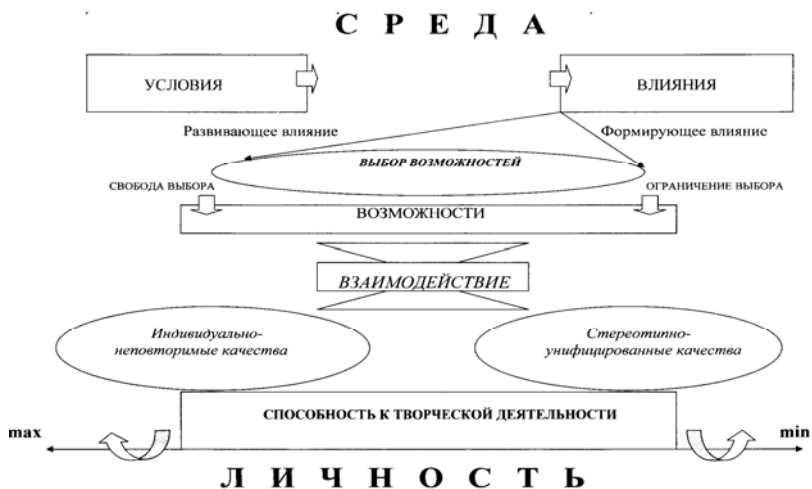


Рис. 1. Модель жизненной среды во взаимодействии с личностью

Таким образом, жизненная среда, окружающая человека, полигранна, понятие окружающей среды представляет многоплановые толкования взаимодействия человека со средой. Необходимости совершенствования образовательного процесса, усиления развивающего эффекта взаимодействия его субъектов отвечает проектирование образовательной среды, которая должна через свое содержание и свойства обеспечить творческую деятельность каждого ребенка, вос-

питание духовно богатой, физически здоровой, эстетически развитой личности, должна способствовать проявлению и развитию творческих, художественных способностей ребенка, позволять проявлять собственную активность и наиболее полно реализовать себя.

ЛИТЕРАТУРА

Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: Коллективная монография / *В.П. Сергеева, Л.С. Подымова, Г.В. Сороковых, Е.И. Сухова, Е.А. Алисов, Л.И. Клочкова, И.С. Сергеева, Ю.В. Зиборова, А.А. Белов* / Под науч. ред. В.П. Сергеевой. – 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 131 с.

Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.

Дридзе Т.М. Экоантропоцентрическая парадигма в социальном познании и социальном управлении // *Человек.* – 1998. – №2. – С. 95-97.

Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // *Вопросы психологии.* – 1993. – № 1. – С. 13-23.

Кожомякин Е. Образовательно-педагогический дискурс // *Современный дискурс-анализ. Научный журнал.* – Выпуск 2. Том 1. [Электронный ресурс]. URL: http://discourseanalysis.org/ada2_1/st17.shtml (дата обращения: 20.02.2017).

Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / *Ю.С. Мануйлов: Ун-т Рос. акад. образования.* – 2 изд., перераб. – М.; Н. Новгород, 2002. – 155 с.

Песоцкий Ю.С. Учебная техника в структуре образовательной среды: М: Педагогика, 2003. – 383 с.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

INTERACTION OF THE PERSONALITY AND ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

E.A. Alisov, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor, Moscow city training university, Russia, Moscow, evgenii.alisov@mail.ru

Article contains the system characteristic of interaction of the personality and environment submitted in the context of an educational and pedagogical discourse. On the example of a phenomenon of the educational environment the result of transformation of natural-science knowledge in the plane of a pedagogical perspective is shown. The current trend of manifestation of an integrative basis of humanitarian scientific knowledge is confirmed.

Keywords: personality, environment, education, discourse, integration.

УДК 371.15

О НЕКОТОРЫХ ПРЕИМУЩЕСТВАХ ПЕДАГОГА-ИНТРОВЕРТА

Е.В. Астапенко, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Тверской государственной университет, Россия, Тверь, e-mail: elenastap@gmail.com

В статье рассматриваются положительные характеристики педагога-интроверта, его методы обучения и стили взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: интроверт, экстраверт, коммуникативные навыки, эффективность, развитие критического мышления, креативность.

В современном мире в эпоху многочисленных реформ образования актуализируется внимание к личности учителя, педагога и наставника. Именно личностные характеристики педагога играют решающую роль в повышении качества образования. Не стоит умалять и профессиональные компетенции, которые вкупе с важнейшими личностными качествами позволяют создать образ идеального учителя.

Распространено мнение, особенно в зарубежной науке об образовании, в частности в работах швейцарского психиатра и психоаналитика К.Г. Юнга, американских консультантов-психологов О. Крёгера и Д. Тьюсен, социальных психологов Д. Майерс, И. Майерс, К. Бриггс, психотерапевтов М. Лэйни, С. Кейн и других исследователей личности человека, что эффективный учитель должен быть непременно экстравертом, так как он наилучшим образом взаимодействует с учащимися, умеет и любит работать в команде, он активен, быстр, коммуникабелен, легко самовыражается, ориентирован на достижение целей, живо откликается на все изменения, запросы и новшества в образовательной среде. Экстравертный учитель быстро работает, меняет виды деятельности на уроке, чтобы самому не заскучать, и чтобы учащиеся не чувствовали монотонности.

М. Лэйни замечает, что «интроверсия – это совокупность качеств, с которыми мы появляемся на свет» (Лэйни, 2013, с. 19). По данным американской статистики, в США 75% населения – экстраверты, и только оставшиеся 25% – интроверты. Исходя из этих данных мы можем заключить, что американское общество создано экстравертами и для экстравертов, а интровертам приходится адаптироваться в этом мире, менять свою данную от рождения сущность, что-

бы соответствовать запросам общества и не стесняться своей интровертной индивидуальности. На самом деле интроверт – это такой темперамент. И у этого темперамента есть свои конкретные достоинства.

Главная цель статьи – выявить преимущества педагога-интроверта, поэтому сделаем акцент на особенностях его поведения в образовательном учреждении, стилях взаимоотношения с учениками и методах преподавания. Несмотря на расхожее мнение, что интроверты замкнуты и застенчивы, имеют проблемы с общением, в школах довольно много учителей-интровертов, которые очень комфортно себя чувствуют в своей профессии.

Попробуем опровергнуть идею о необщительности интроверта. Если учитель-интроверт имеет проблемы с коммуникацией, то что он делает в школе? Почему он выбрал эту профессию? На самом деле интровертные педагоги хорошо общаются в школе в кругу учителей, но не со всеми подряд учителями; кроме того, он прекрасно общается с учащимися в каждом отдельном классе, где преподает, особенно спустя 2-3 месяца знакомства и наблюдений за учащимися.

Одно из преимуществ учителей-интровертов состоит в том, что они сначала думают, а потом говорят, и в их речи много умных мыслей, идей. Они заботятся о том, чтобы своими словами не обидеть собеседника (ученика или коллегу). Обдумывание помогает такому учителю четко формулировать свои мысли, давать исчерпывающие определения.

Ученик-экстраверт, общаясь с учителем-интровертом, начинает ценить те качества, которых ему не достает. Интровертный учитель способен заставить экстравертного ученика остановиться, обдумать мысль, поступки, поразмышлять о последствиях.

Учитель-интроверт не склонен перебивать учеников, он дает им возможность высказаться, в отличие от учителей-экстравертов, которые не любят долго ждать ответа учени-

ков, часто сами начинают отвечать на поставленный вопрос вместо учеников, постоянно перебивают их. Способность выслушать собеседника и понять его является важнейшей личностной характеристикой учителей-интровертов.

Учителя-интроверты – являются компетентными специалистами в своем предмете, которые знают о нем все или практически все. Их отличает глубина знаний в интересующей области науки. «При этом такие преподаватели обычно авторитетные личности, так как очень умны и преданы науке» (Астапенко, 2012, с.237). Неслучайно среди одаренных людей и людей с выдающимися способностями очень много интровертов (Билл Гейтс, Альберт Эйнштейн, Джоан Роулинг, Дейл Карнеги, сэр Исаак Ньютон и многие другие).

Учитель-интроверт обладает целеустремленностью, упорством, умеет сосредоточиваться на предмете, задаче, креативно работать, имеет «свой почерк». Такой педагог не расплывается на несколько задач одновременно, а сконцентрированно работает над одной-двумя из них.

Интровертные учителя более склонные к самоанализу, рефлексии, поэтому они постоянно работают на собой и реже других совершают ошибки. Интровертный учитель, в целом, сдержан в эмоциях, спокойно реагирует на события, не склонен к панике, держит себя в руках и взвешенно принимает решения. Такой учитель избегает конфликтов, он хороший дипломат, а если необходимо разрешить неизбежный конфликт, он делает это творчески, в отдельных случаях прибегает к чувству юмора. Поскольку интровертные учителя по долгу генерируют идеи, то лишь спустя некоторое время они делятся ими в классе, повышая эффективность преподавания и мотивируют учащихся серьезно интересоваться науками. В отличие от экстравертных учителей, интровертные педагоги не разбрасываются ценными идеями, а высказывают их тогда, когда считают нужным и всегда имеют веские аргументы в защиту своей точки зрения.

Что касается методов работы с учащимися, интровертные учителя используют многие передовые технологии, а также традиционные, проверенные временем методики; при этом, зная особенности учеников-интровертов, которым легче излагать мысли на бумаге, учителя дают им разнообразные письменные задания. Если ученик доверил свой секрет или информацию личного плана учителю-интроверту, он может быть уверен, что педагог-интроверт никогда и никому не расскажет об этом.

Интровертный учитель охотно дает индивидуальные консультации учащимся, подробно и доходчиво объясняет трудный материал. Он чаще всего высказывается по существу, а не просто так, при этом всегда дает возможность высказаться другим, он уважает мнения других – и коллег и учащихся. В эпоху информационных технологий, учителя-интроверты охотно пользуются сетью интернет, электронной почтой со своими учениками, дают консультации и полезные советы. Электронные презентации и уроки-лекции отличаются у таких учителей тщательной подготовкой, глубиной материала, аргументированностью, логикой построения, четко сформулированными мыслями и идеями, продуманными деталями.

Работа учителя – публичная профессия, поэтому экстравертным педагогам априори легче адаптироваться к ней. Уроки – это наполовину публичные выступления учителя, где ему приходится выступать перед классом, преодолев естественный страх. С. Кейн исследовала причины этих страхов и пришла к выводу, что «страх публичных выступлений может иметь первобытные корни и быть свойственным человеку вообще, а не только тем из нас, кто рожден с высокореактивной нервной системой» (Кейн, 2014, с.137). Однако эффективные педагоги, вне зависимости с каким темпераментом они рождены, работают над собой и преодолевают свои недостатки. Хорошим примером является Дейл

Карнеги, который будучи застенчивым и болезненным ребенком, смог самосовершенствоваться и стать известным педагогом, автором книг об эффективном общении.

В заключении перечислим достоинства педагога-интроверта, который имеет аналитические навыки, является авторитетным интеллектуалом, имеет богатое воображение и нестандартное мышление, он внимательный слушатель и наблюдатель, хороший дипломат и компетентный лектор, обладает высокой концентрацией внимания, мотивирует учащихся критически и творчески мыслить, обдумывать свои поступки, самосовершенствоваться и любить науку.

ЛИТЕРАТУРА

Астапенко Е.А. Идеальный американский учитель по американской типологии Майерс-Бриггс [текст] / Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. Выпуск 2. С. 235-241.

Кейн С. Интроверты. Как использовать особенности своего характера / Сьюзан Кейн; пер. с англ. В. Шульпина, Н. Яцюк. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2014. – 384 с.

Лэйни М. Преимущества интровертов / Марти Лэйни; пер. с англ. Е. Богдановой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 304 с.

ABOUT SOME ADVANTAGES OF AN INTROVERTED PEDAGOGUE

E.V. Astapenko, PhD in Philology, assistant professor of the Chair of modern languages for the humanities. Tver State University, Russia, Tver, e-mail: elenastap@gmail.com

The article deals with the positive characteristics of an introverted teacher, his teaching methods and styles of interaction with the students.

Key words: introvert, extravert, communicative skills, efficiency, development of critical thinking, creativity.

УДК 37:376.6

ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ

М.П. Асылбекова, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной педагогики и самопознания

К.К. Шалгынбаева, доктор педагогических наук, профессор
кафедры социальной педагогики и самопознания

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: marziya_asylbekova@mail.ru

В данном исследовании рассматривается основное социальное содержание сиротства и его особенности в условиях современного Казахстана. Рассмотрены функции государства, общественных организаций в системе профилактики социального сиротства и наиболее перспективные механизмы социальной защиты, облегчающие процессы социальной адаптации и социальной интеграции детей-сирот.

Ключевые слова: социальное сиротство, дети-сироты, профилактика социального сиротства, опека, успешность, ценности, социализация.

Социальное сиротство становится в последнее время предметом пристального внимания государства. Правительство РК, педагогические коллективы государственных учреждений стремятся создать необходимые условия для успешной интеграции выпускников детских домов и интернатов в общество, разрабатывают и применяют на практике новые пути и способы социализации данной категории граждан.

Социальное сиротство - это проблема, которая сегодня стала актуальной для многих развитых и развивающихся стран. В разных странах и разные специалисты называют их по-разному: «казенные младенцы», «отказные дети», «рожденные, чтобы быть покинутыми», «вечные новорожденные» и др. По данным международных экспертов ООН, отмечается заметный рост числа брошенных детей в странах Западной и Восточной Европы. Эта проблема актуальна и для Казахстана. На сегодняшний день число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Казахстане, составляет более 29 660 тысячи.

Как предотвратить социальное сиротство, что представляют собой альтернативные формы семейного устройства, возможности их решения через инклюзивное образование и добровольческую деятельность – это важнейшие на сегодня вопросы, рассматриваемые агентствами РК, включая ЮНИСЕФ (Детский фонд ООН), Программа Добровольцев ООН, ЮНЕСКО и Департамент общественной информации ООН, и другие.

В последние десятилетия особенностями данного пространства стали:

- обострение противоречий между жизненными установками поколений, различных слоев общества;
- резкое падение уровня жизни большинства населения;
- резкое и прогрессирующее ослабление этических мотиваций в обществе.

Возникший кризис семьи неблагоприятно отразился на состоянии детства в стране. Кризис семьи проявляется в различных формах: *нарушение структуры и функций семьи; рост числа разводов и количества неполных семей; рост количества нерегистрируемых браков (в среднем в год примерно на 5-7%); падение уровня жизни населения; ухудшение условий содержания детей* (Клишина, 2016).

Особую группу причин составляют причины добровольного отказа родителей от новорожденных. Среди них мы выделяем следующие: женщина находится в алкогольной или наркотической зависимости; мать – сама бывшая воспитанница детского дома, не имеющая ни жилья, ни опыта самостоятельного отдельного проживания; мать-отказница живет за чертой бедности; роженица находится в юном возрасте; родился больной ребенок.

Известный психиатр Т.Шульга исследовал множество матерей-отказниц и установил, что во время беременности их видение будущего не связано с ребенком. Он остается «немыслимым» в будущем женщины (Дементьева И., Шульга Т., 2012, с.69).

Для детей-сирот характерны следующие специфические особенности: *неумение общаться с людьми вне учреждения; низкий уровень социального интеллекта; слабо развитое чувство ответственности; нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать других; неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие постоянных друзей и поддержки с их стороны; склонность к аддитивному поведению* (Организация профилактики, 2001). Это может служить своеобразной агрессивной формой психологической защиты

Для преодоления проблем социализации воспитанников детских домов, необходимо развитие у детей основных, жизненно, социально, личностно значимых качеств, умений и навыков, способных обеспечить оптимальный уровень жизненного, профессионального успеха, самоутверждения и самореализации личности, без ущерба для ее физического и психического здоровья.

Для этого педагог-воспитатель, социальный педагог, педагог-психолог, социальный работник должны: создавать условия для успешной социализации; проводить диагностику, осуществлять реабилитацию и обучение социальным

навыкам; принимать участие в моделировании жизнедеятельности детского дома; предлагать для реализации различные виды развивающей и досуговой деятельности (кружки, секции; акции и мероприятия; индивидуальная работа с воспитанниками; помощь в обучении и т.д.).

Только комплексная работа всех подразделений закрытого учреждения может способствовать преодолению проблем социализации детей, способствовать нормальному социальному и психическому развитию.

Решение проблемы сиротства берет на себя государство, которое рассматривает стабилизацию социальных и экономических процессов в обществе, социальную поддержку семьи, материнства и детства. К этой проблеме необходимо привлечь всю общественность, которая способна создать комфортные условия детям-сиротам для жизни в обществе.

Решение проблемы социального сиротства представляется возможным только при комплексном содействии государства и всех общественных организаций. Выделяются два пути решения: профилактический и коррекционный, с помощью которых можно частично решить данную проблему.

Первостепенная задача государственной важности в профилактике сиротства - приоритетность поддержки и укрепления статуса социально-здоровой семьи, дающей обществу здоровое, трудоспособное, воспитанное, грамотное поколение, способное решать вопросы развития, процветания государства. Это позволит ликвидировать одну из наиболее серьезных проблем, представляющих угрозу национальной безопасности: неконтролируемый рост социального сиротства, продуцирование асоциальных семей, проституции, наркомании и других антисоциальных явлений. Одно из направлений решения данной комплексной работы сегодня - профилактика сиротства.

Разрабатывая программы предотвращения и сокращения социального сиротства, социальные службы строят свою работу комплексно, по трем уровням вмешательства и влияния на ситуацию: *превентивные меры нацелены на основную популяцию; вторичные направлены на тех, кто рассматривается как группа риска, чтобы устранить или сузить сферу действия проблемы в данном случае (жестокое обращение с детьми, детской заброшенности, отказа от ребенка); третичные предназначены для той части населения, где разрыв уже произошел, и необходимо вернуть ребенка в семью.*

На уровне государств также предпринимаются определённые меры: *разрабатываются и реализуются долгосрочные стратегии и краткосрочные программы, направленные на решение проблемы сиротства, прежде всего, социального сиротства.*

Для решения этой проблемы необходимы целенаправленные и скоординированные усилия государственных и общественных институтов.

Одним из основных направлений решения проблемы социального сиротства в республике, определено семейное жизнеустройство детей-сирот. Семейные формы устройства детей являются наиболее приоритетными, так как дают ребёнку возможность получить положительный опыт семейной жизни, пройти внутрисемейный процесс социализации. Патронатная (приёмная) семья – это новый институт семейного законодательства, форма воспитания ребёнка (детей) в семье на дому у приёмного родителя-воспитателя. Такая семья заменяет пребывание ребёнка в детском доме или приюте. По отношению к ребёнку приёмные родители являются опекунами. Эта форма возникла и развилась из идеи создания детских домов семейного типа.

Усыновление и опекуновство - два вида отношений, требующих особенной ответственности и серьезного подхода. Принимая серьезное решение об усыновлении или опекуновстве над ребенком, необходимо быть готовым не только морально и материально, но и юридически.

Тем не менее, главным приоритетом является вовлечение общества в решение проблемы социального сиротства, а также стимулирование материальных выплат патронатным семьям, воспитывающим детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

А также, очень важным направлением работы является формирование семейной политики, нацеленной на укрепление семьи как социального института, пропаганда семейных ценностей в средствах массовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

Клишина М.В. Проблемы профилактики социального сиротства в Казахстане. // Материалы международного научно-практического семинара. Караганда, 2016. – С. 89-97.

Дементьева И., Шульга Т. Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке. // Социальная педагогика, 2012. - № 3. – С. 69-72.

Организация профилактики социального сиротства детей и подростков в условиях их повседневной жизни // Под ред. *Алексеевой Л.С.* - М.: Проспект, 2001. - 312 с.

PROBLEMS OF PROPHYLAXIS OF THE SOCIAL ORPHANHOOD IN MODERN KAZAKHSTAN

M. P. Assylbekova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of social pedagogics and self-knowledge

K. K. Shalgynbayeva, doctor of pedagogical sciences, professor of social pedagogics and self-knowledge, Lev Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, e-mail: marziya_asylbekova@mail.ru

In this research the main social maintenance of an orphanhood and its feature in the conditions of modern Kazakhstan is considered. Functions of the state, public organizations in system of prophylaxis of a social orphanhood and the most perspective mechanisms of social protection facilitating processes of social adaptation and social integration of orphan children are considered.

Keywords: social orphanhood, orphan children, prophylaxis social orphanhood, guardianship, success, values, socialization.

УДК 378.14

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Г.К. Длимбетова, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и самопознания.

Г. Карлқызы, магистрант 1 курса кафедры социальной педагогики и самопознания

Евразийский национальный университет
имени Л.Н.Гумилева,

Казахстан, Астана, e-mail: kym.ib@mail.ru.

В данной статье рассматривается полиязычное образование как одно из главных направлений в системе высшего образования. В статье описано в сравнительном аспекте формирование двуязычия и полиязычия. Обозначена значимость полиязычия для развития Республики Казахстан.

Ключевые слова: полиязычие, поликультурная личность, полиязычная компетенция.

В современном мире, полиязычном и мультикультурном, как никогда востребованы эффективные и жизнеспособные

собные решения в области языковой политики, способствующие консолидации общества.

Полиязычие как важное направление развития человечества осознавалось давно. Сегодня невозможно представить себе, что где-то ещё существуют страны, люди которых владели бы только одним языком. И в реальности нет цивилизованных государств, где жила бы только одна нация. Для нормального функционирования любого многонационального государства весьма существенно формирование двуязычия и полиязычия (Соколов Е.А. Буланкина Н.Е., 2012, с.47).

Полиязычие – основа формирования поликультурной личности. Полиязычным можно назвать человека, говорящего, понимающего и умеющего в различных ситуациях общения пользоваться иностранными языками. Изучение иностранного языка еще не говорит о получении образования. О полиязычном образовании можно говорить в тех случаях, когда на изучаемом иностранном языке преподаются еще другие учебные дисциплины, например, литература изучаемого языка, страноведение и т.п. (Покушалова Л.В., 2011, с.150).

Президент Н. Назарбаева, говорит, что «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» (Покушалова Л.В., 2011, с.153).

Важнейшей стратегической задачей образования Казахстана является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой, обеспечение выпускников школ международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в осно-

ве которого – овладение государственным, родным и иностранными языками.

Таким образом, в Казахстане уделяется очень большое внимание изучению языков народов, населяющих эту страну. Здесь казахский язык является государственным, а русский язык – язык межнационального общения. По государственной программе учебники нового поколения издаются в стране на шести языках: казахском, русском, уйгурском, узбекском, турецком и немецком. Иностранные языки изучаются во всех школах. Если учесть, что обучение осуществляется на государственном, казахском, и языке межнационального общения, русском языках в школах, колледжах и вузах, а в учебных планах всех учебных заведений предусмотрено изучение, кроме русского, еще, как минимум, одного иностранного языка, то можно говорить, что в Казахстане уже сформировалась двуязычная ситуация и имеется тенденция полиязычного образования.

Начиная с 2013 года, в школах республики с 1 класса вводится изучение английского языка. Уже через 5 лет эти школьники начнут изучать уже дисциплины на английском языке. К тому времени необходимо подготовить квалифицированные кадры для осуществления такой работы. Новая модель образования будет строиться на трех языках. Именно такую задачу перед казахстанцами ставит Глава Государства в ближайшей перспективе (Послание Президента РК Н.А.Назарбаева «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана», 2015).

Чтобы обеспечить достижение международно-стандартного уровня владения несколькими иностранными языками, в Казахстане сформулировали концепцию полиязычного образования. Она предполагает становление полиязычной личности при определенном отборе содержания, принципов обучения, разработке специальной технологии с использованием многоязычных разговорников, словарей и

учебно-методической литературы, где указывались бы сходства и различия базового, промежуточного и нового языка обучения.

В качестве основополагающей цели обучения иностранным языкам становится формирование поликультурной многоязычной личности, обладающей информационными, коммуникативными и интеллектуальными потребностями, способностями и компетенциями, которые позволят ей успешно действовать в условиях межкультурного общения и профессионально-языковой деятельности в роли субъекта иноязычного познания, иноязычного общения и иноязычного творчества (Абсатмаров Р.Б., Садыков Т.С., 2014, с.52).

Полиязычная компетенция представляет собой не просто владение несколькими иностранными языками. Полиязычная компетенция – это владение системой лингвистических знаний, умение выявлять сходное и различное в лингвистической организации различных языков, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью. Полиязычная компетенция не является суммой знаний конкретных языков, но представляет собой единую сложную, часто асимметричную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь. Полиязычная компетенция делает возможной и успешной деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, поэтому компетенция полиязычия может рассматриваться не только как владение несколькими иностранными языками, но и как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки (Назарбаев Н.А., 2012, с.126).

Таким образом, можно констатировать, что интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение домини-

рующими языками. Значительная роль в формировании специалиста новой формации принадлежит полиязычному образованию, которое рассматривается сегодня как важный резерв социально-экономических преобразований в стране, основной инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе, фактор культурного и интеллектуального развития.

ЛИТЕРАТУРА

Абсатмаров Р.Б. Садыков Т.С. Воспитание культуры межнационального общения студентов – Алматы, 2014.– 200с

Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. - 2012. - № 218. С. 126-130.

Покушалова Л.В. Формирование иноязычной профессионально – ориентированной компетенции. Молодой ученый. – 2011. №3, С. 150-153

Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». – Астана, 2015.

Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычия в гуманитарном образовании. Журнал «Открытая школа» №4, 2012. С.47-49.

THE STRATEGIS TASKS OF POLYLINGUISM DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Dlimbetova Gaini Karekeevna, professor and doctor of department social-peagogy and self-cognition

Karlkyzy Gulzada, master student, Eurasian National University, Kazakhstan, Astana, e-mail: kym.ib@mail.ru

This article depicts of the importance of polylinguism for the development of the Republic of Kazakhstan. The multicultural education in the Republic of Kazakhstan now is one of the main directions in the system of medium and higher education.

That education is a critical step in the process of formation and development of a multicultural identity, stage, when consciously formed the core values and principles of life.

Key words: multilingualism, of multilingual competence, society, development languages.

УДК 364:378.016

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ**

Т.С. Афанасьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования
Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь, Минск, e-mail: aftania@mail.ru

Автором рассмотрена проблема профессиональной идентичности в процессе подготовки специалистов для работы с пожилыми людьми; обоснованы принципы и функции образовательной среды вуза в формировании исследуемого качества.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, геронтологическая подготовка, специалисты помогающих профессий.

Анализ понятия «профессиональная идентичность» позволяет определить его как объективное и субъективное единство с профессиональной деятельностью, интегрирующее профессиональные и социально-личностные характеристики человека (Голубь О.В., 2014). Профессиональная идентичность выступает показателем профессионализма специалиста.

Выделяют внешние и внутренние факторы формирования профессиональной идентификации студентов. В качестве внешнего, выступает образовательная среда, являющаяся источником компетенций в рамках выбранной профессии. Внутренним являются индивидуально-личностные особенности студента, его опыт, направленность, целенаправленная активность личности в овладении профессией (Шнейдер Л.Б., 2005, с. 353).

Можно говорить, что идентификация себя с профессиональной деятельностью позволяет специалисту осуществлять ее на более высоком уровне, достигать вершин профессионального мастерства, устранять тревожность и противостоять профессиональному выгоранию.

Особую остроту проблема профессиональной идентификации приобретает для специалистов помогающих профессий, сопряженных с просоциальной активностью: повышенной моральной ответственностью, альтруистическим и кооперативным поведением, ориентацией на проблемы другого (Болучевская В.В., 2010).

Анализ современных социально-демографических тенденций позволяет констатировать, что основным клиентом специалистов помогающих профессий является пожилой человек. Это определяет геронтологическую компетентность как важный компонент их профессиональной подготовки

Проведенное нами исследование показало, что геронтологическая компетентность для данных специалистов выступает как обобщенная характеристика профессионализма, как результат профессиональной подготовки. Она реализуется, по меньшей мере, в двух плоскостях: «специалист – клиент» и «специалист – профессия». Интеграция этих плоскостей обеспечивает осуществление профессиональной деятельности на высоком уровне, профессиональную самореализацию специалиста, непрерывный процесс самосовершенствования.

Однако многие будущие специалисты помогающих профессий не ориентированы на взаимодействие с пожилыми клиентами, полагают это взаимодействие бесполезным как для себя, так и для пожилого человека, боятся данного взаимодействия. В силу индивидуально-личностных и социальных факторов у будущих специалистов отсутствует самоидентификация в данной профессиональной роли.

Может ли образовательная среда вуза содействовать ее формированию? Этот вопрос приобретает актуальность при моделировании процесса профессиональной подготовки специалиста помогающей профессии.

Образовательная среда вуза является доминирующей в формировании профессиональной идентичности специалиста. В студенческие годы происходит интенсивный процесс оформления «образа Я», что позволяет будущему специалисту построить стратегию собственной профессиональной подготовки и самосовершенствования (Гидденс Э., 2001).

Многоаспектный анализ реальности, стоящей за понятием «воспитательный потенциал вуза», осуществленный И.И. Казимирской, дал основание выделить его основные функции в формировании профессиональной идентичности специалиста, взаимодействующего с пожилыми людьми (Казимирская И.И., 2012):

- компенсаторная, позволяя ликвидировать пробелы в освоении пожилого возраста как личностной и профессиональной ценности;
- организующая, позволяет её носителю организовать время своей жизнедеятельности таким образом, чтобы реализовать стратегию благополучного старения;
- педагогической поддержки становления личности посредством активизации действий социальных и индивидуальных факторов, определяющих выбор стратегии взаимодействия с пожилыми людьми (компетенции преподавателя,

методы и средства образования, знания о пожилом возрасте, личный опыт студента, его ценности);

- содействие формированию «идеального» образа старости как «проекта» потенциального бытия, стимулирование перспективного планирования, постановки целей на основе адекватной самооценки;

- гедонистическая, ориентирует на создание и поддержание позитивного эмоционального фона восприятия пожилого возраста, полнота проживания человеком определенного момента жизни как уникального события;

- психотерапевтическая, обеспечивает гармонизацию посредством того, что освоение старости в образовательном процессе устраняет фактор ее неопределенности, способствует достижению равновесия со временем своего бытия.

Потенциал вуза в формировании профессиональной идентичности раскрыт также в аксиологических принципах образования: использует разнообразные формы обучения, чтобы удовлетворить потребности всех; призвано давать не только знания, но, в первую очередь, воспитанность; выполняет функцию стража и светоча; в период кризиса ценностей призвано сыграть направляющую роль в плане этики; любая осуществляемая под его эгидой деятельность должна способствовать становлению культуры.

Таким образом, формирование профессиональной идентичности будущего специалиста по работе с пожилыми людьми должно основываться на его персональной активности, деятельности всех социальных институтов на ранних этапах социализации и, в первую очередь, организации образовательной среды вуза.

ЛИТЕРАТУРА

Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010.

Гидденс Э. Сознание, Я и социальное взаимодействие
Текст. // Философия и общество. 2001. № 2. С.35-58.

Голубь О.В. Профессиональное самоопределение как
этап социализации личности // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 3–2. С. 417-421.

Казимирская И. И. Педагогическая составляющая как
детерминанта универсализации высшего образования. // Роль
университетов и музеев в проведении гуманитарных науч-
ных исследований / Материалы VII Международной научно-
практической конференции. 15-17 мая 2012 г. Тула. С. 50-54.

Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория,
эксперимент, тренинг. –М.: МПСИ, 2005.

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF GERONTOLOGICAL PROFILE SPECIAL- IST IN THE UNIVERSITY

T.S. Afanasieva, candidate of pedagogical sciences, associate
professor of chair of pedagogics and problems of education, Bela-
rusian State University, Minsk, e-mail: aftania@mail.ru

The author considers the problem of professional identity in
the process of training of specialists for work with elderly people;
it justifies the principles and functions of the educational envi-
ronment of the University in the formation of the studied phe-
nomenon.

Key words: professional identity, gerontological training,
the specialists of helping professions.

УДК 37.02

XXI ВЕК: ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

М.Б. Бабинский, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО Россия, Москва, e-mail: babinskiym@mail.ru

Школьник должен овладеть обеими моделями зрелого бытия: не только неодухотворённого, но и одухотворённого вида. Для достижения последней цели школе необходимо: 1) педагогический процесс в старшем звене своём коренным образом реорганизовать; 2) в развитых странах мира принять закон об обязательном полном среднем образовании.

Ключевые слова: цивилизация, общеобразовательная школа, человеческое становление, модель зрелого бытия, образование личности, педагогическая система, словесность.

Речь пойдёт о современной полной средней общеобразовательной школе. Задача – выделить главную проблему её функционирования. П.В. Копнин полагал: «Уметь правильно поставить проблему, вывести её из предшествующего знания – это и значит уже наполовину решить её». (Копнин, 1969, с.214)

Проблема, о которой пойдёт речь, корнями своими уходит в глубину веков. «Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни», – горестно восклицает древнеримский мудрец. Эмоцию Сенеки подхватывает другой мудрец, живший уже в XX веке, Эрих Фромм: «Но услышат ли наши дети Голос, который говорит им, куда идти дальше и зачем жить?» (Фромм, 1990, с. 56)

«В первом приближении», как говорится, искомую проблему можно сформулировать так: «Содержательность... Насколько функционирование общеобразовательной школы можно считать содержательным?». И Сенека, и Фромм со-

гласны в одном: школьная подготовка человека к взрослой жизни носит, увы, формализованный характер... Потому что высшей половины существа человеческого она не затрагивает. Что ж это за половина такая? – По мнению ещё одного мудреца, жившего в XIX веке, Ф.М. Достоевского, – это духовность. (Собрание мыслей Достоевского, 2003, с.315)

Общеобразовательную школу сегодня следует рассматривать как главную надежду цивилизации с точки зрения обеспечения выхода из терзающего её кризиса неодолимости бытия. Кроме школы, обеспечить массовое появление среды людей, способных к одухотворённому бытию, по видимому, некому. А без такой среды потенциальные лидеры XXI века обречены «зачахнуть на корню». Это означает, что нынешняя общеобразовательная школа окажется на уровне своего времени лишь в том случае, если за годы пребывания в ней школьник сумеет овладеть обеими моделями зрелого бытия: не только неодолимости бытия, но и одухотворённого вида. Для достижения этой цели школе необходимо: 1) особое внимание уделить работе своего старшего звена (задача овладения искомой моделью может быть поставлена лишь в старшем школьном возрасте), 2) тот педагогический процесс, посредством которого эта задача должна быть решена, коренным образом реорганизовать; 3) в развитых странах мира принять закон об обязательном полном среднем образовании. Получив возможность проведения через старшее звено общеобразовательной школы всего пласта своих новых поколений, цивилизация (в лице развитых стран мира) обретёт шанс для нового своего качественного скачка.

Итак, общий смысл человеческого становления школьника – приготовление к зрелому бытию. По мнению Сенеки и Фромма, оно не должно сводиться к формированию интеллекта. «Учится для жизни» предполагает развитие в человеке принципиально другой стороны: духовной... Это не что

иное, как образование в нём личности человеческой, её ценностной системы. Центральным компонентом этой системы является идеал: образ, в котором человек запроектировал самого себя с тем, чтобы со временем реализовать этот проект на практике. Без чего – в его собственном понимании – он не сможет, как выражается однажды А.Платонов, «оправдать свою жизнь».

Тут самый главный вопрос – когда? Когда человек должен наработать всё это вот: идеал, принципы, идею жизни и всё прочее, что входит в ценностную систему человека? Сенека, Фромм, считают, что сделать он это должен в общеобразовательной школе. Иные, ну, к примеру, авторы ФГСО второго поколения, считают, что нет. Школа должна ограничиться лишь формированием типа человеческого.

Динамика человеческого становления российского школьника, по всей видимости, должна выглядеть так: 1-8 класс – социализация, формирование типа человеческого; 9-11 класс – индивидуализация, выработка ценностной системы, образование личности человеческой. В связи с этим целеполагание должно быть следующим: в младше-среднем звене – формирование типа человеческого, овладение моделью зрелого бытия неодухотворённого вида; старшем звене – образование личности человеческой, овладение моделью зрелого бытия одухотворённого вида.

Но в реальности, к сожалению, эта последняя цель выглядит совершенно по-другому. В старшем звене выдвигается та же самая цель, что и в младше-средней школе: формирование типа человеческого, овладение моделью зрелого бытия неодухотворённого вида.

Но как же так?! Давайте откроем литературу по возрастной психологии! К примеру убедительную, на мой взгляд, коллективную монографию отечественных учёных «Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту» (Формирование личности,

1987). Разве из неё не следует, что в этот период в человеческом становлении школьника происходит подлинная революция?! Поскольку направление его изменяется на противоположное: с социализации на индивидуализацию, с формирования типа человеческого на образование личности и т.д.?! Т.е. происходит то, что на языке автомобилистов именуется «полным разворотом». Ответ на эти недоумённые вопросы получить трудно.

Итак, с точки зрения целеполагания, главная проблема современной общеобразовательной школы заключается в том, что и в старшем звене выдвигается та же самая цель, что была в младше-средней школе: формирование типа человеческого, овладение моделью зрелого бытия неодухотворённого вида. Т.е. такая, которую нельзя признать сензитивной старшему школьному возрасту.

Теперь сменим аспект и в процессе выделения главной проблемы современной общеобразовательной школы перейдём от целей к педагогическим средствам. Нам предстоит установить, в какой степени эти средства способны привести к достижению цели старшего звена школы: (образование личности человеческой, овладение моделью зрелого бытия одухотворённого вида).

В общем и целом речь пойдёт о школьной педагогической системе, т.е. о проекте педагогических отношений между старшим и младшим современниками. Принято различать системы общепедагогические и частнопедagogические.

Аспект первый, общепедагогический. Наш замечательный дидакт М.Н. Скаткин оставил научное завещание. Пункт первый гласит: «Превратить школьника из объекта педагогических воздействий в субъект педагогического процесса».

Статус школьника-субъекта предполагает: в центральной линии курса царствует сам старшеклассник, здесь всё должно будет определяться им самим и внутри себя самого. Без этого статуса невозможно ни развёртывание процесса

образования личности школьника, ни наработка его ценностной системы. Роль школы? Она сводится лишь к созданию такой ситуации, в которой это ключевое положение старшеклассника в педагогическом процессе будет обеспечено.

Первый вопрос может быть сформулирован так: позволяет ли общепедагогическая система «воспитание-обучение» обеспечить такой статус школьника, как «субъект педагогического процесса»? Ответ может быть только отрицательным. Потому что «воспитание-обучение» – по самой природе своей – есть отнюдь не личностно-, а типичностно-ориентированная общепедагогическая система. А следовательно, и доминирующий статус ученика в ней не может не быть никаким иным, кроме «объекта педагогических воздействий». Конечно, диалектика! Она всегда и везде... И потому известные «отлёты» в направлении «субъекта педагогического процесса» и обучению с воспитанием тоже свойственны. И эти «отлёты» вполне убедительно описаны тем же М.Н. Скаткиным в содружестве с И.Я. Лернером. Я имею в виду их замечательную классификацию методов обучения 60-х годов прошлого века. Говоря об этом продукте (в целом, бесспорно, замечательном) я, тем не менее, не могу не отметить, что с введением одного из принципов данной классификации, всё-таки, трудно согласиться. Я имею в виду последний из принципов данной классификации, «высший по своему статусу, наречённый авторами «исследовательским». Дело в том, что «обучение» и «исследование» – две вещи несовместные... Как говорится, по определению. Тут всё просто: чтобы начать исследование, школьник должен поменять статус, сделавшись субъектом педагогического процесса. Т.е. покончить с репродуктивным видом познавательной работы и выйти на просторы продуктивности. Дело в том, что старшекласснику уже доступна подлинная познавательная деятельность. Я не имею в виду, разумеется, того модного в нынешней российской школе и весьма сомнительного вида

учебной работы, который именуется «исследовательским проектом». («Сомнительным» ввиду того, что в подавляющем большинстве случаев никакой гносеологической базы он под собой не имеет, а разработка этого «проекта» сводится к заурядному сбору интернетовской информации на заданную тему плюс к простановке своей фамилии над текстами, к которым ты не имеешь никакого отношения и которые, в большинстве случаев, даже не способен толком уразуметь).

Одними словом, старшекласник уже вырос из тех коротких штанишек, которые представляют собой «воспитание-обучение». И он ждёт, чтобы школа предложила ему другую педагогическую систему, сензитивную его возрасту. А если принять во внимание, что в человеческом становлении школьника при переходе его из среднего в старший школьный возраст происходит тот самый «полный разворот», то становится ясно, что старшекласнику должна адресоваться не просто другая, но и альтернативная педагогическая система, т.е. такая, где все соотносимые параметры имеют противоположные значения: «социализация» в младше-среднем звене – «индивидуализация» в старшем; формирование – образование, репродуктивный вид познавательной деятельности – продуктивный, типичность – личность и т.д.

Ввиду того, что природа человека дуалистична, налаживая человеческое становление школьников, необходимо обеспечить удовлетворение обеих доминантных потребностей – младше-среднего и старшего возрастов. И потому – в арсенале школы непременно должны быть не одна, а две педагогических системы. Первая – для 1-8 классов: «воспитание-обучение», другая – для 9-11-ого: «организация образовательного процесса». (Данная система изложена в моей книге: М.Б. Бабинский Теория образовательного процесса, 2010).

Но в реальности в школе есть лишь одна педагогическая система: «воспитание-обучение». Главная проблема со-

временной общеобразовательной школы состоит в том, что общепедагогическая система, сензитивная старшему школьному возрасту, в ней отсутствует.

В центре образовательного процесса помещается самостоятельная познавательная деятельность старшеклассника продуктивного характера. Она окажется таковой лишь в том случае, если гносеологической основой человеческого становления старшеклассника начнёт выступать логика диалектическая (вместо формальной – в 1-8 классах). А конкретнее – если адресуемый старшекласснику педагогический процесс будет построен на «собственно исследовательском методе диалектики» (у В.В. Давыдова – «метод изложения результатов исследования») (Давыдов, 1972).

С гносеологической точки зрения главная проблема современной общеобразовательной школы заключается в том, что в адресуемой старшекласснику педагогической системе «определяющая» часть курса отсутствует. Собственно исследовательский метод диалектики не используется. Основой курса остаётся формальная логика.

Теперь перейдём к такому аспекту выделения главной проблемы современной общеобразовательной школы, как частнопедагогический.

Отличительный признак частнопедагогической системы – предметность. Она призвана обеспечить предметный характер процесса образования личности человеческой, овладения Моделью зрелого бытия одухотворённого вида.

Какую же школьную дисциплину избрать для примера? – По-видимому, ту, чей потенциал в разрешении данной проблемы является наиболее высоким. Тут двух мнений быть не может. Этой дисциплиной является – словесность. В учебном плане старшего звена школы она является единственной (из изучаемых систематически) дисциплин, основу которой образует искусство. Рассматривая природу последнего, эстетик В.И. Толстых пишет: «Личностное начало искусства всеобъ-

емлюще: оно пронизывает все стороны и моменты художественно-образного постижения действительности. Это относится и к предмету искусства, и к позиции художника, и к эстетическому идеалу, и к восприятию произведения его реципиентом» (Толстых, 1965, с.76).

Сила дисциплины «Словесность» заключается в том филологическом целом, которое образуется взаимообусловленностью компонентов – художественной литературы и языка. В младше-средней школе, в процессе организации формирования типа человеческого изучение данных компонентов производится на дифференцированной основе (что вполне разумно и целесообразно). Принципиально иная ситуация возникает в школе старшей. Здесь, на основе той подготовки, что обретена школьником в 1-8 классах, необходимо обеспечить тот «полный разворот» в человеческом становлении школьника, о котором говорилось выше. А для этого следует изменить характер изучения компонентов словесности на альтернативный: старшеклассник должен осваивать курс словесности уже на интегративной основе.

Но такая основа нынче отсутствует. Поэтому можно констатировать следующее: с филологической точки зрения главная проблема современной общеобразовательной школы заключается в том, что курс словесности изучается на дифференцированной основе.

Выше уже отмечалось: отличительный признак частнопедagogической системы – предметность. Та «предметность», что проистекает из средств конкретного предмета, только что рассмотрена. Теперь перейдем совсем к другой «предметности», той, что связана с конкретным видом познавательной деятельности школьника как таковой.

Отмечалось уже: в центральной линии образовательного курса царствует сам старшеклассник, здесь всё должно определяться им самим и внутри себя самого. Роль школы? Она сводится лишь к созданию такой ситуации, в которой

это ключевое положение старшеклассника в педагогическом процессе будет обеспечено.

В основе той дисциплины, которая именуется словесностью, лежит не научный, а эстетический вид познания. Поэтому вполне естественно, если здесь для создания такой ситуации будет задействован именно эстетический вид познания. И она будет создана, если старшеклассник перестанет выступать здесь только реципиентом произведения искусства, но и начнёт выступать ещё и его творцом, если центральным способом образования личности старшеклассника сделается его самостоятельное литературно-художественное творчество с целью воплощения собственного идеала.

Ф.М. Достоевский: «Целое всегда выходит у меня в виде героя». Что ж представляет из себя это «целое»? А.С. Пушкин: «Цель поэзии – идеал, а не нравоучение». Таким образом, вершинным в художественном творчестве становится вопрос о воплощении в нём идеала автора произведения.

Важнейшая функция литературно-художественного творения старшеклассника заключается в том, чтобы сделать его тем самым материально выраженным объектом, с которым школьник сможет производить предметную работу по совершенствованию своего идеала и речи, его воплощающей. (Т.е. – и с содержательно-эстетической, и с формально-речевой точек зрения.)

Какую же задачу следует поставить перед старшеклассником-художником? – Ему надо воплотить в герое своего произведения желаемое представление о себе самом в зрелую пору жизни. Весьма ценную характеристику на этот счёт находим у Л.И. Менчинской. «Исследования, – пишет она, – с удивительной наглядностью показывают, куда направлены взоры учеников среднего и старшего возраста: если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то

вторые смотрят в настоящее с позиций будущего» (Формирование личности, 1987, с. 14).

Из этого следует, что всего только и нужно, чтобы «направленность этого взора» старшеклассника «с позиций будущего» оказалась педагогически поддержанной, чтобы он смог обрести возможность для удовлетворения доминантной потребности становления человеческого в старшем школьном возрасте – духовной.

По всей видимости, кризис преподавания словесности в современной общеобразовательной школе в первую очередь обусловлен тем, что предложить старшекласснику такую методическую систему, которая была бы сензитивна переживаемому им возрасту и этапу развития, она не может. Его человеческое становление и в 9-11 классах в принципе организуется точно так же, как это было в 1-8-м: на дифференцированной основе и без использования самостоятельного литературно-художественного творчества школьника.

Если у школьника отсутствует статус субъекта, то и говорить о том, что в данном педагогическом процессе он сможет образовать свою личность и подготовиться к одухотворённому зрелому бытию нельзя.

Подведём итоги. В настоящей статье никаких решений не содержится. Дело сводилось лишь к постановке проблемы: главной проблемы современной общеобразовательной школы развитых стран мира. Но выделение этой проблемы осуществлялось по-копнински, т.е. – с использованием того тезауруса, который уже был наработан на предыдущих этапах НИР. Состояние дел как в общеобразовательной школе в целом, так и в старшем звене её в особенности исследовалось в таких аспектах, как целеполагание, обще- и частнопедagogический.

ЛИТЕРАТУРА

Бабинский М.Б. Теория образовательного процесса.– М.: Изд-во «Физматкнига», 2010.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., Изд-во «Педагогика», 1972.

Копнин П.В. Философские идеи В.И. Ленина и логика. – М., «Наука», 1969.

Собрание мыслей Достоевского.– М.: Изд-во «Звонница – МГ», 2003

Толстых В.И. Искусство и мораль.– М.: Изд-во «Искусство», 1965

Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Изд-во «Педагогика», 1987.

Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Изд-во «Терра», 1990.

XXI CENTURY: CIVILIZATION AND SCHOOL

M. B. Babinsky, candidate of pedagogical Sciences, senior researcher of the Institute of Education Development Strategy of RAE, Moscow, Russia, e-mail: babinskiym@mail.ru

The student must master the two models of mature being: not only unspiritual, but also of spiritual kind. To achieve the latter purpose, the school should: 1) reorganize pedagogical process in senior classes; 2) adopt the law on compulsory secondary education in the developed countries of the world.

Keywords: civilization, school, human development, model of mature being, education of the personality, educational system, literature.

УДК 378. 159.9

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОБ ИНТЕГРАТИВНОМ СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

А.В. Гагарин, доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Россия, Москва, e-mail: gagarin-av@ranepa.ru

Определена миссия высшего образования - «получение» готового к эффективной деятельности практика, обладающего фундаментальной и прикладной базой. Сделан акцент интегративной составляющей в содержании обучения. Показан важный аспект деятельности преподавателя по поддержке студентов в осмыслении и принятии роли интегративного научного и практического знания в профессиональной деятельности. Предложена авторская дидактическая модель подготовки психологов, разработанная в ключе интегративного подхода к определению содержания обучения.

Ключевые слова: инновационные модели обучения, высшая школа, профессиональное обучение, интегративное научное знание.

Обучение современных студентов сегодня априори предполагает интегративный характер, а ключевая миссия высшего образования заключается, на наш взгляд, в том, чтобы «получить» в конечном итоге практика, обладающего как фундаментальной, так и практической базой. Подготовка такого специалиста должна быть направлена на осмысление и принятие будущими специалистами важной роли в их работе «интегративной знаниевой составляющей», которая в основе содержания обучения (в данном случае не имеет даже

значение в рамках какой дисциплины) может стать стержневой.

Так, например, в цикле дисциплин естественнонаучного цикла, в содержании той или иной дисциплины такая составляющая может быть «универсальной» и представлена: а) в отражении разных *случаев*¹ взаимодействий человека (экологических, психологических, социальных, виртуальных) в разных «средах» его обитания (природной, антропогенной, информационной); б) в рассмотрении роли данных взаимодействий в эволюционном и культурном становлении человека как особой формы жизни (разумного существа), системной в строении и развитии, но противоречивой в поведенческих проявлениях; в) в определении значимой роли такого поведения в отношении окружающего природного мира, как в позитивном плане (сохранение среды своего обитания), так и в негативном (в «собственноручном» ее разрушении) и т.п. (Марков А.В., 2014; Панов В.И., 2013; Прохоров В.Б., 2015).

Перечисленные позиции могут быть интегрированы и в разной мере расширены при дидактической разработке, а также в процессе реализации того или иного курса. И тогда сама идея о необходимости интегрированного (в компетентностном плане) решения профессиональных задач может выступить ключевой и на ее развитие может быть сделан акцент в разных видах учебной деятельности: и в моделировании на занятиях элементов профессиональной (исследовательской и практической) деятельности специалиста, и при выполнении тематических домашних и аудиторных практических заданий, и при подготовке индивидуальных творческих работ.

¹ Под «случаем» здесь можно и следует понимать не что иное, как «...цель недостаточно хорошо познанных причин и следствий» (Философский энциклопедический словарь, 2010). Речь о тех направлениях (например, экологии человека), которые актуальны и сегодня, и представляют интерес в будущем.

В цикле фундаментальной и прикладной подготовки будущего психолога на данном этапе наиболее близкими по содержанию и по возможности реализации интегративной знаниевой составляющей являются учебные дисциплины «Зоопсихология» и «Антропология». Учитывая заложенную в действующем стандарте высшего образования вариативность в интерпретации содержания данных курсов, а также в выборе форм, методов и средств обучения, нами была проведена дидактическая разработка и апробация альтернативных вариантов преподавания данных дисциплин в формате соответствующих интерактивных курсов «Эволюционная и межвидовая психология» и «Экологическая антропология».

Важно отметить, что это не есть альтернатива классическому содержанию (фундаментальному по характеру и прикладному по значимости) этих дисциплин, но есть его «дидактическая адаптация» к современным реалиям информационного пространства, актуальным интересам и потребностям студентов.

При построении содержания интерактивного курса «Эволюционная и межвидовая психология» была обозначена предметная область, которая лежит в актуальной сфере исследований психологического (межвидового) взаимодействия человека и животных, проблематика которого изучена мало, однако представляет особый интерес в плане разработки различных моделей взаимодействия человека с животными, которые можно использовать в практической деятельности психолога. Кроме того, при изучении реальных случаев взаимодействия человека и животных, непосредственное включение самих студентов в такие взаимодействия при выполнении тех или иных учебно-практических заданий, может и должно способствовать эффективному освоению ими эколого-психологических компетенций.

Опыт показывает, что данное направление реально интересно для студентов, оно востребовано ими, а работа с этой

проблематикой постепенно пробуждает интерес к зоопсихологии вообще, сначала как к сугубо прикладному направлению, а в итоге приводит к пониманию ее фундаментального значения, связанного с разработкой проблемы возникновения и развития, строения и функционирования психики, которая ведется сегодня в ключе разных «методологий», подходов и концепций: эволюционно-сравнительных, социально-биологических, этолого-экологических, когнитивных.

В содержании интерактивного курса «Экологическая антропология» интегративная составляющая его содержания отражена при рассмотрении особенностей развития современной антропологической науки, и при рассмотрении частных случаев «стыковки» разных направлений (социальная экология, экологическая психология, экологическая педагогика). В основе последовательного изложения содержания лежит попытка осмысления роли уже отмеченных ранее средовых взаимодействий человека в его эволюционно-историческом и культурном становлении как особой, разумной формы жизни.

Тем самым, проблематика разного рода взаимодействий человека в разных средах его обитания становится интегрирующим звеном в реализации содержания разных дисциплин. Несомненно, процесс этот должен быть «правильно» обеспечен дидактически (в соответствии с уровнем и этапом обучения); организационно – в использовании разнообразных форм; информационно – использованием самых разных средств (от печатных до электронных), где можно получить и использовать необходимую учебную информацию.

ЛИТЕРАТУРА

Марков А.В. Эволюция человека. [В 2 кн.] Кн. 2. Обезьяны, нейроны и душа. М.: АСТ, 2014.

Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. №3. – С. 13-28.

Прохоров В.Б. Экология человека. 5-е изд., стер. - М.: 2010. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.alleng.ru/d/ecol/ecol89.htm> (дата обращения 22.10.2015).

INNOVATIVE MODELS OF TRAINING AT THE HIGHER SCHOOL: ABOUT INTEGRATIVE CONTENT

A.V. Gagarin, ScD (Ed). Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia, Moscow, e-mail: gagarin-av@ranepa.ru

The mission of the higher education - "receipt" of the practitioner, ready to effective activities, having fundamental and applied base is determined. The emphasis of an integrative component in training content is placed. The important aspect of the teacher activities is support of students in judgment and acceptance of a role of integrative scientific and practical knowledge in professional activity is shown. The author's didactic model of training of psychologists developed in a key of integrative approach to training content determination is offered.

Key words: innovative models of training, the higher school, professional training, integrative scientific knowledge.

УДК 378

СОВРЕМЕННАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБЛАСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.Г. Геращенко, генеральный директор международного образовательного клуба Global Child
Республика Беларусь, Минск, e-mail:
ceo@globalchildgroup.com

Статья посвящена сравнительному исследованию современной государственной образовательной политики в Республике Беларусь и Российской Федерации в области личностного развития детей дошкольного возраста на личностном развитии детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: закон, кодекс, ФГОС, личность, развитие, дошкольный возраст.

Цифровое общество 21 века отличается от других эпох развития цивилизации не только виртуализацией, но так же автоматизацией и глобальностью. На смену дисциплинированному человеку эпохи индустриализации, работавшему и жившему в режиме “с девяти до пяти” и ежедневно выполнявшему стандартизированные работы, пришел человек творческий, креативный, нестандартный. Тот, который сможет конкурировать с роботами и искусственным интеллектом.

Современный мир нуждается в индивидуальности. И современному образованию необходимо предложить своим ученикам такой же индивидуализированный, нестандартный подход к обучению. Но предлагается ли оно на самом деле нашим детям?

Государственный заказ на будущие кадры определяет и государственную политику в области образования. Государственная политика дошкольного образования сегодня определяет, каков будет выпускник через 15 лет, то есть в 2030 и далее годах.

В данной статье приводится сравнительный анализ подходов к образованию Республики Беларусь и Российской Федерации. Эти государства не просто соседствуют территориально, но и более 20 лет (начиная с Сообщества Белоруссии и России) составляют единое Союзное государство. Однако несмотря на давние и тесные политические, экономические, социальные связи, наш анализ выявляет существенные различия в подходе к развитию личности дошкольника в этих двух странах.

Основным документом, определяющим образовательную политику Российской Федерации, является Федеральный закон об образовании РФ от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (далее – Закон РФ). Дошкольное образование регулируется Федеральным Государственным Образовательным Стандартом дошкольного образования от 17.10.2013 (далее – ФГОС РФ).

В Республике Беларусь основным документом в области образования является Кодекс об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З (далее Кодекс РБ), в области дошкольного образования действует единая государственная Программа дошкольного образования от 27.11.2012 №133 (далее – Программа РБ).

Как в Законе РФ, так и в Кодексе РБ есть статья “Государственная политика в области образования”, в которой обозначены принципы, на которых строится данная политика.

Лингвистический анализ текстов этих статей представляется очень интересным с точки зрения подходов к развитию личности учащихся. Так, в статье 3 Закона РФ используются такие слова как личность (3 раз), выбор (3 раза), пра-

во (6 раз), свобода (1 раз). Практически в каждом пункте Закона РФ можно встретить слова «личность», «человек». В статье 2 кодекса РБ о принципах в сфере образования таких слов в разы меньше: личность (0 раз), выбор (0 раз), право (2 раза), свобода (0 раз). В то же время в Кодексе РБ используется гораздо больше регулирующих, стандартизирующих терминов: обязательность (1 раз), учет (1 раз). Закон РФ: обязательность (0 раз), учет (0 раз).

Общий смысл статей, регулирующих государственную политику двух стран в области образования, выявляет, что в Российской Федерации образовательная система нацелена на раскрытие индивидуальности учащихся, носит демократический характер, предоставляет автономию образовательным организациям, в то время как перед образованием Республики Беларусь стоят скорее инфраструктурные задачи: обеспечение доступности образования, обеспечение квалифицированными кадрами, обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания.

Такая же разница в подходах наблюдается и на уровне дошкольного образования двух государств. ФГОС РФ и Программа РБ по-разному подходят к тому, как развивать дошкольника.

Стандарт РФ прописывает гуманные и человекоориентированные принципы. Мы можем выделить такие ключевые слова, как свобода, приоритет, самореализация, развитие каждого, уникальность и т.д. В задачи дошкольного образования Российской Федерации входит сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ученика.

Более того, Стандарт не ограничивает педагога в выборе программы обучения. И сами программы, из которых педагог может выбирать, насчитываются десятками: комплексные программы («Успех», «Истоки», «Тропинки», «Детский сад 2100»), специализированные программы («Ма-

тематика для дошкольников» Шевелева К.В., «юный эколог» Николаева С.Н., «Предшкольная пора», «Преемственность», УМК «Ступеньки к школе»), альтернативные программы (система Монтессори, программа «Сообщество»), а также различные системы занятий (Школа Семи Гномов) и пр.

В Беларуси же действует единственная государственная программа дошкольного образования, которая определяет все требования и условия развития детей с 6 месяцев до 7 лет.

Принципы, на которых строится программа дошкольного образования РБ, следующие: принцип активности, целостности, культуросообразности, интегративности и т.д. Ключевыми словами являются “виды деятельности” (5 упоминаний, в отличие от ФГОС РФ, где виды деятельности упоминаются лишь 1 раз). Делается упор в первую очередь на организацию видов деятельности, речь о развитии личности идет лишь в контексте учета возрастных особенностей и физиологии развития психических процессов. Понятия “личности” и “личностного развития” в принципах Программы дошкольного образования Республики Беларусь не используются.

Как мы видим из текстов документов, образование Беларуси не только регулируется, но и обеспечивается государством, отдавая приоритеты организации образовательной инфраструктуры и формированию квалифицированных будущих кадров по модели индустриального общества. В Российской Федерации образование носит более демократический характер, обеспечивается автономными образовательными организациями, которые создают образовательное пространство для развития личности каждого ученика.

Подводя итог нашему анализу, следует отметить, что государственная политика Российской Федерации реализует (или как минимум декларирует) субъектно-субъектный, личностноориентированный подход в образовании, в то время

как в Республике Беларусь действует традиционный субъектно-объектный подход, где ребенок остается объектом воспитания и обучения, а не является индивидуальностью, развивающейся по своей личной образовательной траектории.

С нашей точки зрения именно государственная политика Российской Федерации позволяет развивать современную личность ребенка, который сможет конкурировать в обществе, приветствующем нестандартность и индивидуальность.

ЛИТЕРАТУРА

Кодекс об образовании Республики Беларусь // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 13, 2/1796

Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. [Национальный институт образования]. – Минск: Национальный институт образования, 2012.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект)

Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” от 29.12.2012 N 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 2016 г.

MODERN STATE EDUCATIONAL POLICY BELARUS AND THE RUSSIAN FEDERATION IN THE FIELD OF PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

I.G. Gerachtchenko, undergraduate, MPSU, Moskow, Russia
CEO Global Child, Belarus, Minsk, e-mail:
ceo@globalchildgroup.com

The article is devoted to a comparative study of modern state educational policy in the Republic of Belarus and the Rus-

sian Federation in the field of personal development of preschool children in the personal development of preschool children.

Key words: law, code, FSES, personality, development, preschool age.

УДК 378

**THE PROBLEM OF INTERNATIONAL STUDENTS’
“IDENTITY CRISIS” UNDER THE CIRCUMSTANCES OF
LIVING IN CHINA**

M.D. Golovchiner, student, RUDN University,
Russia, Moscow, e-mail: m.d.golovchiner@mail.ru

The problem of international students’ “identity crisis” under the circumstances of living in China is investigated. Considering the cultural and language differences between China and other countries the identity crisis is common for international students. So, it influences on the process of students adaptation to the new environment which is not easy-going. Hence, the problem of “identity crisis” becomes one of the key-factors on students’ way of getting the higher education abroad.

Key-words: intercultural communication, identity, identity crisis, international students.

Today China is one of the most popular countries to study in for students from all over the world. International students come here to get the higher education degrees as well as to learn and master Chinese on exchange programs. For a student to take the decision to study abroad means to accept the fact that one will have to face a new culture, life style and rules and to adapt to them. Considering the difference between Western and Eastern cultures, it is obvious that most of the times the process of adaptation to the new environment is not easy-going for international students and usually causes different challenges and difficulties

they may encounter. For example, language barrier and culture shock can be considered as ones of the most common problems international students have to struggle with when they first come to China.

The process of adaption and assimilation to the new environment may challenge some international students' identity: they may lose the sense of security, comfort and predictability. It can be explained by the fact that facing a new culture they cannot understand how to adapt to it. For example, students should be cautious when they communicate with their teachers, considering that in China the attitude to elders is special and may be different from one existing in a student's country (Jibreel Zeynab, 2015). In China to call a teacher you should start with the surname and then add the word "teacher" – like "Liu teacher", "Xiao teacher". Such a way of communication is not appropriate for western countries, so those students may feel uncomfortable unless they get used to it.

So, here we are talking about the process of cultural transition or transformation. Being confused with two cultural environments: one students got used to in their own country and a new one of the host country, they may face "identity crisis".

According to Erik Erikson's, identity crisis "is a time of intensive analysis and exploration of different ways of looking at oneself" (Erik Erikson, 1994).

One of the most significant consequences of the identity crisis is its influence on international students' ability to study. The constant feeling of "difference" from others may be the reason why students are not fully involved in the process of studying. Thus, there is a big chance of misunderstanding with teachers and not completing assignments correctly.

Hence, the problem of international students' identity crisis is still up to date and should be discussed and investigated deeply because it becomes the key-factor on students' way of getting the higher education abroad. Some solutions should be found to make

the processes of adaption to the Chinese environment easier and more accessible.

ЛИТЕРАТУРА

Erickson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Co., Inc.

Jibreel, Zeynab “Cultural Identity and the Challenges International Students Encounter”. *Culminating Projects in English*. 2015.

ПРОБЛЕМА КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В КИТАЕ

М.Д. Головчинер, студентка, Российский университет
дружбы народов, Россия, Москва, e-mail:
m.d.golovchiner@mail.ru

Рассмотрена проблема «кризиса идентичности» иностранных студентов, обучающихся в Китае. В силу культурных и языковых различий между Китаем и другими странами студенты часто испытывают «кризис идентичности», который может влиять на процесс адаптации к новой среде. Так, проблема «кризиса идентичности» становится одним из факторов, влияющих на процесс обучения иностранных студентов в Китае.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, идентичность, кризис идентичности, иностранные студенты.

УДК 377.5

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

Т.А.Голубева, кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии начального образо-
вания, Институт педагогического образования,

Тверской государственный университет,
Россия, Тверь, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

К.А.Голубев, студент 1 курса кафедры прикладной
психологии и психиатрии ИППК РУДН, интернет-
маркетолог ООО "МастерВеб Эксперт"

Россия, Тверь, e-mail: mastxeo@yandex.ru

Статья посвящена проблеме изучения роли образова-
тельной среды в профессиональном становлении личности
обучающегося. Рассматриваются требования к современной
обучающей среде.

Ключевые слова: образовательная среда, обучающая
среда, профессиональное образование, обучение.

В связи с переходом к парадигме «обучение в течение
всей жизни» и смещением акцента на умение человека
самостоятельно учиться, находить, осваивать и
интерпретировать информацию, происходит переосмысление
сущности и значения в процессе обучения образовательной
среды.

Несомненно, образовательная среда является одним из
значимых факторов в обучении, так как в ней происходит
становление личности будущего работника, формируются
его общие и профессиональные компетенции. Важнейшим
условием этого процесса является умение педагога создать
необходимую образовательную среду обучения с целью
обеспечения обучающимся возможности адаптации к социу-

му и профессиональному сообществу в условиях образовательного процесса. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» задает требования к умениям педагога формировать разные виды образовательных сред: предметно-пространственной, развивающей, образовательно-производственной среды, социокультурной и профессиональной, проблемно-ориентированную (Профессиональный стандарт, 2015).

Классификация основных моделей образовательных сред, разработанных отечественными учеными, предложена российским психологом В.И. Пановым: эколого-личностная модель (Ясвин, 2001); коммуникативно-ориентированная модель (Коммуникативно - ориентированные образовательные среды, 1996); антрополого-психологическая модель (Слободчиков, 2000); психодидактическая модель (Поливанова, Ермакова, 2000).

А.И.Савенков отмечает влияние на развитие современной образовательной среды следующих тенденций современного социума: «интенсивное развитие средств коммуникации; стирание экономических границ; новое соотношение рабочего времени и досуга; изменения в характере труда; женское лидерство; культурный национализм; поляризации общества; быстрое старение населения; триумф личности и др.» (Савенков, 2008).

С переходом к информационному обществу появились идеи создания новой образовательной среды, способной обеспечить новое социальное мышление.

Так, на стыке педагогической, социальной, организационной и общей, психологии возник термин «рефлексивная среда», который трактуется как «психологическое понятие для обозначения всего комплекса факторов, обуславливающих рефлексивные акты». При ее описании учитываются факторы, при которых субъект одновременно выступает и

в качестве носителя рефлексии и в качестве объекта воздействия (Бизяева, 2004).

В условиях развития современных информационных технологий появилась концепция проблемно-ориентированных сред на основе современных информационных технологий, обеспечивающих методическую поддержку научно-педагогических и психологических исследований в системе непрерывного профессионального образования. Этот тип среды характеризуется современными отечественными исследователями «в виде логической (наложенной) информационной сети в развиваемом телекоммуникационном пространстве с соответствующим проблемно-ориентированным наполнением» (Ершов Ю.Л., Дервянко А.П., Диев В.С., Зыбарев Ю.М., Ю.П. Холюшкин, Розов Н.С., Воронин В.Т).

В зарубежной науке преимущества проблемно-ориентированной образовательной среды рассматриваются с точки зрения формирования у обучающегося «необходимых умений решения задач и самоуправления в процессе решения». Обучение, реализуемое в такой среде, мотивирует обучающихся и преподавателей к совместной деятельности. За счет решения реальных производственных задач развиваются адаптивные способности обучающихся. (Салли Хи, Киншук, Хонг Хонг, Эшок Пейтел Де).

О.Н.Олейниковой и А.А.Муравьевой разработана концепция обучающей среды. Они утверждают, что среда обучения должна соответствовать условиям трудовой деятельности, быть максимально приближенной к ситуации рабочего места и соответствовать следующим требованиям: создаваться при проведении не только практических, но и теоретических занятий; быть гибкой, максимально комфортной и безопасной для обучающихся по физическим и психологи-

ческим параметрам; соответствовать целям, задачам и результатам обучения (Олейникова, 2010).

Следует обратить внимание на то, что образовательная среда, независимо от типа и модели должна обеспечивать индивидуальный темп освоения компетенций обучающихся и выполнять не только обучающую, но и воспитывающую функции.

ЛИТЕРАТУРА

Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. Электронный ресурс: http://si-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/psikhologija_dumajushhego_uchitelja..pdf].

Ершов Ю.Л., Деревянко А.П., Диев В.С., Зыбарев Ю.М., Ю.П. Холюшкин, Розов Н.С., Воронин В.Т. Формирование региональной проблемно-ориентированной среды для информационной поддержки гуманитарных наук, образования и культуры. Электронный ресурс: <http://www.sati.archaeology.nsc.ru/Home/pub/Data/?html=Ershov.htm&id=175>.

Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. Сборник статей под редакцией действительного члена РАО В. В. Рубцова. Москва, 1996. Электронный ресурс: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/RKo-0011.htm#oborot>.

Олейникова О.Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие/ О.Н. Олейникова, А.А.Муравьева, Ю.Н.Коновалова, Е.В.Сартакова. Изд. 2-е, перераб. И доп. – М.:Альфа-М; ИНФРА-М, 2010.

Поливанова К. Н., Ермакова И. В. Образовательная среда урока в разных типах школ / Психологическая наука и образование, 2000.

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н.

Савенков А.И. Образовательная среда. «Школьный психолог», №19 (425) – 20 (426), 2008. Электронный ресурс: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200802001.

Салли Хи, Киншук, Хонг Хонг, Эшок Пейтел Де Разделенный подход к адаптации в проблемно-ориентированной среде. Электронный ресурс: <http://www.vevivi.ru/best/Razdelennyi-podkhod-k-adaptatsii-v-problemno-orientirovannoi-srede-ref21623.html>.

Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. — С. 172–176.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE STUDENT

T. A. Golubeva, candidate of psychological Sciences, docent of Department of pedagogy and psychology of primary education Institute of teacher education, Tver state University, Tver, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

K. A. Golubev, Internet-marketing, ООО "Masterweb Expert", the student of 1 course of the Department of Applied psychology and psychiatry IPPK RUDN, e-mail: mastxeo@yandex.ru

The article is devoted to study the role of the educational environment in the professional development of the student. Focuses on the requirements of a modern learning environment.

Key words: educational environment, learning environment, professional education, training.

УДК 378.4

МЕХАНИЗМЫ САМООЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

Е.Ю. Гуртовая, начальник координационно-управленческого отдела ЦРПО, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск, e-mail:goortovaya@bspu.by

З.С. Курбыко, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,

Республика Беларусь, г. Минск, e-mail:coord@bspu.by

Э.Н. Макаренко, начальник информационно-аналитического отдела ЦРПО, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск, e-mail:tedcent@bspu.by

В статье рассмотрен опыт организации самоанализа учреждения высшего образования как способ выявления незадействованных резервов повышения институциональной эффективности его деятельности. В качестве аналитических инструментов технологии самооценки эффективности деятельности университета выступают программа стратегического развития, годовые планы и Ежегодник.

Ключевые слова: оценка эффективности деятельности учреждения образования, самооценка учреждения образования, Ежегодник.

Необходимость в оценке эффективности деятельности учреждений высшего образования актуализируется ввиду усиления конкуренции среди университетов на националь-

ном и международном уровнях, что в свою очередь требует прозрачности и информационной открытости результатов деятельности.

В настоящее время в образовательной практике многих вузов постсоветского пространства наблюдается противоречие между постоянно повышающимися требованиями к качеству образования со стороны государства и общества и повседневной образовательной практикой.

Разрешение названного противоречия может быть осуществлено с использованием комплекса инновационных инструментов самооценки деятельности университета. В качестве примера представлен опыт оценки эффективности деятельности учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» как ведущего педагогического университета Республики Беларусь. Масштаб задач, которые БГПУ ставит перед собой, эффективность их решения направлены на повышение имиджа университета в стране и за рубежом. Ориентация на самые передовые направления современной психолого-педагогической науки позволяет готовить высококвалифицированных специалистов для сферы образования.

С целью обеспечения планомерности работы и в соответствии с системой менеджмента качества в БГПУ предусмотрено планирование стратегических направлений развития университета на 5 лет, на основании которого в дальнейшем осуществляется планирование работы на учебный и календарный год. Система менеджмента качества основана на требованиях международных стандартов, директив и моделей, разработанных Международной организацией по стандартизации, Европейской ассоциацией гарантии качества высшего образования (ENQA) и Европейским фондом управления качеством (EFQM).

В русле ключевых задач достижения нового качества педагогического образования, формирования перспективного

облика университета разработана Программа стратегического развития БГПУ на 2016–2020 годы, которая носит комплексный характер, направлена на решение наиболее важных задач, привлечение новых кадров и формирование эффективной системы управления университетом.

Программа стратегического развития по основным направлениям деятельности гармонизирована с Концепцией развития педагогического образования на 2015–2020 годы (Дорожная карта развития системы высшего образования для Республики Беларусь, 2015) и Планом мероприятий по ее реализации, Дорожной картой по вхождению Республики Беларусь в ЕПВО (Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы, 2015), Миссией БГПУ (URL) и Политикой университета в области качества.

Важным инструментом самооценки эффективности деятельности университета является годовой отчет, который позволяет оценить выполнение программы стратегического развития университета по наиболее значимым показателям. Этот документ содержит информацию об образовательной, воспитательной, научной, международной деятельности учреждения образования, количественном и качественном составе обучающихся и профессорско-преподавательского состава, структурных подразделениях и др. Годовой отчет показывает динамику в достижении целей, определенных стратегическими направлениями развития университета, содержит не только описание результатов деятельности за отчетный период, но и цели, задачи на следующий год. Годовые отчеты не только предоставляются органам, осуществляющим контроль и аудит качества образования, но и публикуются на сайте университета и становятся доступны всем заинтересованным.

Для осуществления всестороннего мониторинга развития стратегических направлений деятельности университета была разработана концепция Ежегодника БГПУ. Ежегодник

представляет собой аналитический отчет о состоянии и динамике развития БГПУ в учебном году и содержит обширные статистические и аналитические данные по основным направлениям деятельности. Ежегодник включает следующие разделы: реализация Программы стратегического развития БГПУ; основные вопросы и решения ректората университета; основные вопросы и решения Совета университета; работа научно-методического совета БГПУ; работа Учебно-методического объединения по педагогическому образованию; образовательная деятельность университета (итоги приема в текущем году; образовательные программы; организация образовательного процесса; система обеспечения качества образования); отчеты о выполнении плана факультетами; научная деятельность университета; воспитательная и социальная деятельность университета; спортивная жизнь; международная деятельность; ресурсное обеспечение, а также: общеуниверситетские структурные подразделения; общественные организации; награждения; лучшие выпускники; хронология важнейших событий университета за учебный год и т.д.

Отчетные документы структурных подразделений университета включают сведения о результатах своей деятельности за определенный отрезок времени (календарный, учебный год) и выполняют функцию обратной связи. Эти результаты сравниваются с показателями, которые были намечены в Программе стратегического развития университета и плане структурного подразделения. Анализ этих документов позволяет корректировать деятельность университета, совершенствовать характер и содержание выполняемой работы, оптимизировать организационную структуру, кадровый состав, обеспечение ресурсами (финансовыми, материальными и др.) и т. д.

Таким образом, основными механизмами осуществления самооценки педагогического университета является

комплекс аналитических документов о качестве, который предусматривает личную ответственность каждого сотрудника за прозрачный, четко сформулированный результат, вклад в общую работу университета по улучшению его имиджа.

ЛИТЕРАТУРА

Дорожная карта развития системы высшего образования для Республики Беларусь // European Higher Education Area [URL]:http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/144839.pdf.

Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы: утв. Приказом Министерства образования Респ. Беларусь, 25 фев. 2015 г., № 156.

[URL]:<http://bspu.by/universitet/missiya-bgpu2>

MECHANISMS OF SELF-ESTEEM OF EFFICIENCY OF THE UNIVERSITY

E.Y. Goortovaya, Head of the Coordination and Management department PEDC, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus, Minsk, e-mail: goortovaya@bspu.by

Z.S. Kurbyko, Ph.D., Associate Professor, researcher PEDC, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus, Minsk, e-mail: coord@bspu.by

E.N. Makarenko, Head of the Information and Analytical Department PEDC, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus, Minsk, e-mail: tedcent@bspu.by

The article describes the experience of introspection of higher education institutions as a way to identify untapped reserves to improve the institutional efficiency of its activities. The analytical tools of self-assessment of efficiency of activity of university technologies are the Strategic Development Program, annual plans and Yearbook.

Keywords: evaluation of the effectiveness of educational institutions, educational institutions self-esteem, Yearbook.

УДК 37.012.5

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

С.А. Дудко, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
Москва, Россия, e-mail: svetlana-62@list.ru

В XXI веке отмечаются постоянно расширяющиеся междисциплинарные связи педагогики с нейронауками, информатикой, цифровыми и информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Нейронауки дают понимание механизмов функционирования мозга, что позволяет подтвердить или опровергнуть определённые тезисы и гипотезы, которые могут кардинально изменить практику преподавания. Когнитивная нейропсихология занимается исследованиями, непосредственно связанными с процессом обучения (сохранение и забвение информации) и т.д. ИКТ в связке с нейронауками позволяют определить последствия методов обучения и повысить, таким образом, результативность обучения. Но проблема переноса научных знаний с экспериментальной площадки в школу до сих пор остаётся актуальной.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, науки об образовании, нейронауки, информационно-коммуникационные технологии.

Сегодня парадигма интеракционизма наук, связанных с обучением, довольно детально разработана в развитых стра-

нах. Последние пятнадцать лет исследователи проводят педагогические поиски в единстве с практикой обучения, непосредственно на школьных площадках, анализируя взаимодействие учитель-ученик в образовательном контексте, в комплексе всех проблем. Такая интегративная исследовательская модель включает эпистемологические, педагогические, дидактические, психологические и социальные аспекты, которые взаимодействуют друг с другом в процессе адаптации учителя к профессиональной ситуации, а ученика к процессу обучения. Для любого практикующего учителя Педагогика – не сухая научная теория, а образовательная акция, направленная на то, чтобы улучшить образовательную деятельность. Педагогика «призвана обеспечить деятельность преподавателя идеями, которые будут двигать его вперед» (M. Altet, 2012).

Но нужно учитывать, что в определение «Педагогика» зарубежные исследователи вкладывают не совсем тот же смысл, что российские. Если для российских ученых Педагогика – это не только искусство воспитания, но и наука, то во франкоязычных странах под термином Педагогика понимается только педагогическая практика: методы и способы передачи знаний, педагогические качества и навыки, условия, которые необходимы для передачи этих знаний и т.д. Все возможные научные теории рассматриваются в разделах: «теоретическая педагогика» или «педагогическая теория». Педагогическая теория используется при постановке научных вопросов, при структурировании наблюдений, вынесения суждений о педагогической реальности, и, в некоторых случаях, служит опорой для принятия решений, которые влияют на развитие теории и практики обучения (G. Willett, 1996).

Параллельно существуют науки об образовании – междисциплинарный комплекс, включающий психологию, философию, социологию, антропологию, историю, экономику,

политические и многие другие науки, которые рассматривают педагогическую действительность во всех её проявлениях с разных сторон и точек зрения. М. Фабр замечает: *«отличие между науками об образовании и педагогикой сходно с различием слов «истина и справедливость»*. Наука стремится к истине, а педагогика, как и политика, пытается с осторожностью соединить центр тяжести и линию воздействия» (M. Fabre, 2001, с. 26).

После активного развития в течение почти 50 лет комплекс наук об образовании стал признанной частью гуманитарных наук. Обращение к наукам об образовании предполагает междисциплинарный подход к изучению теории и практики обучения. Науки об образовании работают в приграничных областях, на стыке наук, строят целостное знание с собственными понятиями (иногда перестраивают заново), опираясь на разнообразные теории и совокупность подтвержденных временем знаний. (M. Altet, 2012).

На рубеже XX-XXI вв. франкоязычные исследователи выделяют семь основных теорий обучения, используемых в образовании: персоналистская, спиритическая, психокогнитивная, технологическая, социальная и социально-когнитивная теории (Y. Bertrand, 1998). «Три теории обучения находятся в постоянном соперничестве и конфронтации: академическая, психокогнитивная и технологическая. Три другие мало распространены: персоналистская, спиритическая и социальная. Благополучно существует и распространяется социально-когнитивная теория» (J. Houssaye, 1991, с. 116). До конца XX века в области образования доминировало влияние социологии и психоанализа, а когнитивные науки «наступали им на пятки». В результате жесткой конкуренции победили когнитивные науки (R. Barbier, 2002).

Действительно, сегодня много говорят и пишут об использовании данных нейронаук (нейробиология, нейрогенетика, нейрофизиология и т.п.) и когнитивной нейропсихоло-

гии в образовательном процессе. Понимание механизмов клеточной и молекулярной организации нейронных узлов позволяет обосновывать определённые тезисы и гипотезы, которые способны кардинально изменить практику преподавания. Когнитивные нейропсихологи публикуют большее количество работ, посвященных исследованиям, непосредственно связанным с процессом обучения: например, с особенностями памяти (сохранение и забвение информации), построением семантических связей и др. Прояснение организации системы памяти является необходимым для объяснения многих предположений, которые исходят из интуиции педагогов и исследователей. Полученные данные позволяют учащимся и учителям, опираясь на обоснованные научные результаты, понять основные механизмы запоминания, возможные ритмы и объемы приобретения знаний, механизмы внимания, роль эмоциональных факторов и т.д. Например, исследования, проведённые нейробиологами и нейрофизиологами, показали, что темп обучения, который практикуется сегодня в европейских школах, по-прежнему является слишком быстрым для большинства учащихся, а программы обучения не предусматривают достаточно времени для закрепления знаний.

Мыслительные механизмы во время обучения в настоящее время лучше понимаются, благодаря прогрессу в визуализации головного мозга (данные магнитно-резонансной и позитронно-эмиссионной томографии), что позволяет непосредственно наблюдать мозг «в работе». Например, при обучении чтению область, которую исследователи называют «площадь визуальной формы слов», активируется более интенсивно, когда человек видит буквы или их комбинации» (*L'apport des neurosciences a la pedagogie*, 2014, 2016). В 2007 г. С. Деан, профессор из Коллеж де Франс, доказал, что только последовательное движение от более мелких единиц (букв, фонем) к более крупным (слова, фразы), обеспечивает

приобретение удовлетворительных навыков чтения у детей, т.к. стимулирует соответствующие функции мозга, которые при таком типе обучения лучше адаптируются». Однако до сих пор во французских школах практически повсеместно используется устаревший глобальный (или смешанный) метод. Деан считает это недопустимым. «Поразительно, но многие преподаватели больше знают о функционировании своей машины, чем о функционировании мозга детей, которых они должны обучать». Он призывает к систематическому пересмотру и переоценке учебников и учебных практик, которые должны основываться на новейших научных данных. Как, например, делается в медицине, когда проверяется эффективность нового препарата (S. Dean, 2014).

Таким образом, актуальной остаётся проблема переноса полученных знаний с экспериментальной площадки в школу. Обучение в школах по-прежнему в значительной степени является делом привычки и эмпиризма (A. Giordan, 2008). Известна низкая эффективность традиционных форм обучения, но не ясно, каким образом результаты исследований из области нейронаук могут привести к изменениям требований и новым предписаниям в области образования (L'apport des neurosciences a la pedagogie, 2014, 2016). Наглядно проявляются противоречия внутри педагогического сообщества. Ученые и педагоги-теоретики сетуют на то, что часть учителей отвергает нововведения, не хочет выходить за рамки привычных представлений о принципах и методах учебной работы. В свою очередь учителя и управленцы низших звеньев системы образования обвиняют ученых в непонимании реальных проблем повседневной жизни школы (1, с.15).

Бельгийский ученый Ж. Стордер замечает по этому поводу, что науки и, в частности, нейронауки не могут навязывать педагогам определённые действия. Но, без сомнения, они могут быть полезны учителям.

«Использование достижений нейронаук даёт потрясающие результаты, которые вызывают доверие у учителей и желание узнавать больше и двигаться дальше в познании процессов, способных усовершенствовать процесс обучения... Что касается детей, то мотивация исходит от успеха, а не наоборот. Конечно, часто результаты нейронаук – это лишь эмпирические данные. Тем не менее, они являются достаточно позитивными, чтобы поддерживать желание продолжить работу» (J. Stordeur, 2015).

В данном контексте следует отметить постоянно расширяющиеся междисциплинарные связи педагогики и информатики, возрастающую роль цифровых и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Известный канадский философ и филолог М. Маклюэн писал, что аудиовизуальная эпоха восстановила нарушенный оральным и визуальным типами культуры сенсорный баланс, равномерно и более физиологично распределяя нагрузку между зрением и слухом (М. McLuhan, 1964). ИКТ в связке с нейронауками могут стать серьёзной опорой для повышения эффективности образования. Вместе они дают возможность повысить качество обучения, активизируя 4 главных этапа процесса приобретения знаний: внимание, со-участие в процессе обучения, осуществление обратной связи, закрепление знаний (Neurosciences et TICE, 2017). Это позволяет говорить о системном подходе к отношениям ученик-учитель с тем, чтобы: повысить результативность обучения; иметь четкое представление о своих собственных подходах (как ученику, так и учителю); и, что немаловажно, быть счастливыми, учить и обучаться с удовольствием (L'apport des neurosciences a la pedagogie, 2014, 2016).

ЛИТЕРАТУРА

Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов. *Вульфсон*

Б.Л., Савина А.К., Дудко С.А., Долгая О.И., Писарева Л.И. Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО: труды 2008 – 2012 гг. Москва, 2013. с. 467.

Altet M. Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/539/378 (дата обращения 01.02.2017)

Barbier R. Sens de l'éducation, 2001-2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/sens01.pdf> (дата обращения 08.02.2017)

Bertrand Y. Théories contemporaines de l'éducation. Montréal et Lyon: Éditions Nouvelles et Chronique Sociale, 1998, 4-e éd.

Dehaene S. Education et sciences cognitives: le coup de gueule. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://moncerveaualecole.com/education-et-sciences-cognitives-le-coup-de-gueule/> (дата обращения 11.01.2017)

Fabre M. Les pédagogues. Paris, Puf, 2001.

Giordan A. Le modele allosterique et les théories contemporaines sur l'apprentissage. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm (дата обращения 20.12.2016).

Houssaye J. Revue française de pédagogie. 1991, № 96.

L'apport des neurosciences a la pedagogie. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education-emotionnelle.com/wp-content/uploads/2014/01/Dossier-Neuro-p%C3%A9dagogie-Francine-Mounier-Barreau1.pdf> (дата обращения 18.12.2016)

Les neurosciences au service de la pedagogie. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lacheapaslecole.ac-versailles.fr/IMG/pdf/conference_neurosciences_-_evaluation.pdf (дата обращения 04.12.2016)

McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York, McGraw Hill, 1964.

Neurosciences et TICE. Pour une pédagogie du succès. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,foc,100,150> (дата обращения 12.02.2017)

Stordeur J. Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comprendre-apprendre-memoriser-Les-neurosciences-au-service-de-la-pedagogie> (дата обращения 16.01.2017)

Willett G. « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc? » [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://communicationorganisation.revues.org/1873> (дата обращения 08.01.2017)

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING IN FRANCOPHONE COUNTRIES

Svetlana A. Dudko, Ph.D. (Pedagogy), Senior research Fellow, Federal State Budget Scientific Institution «Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education», Russia, Moscow. e-mail: svetlana-62@list.ru

The 21st century is marked by the ever-expanding interdisciplinary connections of the education with cognitive neuroscience, informatics, digital information and communication technologies (ICT). Neurosciences give understanding of the brain mechanisms that allows to confirm or disprove certain theses and hypotheses which can radically change teaching practices. Cognitive neuropsychology is engaged in research directly related to the learning process (preservation and oblivion of information), etc. ICT in conjunction with neuroscience allow us to determine the effects of teaching methods and improve the effectiveness of

training. But still remains the problem of transferring the knowledge from the experimental site at school.

Keywords: an interdisciplinary approach, the science of education, neuroscience, information and communication technologies.

УДК 39 (571.52)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

В.И. Зеленов, аспирант кафедры психологии и педагогики
филологического факультета
Российский университет дружбы и народов,
Россия, Москва, e-mail: zelenovvk@yandex.ru

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
грант № 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности
в условиях вызовов современного общества».*

В данной статье рассмотрены возможности воспитательной работы при формировании этнокультурных ценностей студентов в ВУЗе.

Ключевые слова: воспитательная работа, этнокультурные ценности студентов, университет.

Сегодня нельзя представить современный вуз без эффективной воспитательной работы, так как это является одним из фундаментом развития личности студента. Вместе с тем, сущность формирования этнокультурных ценностей студентов в системе высшего образования актуальна, так как на территории Российской Федерации проживает более 160 народов и 178 наций, из которых 32 субъекта России имеют

полиэтнический состав населения, что в свою очередь приводит к усилению национального компонента системы образования о системе знаний, о культурных, исторических и социальных ценностях, которые отражают самобытность того или иного народа, его этнические идеалы. Тем самым, мы видим, что процессы глобализации влияют на внутренние процессы в РФ в системе образования и выдвигают проблему сохранения самобытности уникальных этносов, развития культуры, приобщения студенческой молодежи к этнокультурным ценностям своего народа.

Это в свою очередь заставляет нас проанализировать нормативно-правовые документы, регулирующие систему образования Российской Федерации, отражающую государственную политику в области этнокультурного образования. В стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года определяется в качестве одной из приоритетных – задачу реализации программ образования и воспитания, направленных на сохранение и передачу общечеловеческих, национальных, общероссийских и этнических ценностей (Попков, 2015, с. 32). Именно поэтому студенчество – это возрастной период становления человека личностью, уверенной и профессионально направленной. Это завершающий этап социализации, после которого, в большинстве случаев, молодой человек определяется относительно пути по жизни. В соответствии со своей немаловажной ролью, студент определяет будущее страны, в которой живет, не меньше чем свое собственное. И это возможно сделать при эффективном использовании возможностей воспитательной работы при формировании этнокультурных ценностей студентов в высшем учебном заведении, так как воспитательная работа в свободное время создает условия для межкультурного общения и совместной деятельности (Коджаспирова, 2005, с. 45). Большую роль играет инфраструктура ВУЗа (библиотека, актовый зал, аудитории с мультимедийными экранами).

тимедийным установками, физкультурно-оздоровительный комплекс). Более того воспитательная работа при формировании этнокультурных ценностей студентов в ВУЗе должна строиться с учетом следующих принципов:

1) добровольность в выборе форм и направлений внеучебных занятий;

2) комплексный подход к реализации целей воспитательной работы, системность;

3) инициатива и самостоятельность студентов, личная ориентированность;

4) сочетание массовых, индивидуальных и коллективных форм работы;

5) преемственность и взаимодействие всех видов внеучебной воспитательной работы.

Поскольку Российская Федерация представляет собой уникальное поликультурное пространство, сочетание цивилизационных, этнических, конфессиональных пластов, то необходимо учитывать при планировании воспитательной работы со студентами национально-психологические особенности представителей разных народов РФ, а именно:

1) тюркские и алтайские народы РФ (татары, чуваша, башкиры, тувинцы, хакасы, алтайцы);

2) финоугорские народы РФ (мордва, удмурты, мари, коми, ханты, манси, карелы, саамы);

3) буряты и калмыки;

4) тунгусоманьчжурская группа народов РФ (якуты, ненцы, коряки, ительмены, нанайцы, орочи, чукчи, эвенки, эвены, эскимосы);

5) представители еврейской национальности;

6) народы Северного Кавказа (адыгейцы, кабардинцы, черкесы, осетины, балкарцы, карачаевцы, аварцы, даргинцы, кумыки, лакцы, табасараны, ногойцы, рутильцы, агулы, чеченцы, ингуши).

Таким образом, бесспорное преимущество будут иметь следующие формы воспитательной работы при учете возможностей образовательной среды ВУЗа при формировании этнокультурных ценностей студентов:

1) ежегодный фестиваль «Дружба народов», направленный на знакомство с традициями и культурой народов РФ;

2) спартакиада национальных видов спорта «Игры народов мира»;

3) конкурс национального танца;

4) мастер-класс «Я живу в России»;

5) межкультурный Новый год;

6) тренинги межкультурной коммуникации;

7) работа с диаспорами.

Следовательно, использование возможностей воспитательной работы при формировании этнокультурных ценностей студентов в ВУЗе направлен на процесс объединения этносов, всестороннее сближение через различные сферы общества. Главную угрозу миру в новом столетии представляет невоенные факторы – это дефицит доверия между людьми внутри государства и сотрудничества между государствами. Поэтому в воспитательной работе недопустимы конфронтация, противопоставление позиций – только сотрудничество, толерантность и взаимный интерес участников воспитательного процесса дадут положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике.- Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «Март», 2005. – 448 с.

Попков Ю.В. Мультикультурализм, интеркультурализм, интернационализм в социокультурной динамике // Вестник НГУ. Серия: Философия. 2015. Т.13 Вып. 2.

**USE OF THE OPPORTUNITIES OF EDUCATIONAL
WORK IN THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL
VALUES OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY**

V.I. Zelenov, post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Philology
Russian University of Friendship and Peoples, Russia, Moscow,
e-mail: zelenovovk@yandex.ru

In this article, the possibilities of educational work in the formation of ethno-cultural values of students in the university are considered.

Key words: educational work, ethno-cultural values of students, university.

УДК 37.013

**ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Г.П. Иванова, доктор педагогических наук, профессор,
кафедра психологии и педагогики,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: ivgpr@mail.ru

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
грант 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в
условиях вызовов современного общества»*

В статье рассматриваются теоретические основы этнокультурного воспитания обучающихся в современных условиях. Раскрыты различные подходы ученых к проблеме сущности и специфике данного процесса в различных образовательных учреждениях с учетом возрастных особенностей обучающихся. Проведен анализ моделей этнокультурного воспитания, представляющих собой

совокупность взаимосвязанных компонентов, которые способствуют эффективной организации педагогической деятельности, направленной на повышение уровня этнокультурной воспитанности обучающихся. Подчеркивается значимость средств этнокультурного воспитания, которые имеют большой воспитательный потенциал и адекватны структурным компонентам воспитания.

Ключевые слова: воспитание, этнокультурное воспитание, национальное воспитание, национальная культура, система, процесс, обучающиеся.

Проблема этнокультурного воспитания подрастающего поколения не является новой для современной педагогической науки. Впервые на неё обратили внимание в 17 веке и рассматривали как борьбу за возвращение национальной культуры против западной ориентации в развитии России. Научные основы народного воспитания нашли отражение в трудах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого и других российских педагогов, которые заложили основы национального образования и воспитания в России.

В современных условиях интерес к проблеме этнокультурного воспитания обусловлен вызовами современного общества, миграционными процессами, происходящих как на территории стран Европейского сообщества, так и бывшего СССР.

Понятие этнокультурное воспитание является предметом изучения не только педагогики, но и других гуманитарных наук, таких как философия, социология, психология.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволил сделать вывод, что теоретические представления об этнокультурном воспитании молодежи заложены в трудах

Г.Н. Волкова, В.Н. Ганичева, И.Ф. Гончарова, Г.Б. Корнетова, М.Ю. Новицкой, З.И. Равкина и др. Проблемы соотношения этнокультурного и поликультурного образования рассмотрены в работах А.Ю. Белогурова, Г.Д. Дмитриева, С.В. Куликовой, А.Н. Джуринского.

В появившихся в начале XXI века педагогических исследованиях, посвященных проблеме этнокультурного воспитания рассматриваются различные ее аспекты, связанные с возрастными особенностями обучающихся, включением их в различные виды деятельности этнокультурной направленности, спецификой образовательного учреждения, региональными особенностями. Так, З.У. Карбенова (2005) изучает проблему этнокультурного воспитания студентов в полиэтнической образовательной среде, Н.И. Маркин (2013) рассматривает этнокультурное воспитание детей средствами музыкального фольклора в учреждениях дополнительного образования. Л.Г. Тимошенко (2010) обосновывает дидактико-методическое обеспечение данного процесса в учреждениях дополнительного образования, О.С. Щербакова (2011) раскрывает данную проблему с точки зрения региональных народно-певческих традиций в условиях досуга, А.П. Божедонова (2006) — с учетом традиций якутского сельского социума.

Современные исследователи данной проблемы (Л.Г. Тимошенко, Н.И. Маркин, О.С. Щербакова, Г.И. Губа, З.У. Карбенова, А.Ю. Ахлестина, Л.Г. Зенкова, Л.А. Нюдюрмагомедова, И.Л. Драгович, А.П. Божедонова и др.) рассматривают этнокультурное воспитание в различных аспектах: как целенаправленный педагогический процесс добровольного усвоения ребенком этнокультурного опыта (Н.И. Маркин); как организованную социализацию, направленную на формирование этнического самосознания, поведения и этнокультурной идентичности школьников

посредством социальных норм, традиций, ритуалов и обычаев этнокультуры и традиционного уклада жизни народа (Л.А. Нюдюрмагомедова); как деятельность, направленную на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающая успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры (Г.И. Губа).

Интересными являются подходы ученых к обоснованию специфики этнокультурного воспитания обучающихся. Г.И. Губа (2007) рассматривает структурно-содержательную характеристику данного процесса применительно к дошкольникам и младшим школьникам в театральной деятельности как взаимосвязанную систему следующих компонентов: цель, задачи, принципы, условия, содержание, функции и результат. Этнокультурное воспитание как систему рассматривает и З.У. Карбенова, выделяя взаимосвязанные компоненты, необходимые для создания в учреждении высшего профессионального образования, организованного и целенаправленного процесса воспитания студента в духе культуры мира, взаимопонимания, межэтнического согласия и прав человека.

Л.Г. Зенковой (2012) разработана и апробирована модель этнокультурного воспитания дошкольников в детской школе искусств, основывающаяся на аксиологическом, деятельностном, культурологическом, этнопедагогическом подходах и структурно представленная тремя компонентами: образовательно-воспитательным, культурно-просветительским и научно-методическим. Н.И. Маркин предлагает педагогическую модель данного процесса средствами музыкального фольклора в учреждениях дополнительного образования, которая по мнению автора представляет собой научно-теоретическое структурирование педагогического процесса, включающая цель, задачи,

принципы (дополнительности, непрерывности, приемственности, системности, параллельности, добровольности, индивидуального развития, творческого сотрудничества и др.), функции (ориентирующая, операционная, личностно ориентированная, духовная, адаптационная, коммуникативная, рефлексивная, прогностическая, теоретико-познавательная). О.С. Щербакова раскрывает специфику этнокультурного воспитания детей и подростков на народно-певческих традициях в фольклорных коллективах, состоящую из региональных этнокультурных знаний, фольклорно-исполнительских умений, гуманистических ценностных ориентаций, а сконструированная ею модель включает в себя пять блоков: целевой, содержательный, методический, технологический, диагностический.

А.Ю. Ахлестина (2005) в своем исследовании предлагает строить этнокультурную воспитательную систему с учетом исторических, социальных, культурных, национальных этнических особенностей региона, включать средства народной педагогики в разнообразные формы жизнедеятельности студентов.

Средствами этнокультурного воспитания обучающихся по мнению исследователей являются традиционные ритуалы, воспитательный потенциал которых выражается в: раскрытии духовности народа, связи с жизненными переходами, адекватности возрастным особенностям, нормативности и регулируемости поведения, обязательности и строгости соблюдения всех процедур, эмоциональности и символичности ритуальных событий (Нюдюрмагомедова Л.А., 2016).

Интересной является точка зрения А.П. Божедоновой (2006), которая в своем исследовании обосновывает комплекс социально-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этнокультурного воспитания школьников на

традициях якутского сельского социума: согласованность воспитательной деятельности семьи, школы и других социальных институтов села; широкое использование многообразия традиционных национальных форм воспитательной работы; подготовленность педагогов к использованию традиций в воспитательной работе; совместное участие взрослых и детей в исполнении традиций с учетом времени года и возраста школьников; участие в воспитательной деятельности народных умельцев и мастеров в работе кружков по национальным видам ремесел и спортивных секций; обеспечение педагогической поддержки родителей по использованию традиций народа в этнокультурном воспитании школьников в семье.

Рассматриваются в современных исследованиях и технологии этнокультурного воспитания. Так, Л.И. Драгович (2006) предлагает следующие проектные технологии в этой сфере, ориентированные на формирование главных компонентов личности: морально-нравственного, познавательного, творческого, коммуникативного, эстетического. Проектирование рассматривается как научно-обоснованная, системно организуемая деятельность по разработке и реализации организационных, содержательных и технологических компонентов, обеспечивающих педагогический процесс, ориентированный на комплексное развитие личности посредством усвоения и воспроизводства этнической культуры. Реализация проектных процедур осуществляется на различных уровнях: программно-методическом, организационном, технологическом и индивидуально-личностном.

Л.Г. Тимошенко в своем исследовании раскрывает содержание дидактико-методического обеспечения этнокультурного воспитания в учреждениях дополнительного образования детей. По её мнению оно должно опираться на следующие подходы:

культурологический, исторический, деятельностный, мотивационный, и включать в себя целостный учебно-методический комплекс: программа, учебно-методическое пособие, диагностический инструментарий. Дидактико-методическое обеспечение базируется на использовании педагогического и культурно-исторического потенциала национальной культуры (устное народное и декоративно-прикладное творчество, различные жанры музыкального фольклора, праздники и обряды народного календаря, народные игры и народные костюмы).

Таким образом, проведённый анализ современных педагогических исследований по проблеме этнокультурного воспитания обучающихся позволил рассмотреть сущностную характеристику данного процесса, особенности его реализации в различных типах образовательных учреждений, связанных с выбором направлений воспитательной деятельности, педагогических технологий, ориентированных на повышение уровня этнокультурной воспитанности, включением родителей и детей в совместную деятельность этнокультурной направленности, использованием потенциала различных социальных институтов.

ЛИТЕРАТУРА

Ахлестина, А.Ю. Этнокультурное воспитание студентов специальности «Музыкальное образование» на основе народного творчества Текст. : дис. канд. пед. наук / А. Ю. Ахлестина. Кострома, 2005. - 233 с.

Божедонова, А.П. Этнокультурное воспитание школьников на традициях якутского сельского социума Текст. : дис. . канд. пед. наук / А. П. Божедонова.-М., 2006. 172 с.

Губа Г.И. Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности Текст.: дис. канд. пед. наук, Курск, 2007., - 168 с.

Драгович И.Л. Организационно-педагогические условия реализации проектных технологий в сфере этнокультурного воспитания Текст.: дис. канд. пед. Наук / И.Л. Драгович. Тамбов, 2006. - 280 с.

Зенкова Л.Г. Этнокультурное воспитание дошкольников в детской школе искусств Текст. : дис. канд. пед. наук/ Л.Г. Зенкова.-М., 2012. - 186 с.

Карбенова З.У. Этнокультурное воспитание студентов в полиэтнической образовательной среде Текст.: дис. канд. пед. наук. / З.У. Карбенова Екатеринбург, 2005. -163 с.

Маркин Н.И. Этнокультурное воспитание детей средствами музыкального фольклора в учреждениях дополнительного образования. Текст.: дис. канд. пед. наук / Н.И. Маркин, Орёл., 2013, - 182 с.

Нюдюрмагомедова Л.А. Этнокультурное воспитание подростков средствами традиционных ритуалов Текст.: дис. канд.пед.наук / Махачкала, 2016. - 187 с.

Тимошенко Л.Г. Дидактико-методическое обеспечение этнокультурного воспитания в учреждениях дополнительного образования детей Текст.: авто-реф. дис. . канд. пед. наук / Л. Г. Тимошенко. Томск, 2010. - 24 с.

Щербакова О.С. Этнокультурное воспитание детей и подростков на региональных народно-певческих традициях в условиях досуга Текст.: дис. канд. пед. наук / О.С. Щербакова. Барнаул, 2011. - 240 с.

ETHNOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS AS THE SUBJECT OF RESEARCH IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

Ivanova G.P., Doctor of Education, Professor, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow, e-mail: ivgp@mail.ru

The article discusses the theoretical basis of ethno-cultural education of students in modern conditions. Reveals the different

approaches of scientists to the problem of the nature and specifics of this process in a variety of educational institutions, taking into account the age peculiarities of students. The proposed model of ethno-cultural education is a set of interrelated components that contribute to the effective organization of educational activities aimed at increasing the level of ethno-cultural politeness students. The significance of ethno-cultural education funds, which have great educational potential, and adequate structural components of education.

Keywords: education, ethno-cultural education, national education, national culture, the system, the process of studying.

УДК 157.09

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

О.А. Иванова, доктор педагогических наук, профессор
кафедры профессионального развития
педагогических работников

Московский городской педагогический университет,
Россия, Москва, e-mail: ivanova_msc@mail.ru

В статье рассматриваются современные технологии обучения взрослых, которые с успехом применяются на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Данные технологии основываются на опыте субъекта и позволяют учитывать его при организации образовательного процесса.

Ключевые слова: современные технологии обучения, интерактивная лекция, образовательный ретренинг, технология «Инкрементализм».

В настоящее время внедрение современных технологий обучения в процесс подготовки педагогов, а также в систему

повышения квалификации и переподготовки является актуальным. Данная проблема актуализируется необходимостью использования в образовательном процессе интерактивных технологий и методов обучения, а также технологий, учитывающих профессиональный опыт субъекта. Безусловно, что технологии обучения взрослых имеют свою специфику, т.к. в качестве обучающихся выступают уже состоявшиеся личности, которые осознанно подходят к выбору и проектированию самообразования и саморазвития. Для взрослых важны личностные смыслы образования и возможность использования полученных компетенций в профессиональной деятельности. Поэтому использование форм и методов обучения, направленных на информирование и воспроизведение знаний, должно быть минимизировано. В практику обучения взрослых включаются технологии в которых наблюдается активная познавательная деятельность, самостоятельность, рефлексия собственной деятельности, стремление к самообразованию. Большое распространение в обучении взрослых получили интерактивные лекции, которые позволяют включать в процесс обучения опыт обучающихся. На лекции организуется активное взаимодействие студентов (слушателей) не только с преподавателем, но и друг с другом, в ходе которого они обмениваются знаниями и опытом в разрешении проблем. Задача преподавателя заключается в создании условий для инициативы и творчества обучающихся, а также в том, чтобы направлять диалог в нужное русло, корректировать деятельность и организовывать рефлексю.

Использование технологии «Инкрементализм» в процессе обучения взрослых, позволяет преподавателю организовать дискуссию с включением большего количества участников с целью обозначения множества направлений обсуждаемого объекта или явления, оставляя права за организатором (обучаемым) коррекции и обобщения (Н. Н.Суртаева). В

рамках использования данной технологии решается ряд дидактических задач:

- Повторение ранее изученного материала, модуля;
- Обобщение и систематизация знаний, информации;
- Обсуждение заявленной проблемы с целью выявления мнений;
- Организация обучения взрослых при реализации практической модели обучения (повышение квалификации);
- Обсуждение проблемы с целью выработки и принятия решения.

Большое распространение при организации курсов повышения квалификации получила технология «Образовательный ретренинг», которая предполагает «возврат к уже услышанному, прочтенному и обсужденному на новых основаниях, в свете нового позиционирования, в обстоятельствах выстраивания качественно иной педагогической практики». Результатом ретренинга является смена аксиомарного педагогического мышления, которое происходит за счет подвергания сомнению того, во что верим, и на уровне версий и гипотез (вероятностного мышления), а также запуск процесса самоопределения методологических и парадигмальных оснований собственной профессиональной деятельности, понимания путей своего развития в прошлом, настоящем и будущем. Так, например, в рамках курсов повышения квалификации по теме «Проектирование урока в условиях реализации ФГОС» обучающимся предстоит взглянуть на урок с позиций, обозначенных в ФГОС. Задача преподавателя обозначить требования к уроку и познакомить с технологией проектирования урока, а обучающиеся при работе в группах отрабатывают навыки проектирования урока в соответствии с требованиями ФГОС. В конце занятия по данной технологии преподаватель предлагает обучающимся заполнить таблицу.

Таблица. Рефлексия смены аксиомарного педагогического мышления.

Что знали об уроке?	Что нового узнали?	Какие увидели плюсы?	Какие видите трудности в реализации требований?	Что требует доработки и осознания?	Что хотели бы освоить и внедрить в практику?

ЛИТЕРАТУРА

Иванова, О. А., Суртаева, Н.Н. Проблемы изменения социального пространства педагогического образования // Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей. Специфика педагогического образования в регионах России, № 1 (7). – Тюмень – СПб: ТО-ГИРРО, 2014.- С.3-5

Суртаева, Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С.11

Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] : метод. рекомендации для преподавателей Новосибир. ГАУ. – Новосибирск : НГАУ, 2012. – Режим доступа: nsau.edu.ru/file.

MODERN TECHNOLOGIES IN ADULT EDUCATION

O.A. Ivanova, doctor of pedagogical sciences, professor, professor, Moscow city pedagogical university, Moscow, Russia, e-mail: ivanova_msc@mail.ru.

The article deals with modern technology of adult learning, which have been successfully applied in refresher courses and professional retraining. These technologies are based on the expe-

rience of the subject and allow you to take it into account when organizing the educational process.

Key words: modern technologies of training, interactive lecture, educational retraining, the technology is "Incrementalism".

УДК 378

СТАНДАРТИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА. НАУЧНАЯ ПРАКТИКА ИЛИ ТУПИК ОШИБОЧНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК?

Д. Ключ-Станьска, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой исследования детства и школы, Гданьский университет, Польша, Гданьск, e-mail: klus.stanska@gmail.com

В статье обсуждается вопрос о стандартизации развития ребенка. Критике подвергается измерительно-диагностическая парадигма и бюрократическая система, под влиянием которой образуются критерии и нормы развития ребенка. В ходе анализа подчеркиваются новые концепции детства, которые обращают внимание на необходимость дестандартизации и предоставления возможности развития разнообразных компетенций и качеств у детей.

Ключевые слова: стандартизация развития ребенка, развитие, дестандартизация, научная парадигма, диагностирование.

Я начну с вопроса: Знаем ли мы точно, как развивается ребёнок? Это звучит провокационно, но последние десятилетия поставили под вопрос высокий статус науки (Chalmers, 1993) и многих других социальных практик, которые она производит (Bernstein 2003; Bourdieu, Passeron 2006; Foucault 1998). Наука позволяет исследовать разные явления, опро-

вергнуть многие фальшивые суждения, однако, сама не является безошибочной. Забота о ее качестве сталкивается с разными препятствиями. Например, большинство исследований о поведении человека, которые обобщаются на всех людей, было проведено на студентах (главным образом психологии и педагогики), потому, что это наиболее доступная группа. Результаты исследований тоже зависят от использованных инструментов: две достоверно использованные анкеты, измеряющие одну и ту же переменную, могут в итоге доставить другие данные. Это последствие, хотя бы, формулировки указаний и предложений. Например, в исследовании учителей высший уровень согласия получит фраза: «Избыток бюрократии приводит к тому, что мне не хватает времени на разговор с учениками», чем фраза: «У меня нет времени на разговоры с учениками».

Результаты научных исследований бывают тоже манипулированные согласно нуждам политики или рынка, на что ученые, не всегда, реагируют правильно. Примером, касающимся стандартизации развития детей есть Леон Эйсенберг, который обнаружил СДВГ (Синдром дефицита внимания и гиперактивности). Его открытие вызвало в мире настоящее цунами. Продажа метилфенидата, который рекомендуется в случае СДВГ, увеличилась в некоторых странах в несколько десятков раз. Его принимают миллионы детей. Эйсенберг долгие годы наблюдал за явлением экспансии диагнозов. Но только за короткое время до своей смерти он признал в интервью для немецкого журнала «Der Spiegel», что СДВГ в таком количестве диагнозов «является чудесным примером фабрикованного недуга», обвинив в этой ситуации фармацевтическую промышленность. СДВГ диагностируется слишком быстро и во многих случаях – ошибочно. Возникает вопрос, почему Эйсенберг не высказывался по этому поводу раньше.

Но наука бывает также и недостоверной. На это влияют: интересы финансовых институтов, которые предоставляют средства на исследования, непотизм рецензентов, страх перед оспариванием авторитетов и нежелание поставить под сомнение результаты своих собственных, но более ранних положений. Иногда речь идет об обычных фальсификатах и обмане, но зато с большим влиянием на общество. Например Лодовик Барт получил мировую известность из-за исследований о наследственной обусловленности интеллигенции. В 70-ые годы XX века, было бесспорно доказано, что он фальсифицировал данные. Перед тем, как это было раскрыто, многие дети потеряли шанс на хорошее образование.

Благодаря современной философии науки и методологии научных исследований мы знаем, что достоверная наука тоже не поставляет объективных знаний (Chalmers 1993; Zybertowicz 1995). Она обусловлена культурно, подчиняется парадигматическим трендам, а каждый отмеченный наукой факт обременен теоретическими предположениями. За концепциями в области общественных явлений скрываются произвольно принятые дефиниции, ценности и представление об общественном порядке.

Возьмем в качестве примера категорию приспособления к школе. Из многих исследований следует, что лучше приспособлены девушки. Этот факт не удивляет. Хуже приспособленные мальчики должны испытывать трудности в отношениях с людьми и в плане того, чтобы достигать успехов. Но это не так. Анализ показателей поведения во многих анкетах указывает на определенную закономерность. Как правило, показатели хорошего приспособления в культурном плане совпадают с моделью «хорошей девочки»: «Тщательно выполняет указания учителя», «Следит за порядком в школьном зале», «Поступает согласно данной инструкции», «С энтузиазмом относится к школьным заданиям», «Не просит дополнительных объяснений и информации», «Хочет

дежурить». А поведение, для которого есть общественное согласие в случае мальчиков, связанные с доминированием, противостоянием, хитростью, самостоятельностью, относятся к показателям плохого приспособления: «Показывает свое недовольство», «Негативно высказывается о школе», «Ставит под вопрос правила, обязывающие в классе», «Старается водить учителя за нос», «Стремится к доминированию».

Мальчики не хуже приспособлены, они просто приспособлены иначе. Но идеология дискурса «хорошего ребенка», которая создает основу этой анкеты, делает этот вывод невозможным и приводит к дренажу социализационной и воспитательной практики.

Постулат, чтобы ребенок удовлетворял ожидания института, воспринимается как очевидный. Но Росабет Мосс-Кантер (1972) уже пол столетия назад такого ребенка определила критически как «ребенка организации». Она идентифицировала бюрократическое управление опытом детей в детских садах. Они опираются на систему контроля и исключения таких явлений как нерациональность, конфликты между сверстниками или тайны, они вводят систему предсказуемого поведения и строгий порядок дня, игру превращают в рутину, ограничивают детские решения. В итоге ребенок соотносит свои жизненные цели с целями института, опознает ее здания и ценности как более важные чем личные, упраздняет черты характера и качества ребенка ради внешнего порядка и унификации. Это все, по мнению Мосс-Кантер превращает детей в кандидатов в корпорации.

Обоснование и инструменты для такой системы представляют современные научные теории, которые соотносятся с измерительно-диагностической парадигмой. Она предполагает, что:

- дети развиваются в соответствии с универсальным образцом, который позволяет определить норму,

- развитие ребенка можно диагностировать с помощью унифицированного измерения,
- важные разницы между детьми имеет вертикальных характер («ниже или выше», «более или менее»),
- измерение является основой отбора, сегрегации и выравнивающих мер.

Дети, безо всякого сомнения, меняются в течение жизни и можно заметить в этих изменениях разные закономерности. Но в арбитражном установлении норм и их показателей, часто пропускается то, что анкеты измеряют только то, что что измеряют, удаляя из нашего поля зрения другие элементы действительности. Когда примем, что важным показателем развития ребенка являются графомоторические качества, а не, например, умение проводить простые эксперименты, тогда анкеты будут измерять графомоторику. Родители и учителя будут сосредоточиваться на том, чтобы дети рисовали полоски, а не на том, чтобы они проводили эксперименты. Если примем, что правильно развивающийся ученик решает математические задания согласно инструкции учителя, без поисков собственным методом решения, тогда в листе наблюдения появится показатель: «Действует согласно инструкции от учителя», но не: «Предпринимает попытки создания собственных методов». Последовательно, учебники будут составлены таким образом, чтобы ученик «следовал» учителю, вместо думать самостоятельно.

Нормы не позволяют проверить, на сколько развиты дети, они определяют то, что такое развитие. Время и усилия направляются на то, чего требует норма. Все другое воспринимается как неважное. Разные нормы ведут к разным образовательным практикам. В итоге ребенок становится писцом либо исследователем, подражателем либо творцом, помнит чужие дефиниции либо умеет формулировать свои собственные, копирует чужие идеи либо думает самостоятельно.

В этой перспективе норма теряет свою «объективность». Не измеряет мир, а создает его.

Стандартизирующую нормализацию с огромной силой содержит категория «школьной зрелости/готовности». Это диагностическо-бюрократический феномен, согласно которому не от профессионального института, созданного ради развития детей ожидается, что он будет готов к принятию детей, а именно на детей возлагается задание удовлетворить четко определенные требования института, в котором они никогда не были. Концепция школьной зрелости когда-то позволила понять, на сколько сложным для многих детей является перешагнуть порог школы. Но вместо того, чтобы на этом понимании строить изменение школы, так, чтобы она способствовала благосостоянию детей и их потенциалу, бремя изменения было возложено на детей. Категория школьной зрелости в научной среде была воспринята очень критически (Bingham, Whitebread 2012, Klus-Stańska 2015, Żytko 2013), но все-таки она соблазнительна с точки зрения бюрократической логики. Детские сады и школы обязаны проводить диагностирование, контроль и, так называемые, корректирующие действия. Дети делятся на тех, которые способны, тех, кто способны условно (они будут «корректированы») и те, которые вообще не способны к школе. Те, которые были отвергнуты (т.е. семантически – отходы) должны приложить усилия, чтобы выполнить норму. Таким образом, система диагнозов подвергает их процедурам отбора, упорядочения и вознаграждения за податливость.

О нормальности ребенка можно думать на два способа. Первый исходит к одобрению природы ребенка и положения о том, что он лучше всех знает, как быть ребенком (Dahlberg, Moss, Pence 2013). «Нормальный ребенок» – это спонтанность, склонность к неожиданным реакциям, творчество, богатая фантазия, но также то, что он не обращает внимания на грязь и беспорядок, а даже кажется счастливее, когда грязь

ным сидит посреди горы игрушек. Детство в этом понимании – это не введение во взрослую жизнь, а не повторительный феномен сам по себе. Второй способ мышления о нормальности ребенка опирается на собственные ожидания. Смысл детства определяется экспертом, и он может им управлять.

Критических голосов в отношении стандартизации детей становится все больше, а концепции развития детей, которые – напомним за Малагуццим – говорят ста языками (Valentine, 2006), а также образования, которое позволяет им на этих языках общаться с миром, получает признание. Аргументы в их пользу, получены из общественных теорий, которые привели к критике технологических подходов к развитию детей, особенно в плане новых тенденций в области социологии детства и критической психологии (Берман, 1994; Morss 1995). Возможности выхода из ловушки стандартизации предоставляет тоже практика. В мире растет число детских садов и центров образования для детей, в которых ставка делается на свободу, индивидуальность и творческое переживание детства (лесные детские сады, демократические детские сады, которые реализуют положения Реджио Эмилии, опирающиеся на метод проектов и т.п.). Пропагандируется идея дестандартизации и постулаты ухода от унификации в пользу заботы о индивидуальности и разнообразии учеников. Несмотря на то, что ни одна возрастная группа не подвергается так сильному нормализующему давлению кроме детей. Производство тестов, корректирующих материалов, пакетов и тренингов то сегодня гигантский бизнес.

ЛИТЕРАТУРА

Bernstein B., Class, codes and Control. London: Routledge, 2003.

Bingham S., Whitebread D., School Readiness: A Critical Review of Perspectives and Evidence. TACTYC Publications, 2012.

Bourdieu P., Passeron J., Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania. Warszawa: PWN, 2006.

Burman E., Deconstructing developmental psychology. London: Routledge, 1994.

Chalmers A., Czym jest to, co zwiemy nauką. Wrocław: Siedmioróg, 1993.

Dahlberg G., Moss P., Pence A., Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2013.

Foucault M., Nadzorować i karać. Narodziny więzienia. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia, 1993.

Klus-Stańska D., Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. „Studia Pedagogiczne” 2015, 68.

Morss J., Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology. London: Routledge, 1995.

Moss-Kanter R., The Organization Child: Experience Management in a Nursery School. „Sociology of Education” 1972, 45.

Valentine M., The Reggio Emilia Approach to Early Years Education, Dundee: Learning and Teaching Scotland, 2006.

Zybertowicz A., Przemoc i poznanie. Studium z nieklasycznej socjologii wiedzy. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1995.

Żytka M., Gotowość szkolna czy gotowość szkoły? Kilka refleksji na marginesie dyskusji o 6-latkach. „Meritum” 2013, 2(29).

STANDARDIZATION OF CHILD'S DEVELOPMENT. SCIENTIFIC PRACTICES OR A DEAD END WITH FALSE BACKGROUND?

Dorota Klus-Stańska, Professor, Head of Department of Childhood and Educational Studies, University of Gdansk, Gdansk, Poland, e-mail: klus.stanska@gmail.com

The article discusses the issue of standardization of child development. Criticism undergoes a measuring-diagnostic paradigm and a bureaucratic system, under the influence of which criteria and norms for the development of the child are formed. The analysis emphasizes new concepts of childhood, which draw attention to the need for de-standardization and the provision of opportunities for the development of a variety of competencies and qualities in children.

Key words: standardization of child's development, development, de-standardization, scientific paradigm, diagnosis.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА-СИРОТЫ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Д.К. Копкова, аспирант кафедры психологии и педагогики филологического факультета,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: darya_kopkova@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества».

В данной статье рассмотрена жизнь детей-сирот в современном учреждении закрытого типа. Противопоставляя личность ребенка из благополучной семьи и ребенка из учреждения закрытого типа, приходим к выводу, что

личность последнего сочетает черты положительные и асоциальные. Недостатком системы закрытых учреждений является - отсутствие надлежащих учебно-воспитательных программ, а так же в нежелании ставить конкретные коррекционно-развивающие задачи в процессе обучения и воспитание.

Ключевые слова: учреждение закрытого типа, дети-сироты, воспитание, конформность, формирование, ценности.

На сегодняшний день человечеством накоплен огромный, богатый как теоретический, так и практический опыт воспитания детей. Одной из самых сложных и важных для воспитания категорий являются дети-сироты. Социализация данной категории детей имеет значительное отличие от детей, которые воспитываются в семьях. Необходимо детальное изучение этой сложной проблемы, разработка эффективных методов воспитания детей-сирот, для успешной их интеграции в общество, а так же изучение условий, которые бы обеспечивали реализацию теорию на практике.

Дети, пережившие разлуку с матерью и ставшие воспитанниками учреждения для детей-сирот, оказываются в условиях, которые, к сожалению, не способствуют формированию позитивных черт личности и не дают возможности научиться устанавливать прочные связи с другими людьми.

Нестабильность, многочисленность и «текучесть» социального окружения в детских домах, отсутствие главной фигуры, заботящейся о ребенке, ведут к закреплению чувств нестабильности и незащитности и тормозят психическое развитие ребенка-сироты.

Государство и общество в целом стремятся решить проблему сиротства, но данную проблему усложняет

масштабность сиротства в современной России, а так же есть ряд фактов, которые несут негативное воздействие:

- отсутствие единой комплексной программы действий, своеобразного плана, способствующего решению проблемы, данная программа должна быть принята государством и обществом;

- несогласованность федеральной и региональной политики на уровне государства;

- использование мало эффективных методов воспитания и обучения;

- несогласованность государственных и общественных действия по отношению к детям-сиротам.

Исследованию данной проблемы посвящено достаточно много отечественных и зарубежных исследований. Изучены особенности самооценки, уровня притязаний, навыков общения, проведен анализ особенностей эмоциональной сферы воспитанников учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.

Джон Боулби, английский психоаналитик и основатель теории привязанности, обнаружил, что дети, которые растут в детских домах и сиротских приютах, часто страдают различными эмоциональными проблемами, включая неспособность устанавливать и поддерживать близкие и продолжительные отношения с окружающими. Он называл таких детей «личностями, лишенными любви» и считал, что они неспособны любить потому, что на раннем этапе жизни не имели возможности привязаться к материнской фигуре. Эти симптомы проявлялись и у детей, которые в течение некоторого времени росли в семьях, но затем были надолго разлучены с родителями. (Лобатюк В.В., 2007, с. 34)

Об этом же пишет психоаналитик Дональд Винникотт: «Когда ребенок лишается хорошего окружения или когда такого окружения вообще не существовало – это означает изменение всего эмоционального развития человека.

Подавляется или вообще утрачивается способность любить, появляется ненависть». (Осадчая Г. И., 2008. с.53)

Все проведенные исследования демонстрируют картину личностного развития детей-сирот, которая кардинально отличается от картины развития детей, которые воспитываются в семье. К моменту поступления в специализированное учреждение ребенок-сирота, как правило, уже имеет: психологические травмы, наследственные и психосоматические заболевания, нарушение самоконтроля, эмоциональную нестабильность, преобладание процессов возбуждения, сниженную концентрацию внимания и в целом плохое развитие психически-познавательных функций.

Одной из преобладающих черт личности детей-сирот педагоги называют – агрессивность. Это выражается в негативной агрессивной позиции по отношению к окружающим ребенка-сироту людям, что является следствием дефицита теплоты, заботы, общественного принятия. Любые действия со стороны социума воспринимаются сиротой, как повод для конфликта, в этом и проявляется собственно агрессивность.

Следующей чертой, характерной для ребенка-сироты является избыточная гиперсексуальность, это проявляется в невероятном интересе связанной с половой жизнью. Причиной, повышающей половую возбудимость детей, является недостаточная общая способность детей к торможению своих первичных чувственных влечений. По мнению исследователей, невозможность для ребенка реализовать свои социальные, исследовательские и трудовые наклонности заставляет его сосредоточиваться исключительно на себе, на интимных, телесных ощущениях.

В целом отсутствие стабильности, что отличает детей-сирот от детей, воспитывающихся в семьях, необходимость постоянно приспосабливаться к новым и изменяющимся

условиям, снижают у сирот активное, позитивное отношение к жизни. Вследствии этого не формируются собственные и социальные ценности, принципы; в отличии от этого прогрессирует конформность - зависимость от мнения других людей, внушаемость и подверженность влиянию группы, часто негативному.

Самооценка детей-сирот, а так же отношение к себе и самосознание имеют качественно иную форму, нежели данные характеристики детей, воспитывающихся в семьях. У детей-сирот складывается заниженная устойчивая самооценка, недоверие к себе и окружающим людям, ориентир на мнение других людей, часто отсутствие своего собственного мнения.

Детям, воспитывающимся в учреждении для детей-сирот, труднее, чем их «обычным» сверстникам, осознавать и ценить собственную уникальность: вместо «чувства Я» у них формируется «чувство Мы». В то же время подобная зависимость не основывается на теплых чувствах и добрых отношениях: уже в младшем подростковом возрасте устанавливается потребительское отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребёнка, формируется «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств. (Виноградова Е.В., 2010, 215 с.)

Подводя итог, следует отметить, что психическое и личностное развитие детей-сирот носит специфический характер. Чаще всего это выражается через формирование агрессивности, чему способствует предыдущий негативный социальный опыт, но очень ранимая, неуверенная в себе личность, защищающаяся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградова Е.В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах. [Текст]: дис. канд. псих.наук: 07.00.10: защищена 22.01.10: утв. 15.07.10 / Виноградова Е.В. – Москва, 2010. – 215 с.

Комков С. Е. Откуда в России берутся беспризорные дети / Комков С. Е. // Социальная педагогика – 2005. – № 1. – 23-31 с.

Лобатюк В. В. Социальная структура, социальные институты и процессы. [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. педагог. наук (22. 01. 2007.) / Лобатюк В. В. Санкт-Петербург. 2007, 34с.)

Настенкова А.И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 321-323.

Осадчая Г. И. Лекции по социологии./ Осадчая Г. И. – Москва: Изд-во РГСУ, 2008. -53 с. 12.Федеральный закон: О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Филиппова Л. Н. Социальная категория Социальное сиротство в современном российском обществе. [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. педагог. наук (12.00.14) / Филиппова Л. Н Москва, 2004. 23 с.

FORMATION OF PERSONALITY ORPHANED TEEN- AGER IN A CLOSED INSTITUTION

D.K. Kopkova, graduate student

RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia)
Russia, Moscow, e-mail: darya_kopkova@mail.ru

In this article the life of orphans in the modern institution of closed type. Contrasting the identity of the child from a happy family and a child from closed institutions, we conclude that the identity of the last positive traits and antisocial combines. The disadvantage of the system is a closed institutions - lack of ade-

quate training and educational programs, as well as the reluctance to set specific correctional and educational tasks in the process of training and education.

Keywords: institutionalization, orphans, education, conformity, formation and values.

УДК 37.088

**ТРУД, ЗАНЯТОСТЬ И ВТОРИЧНАЯ ЗАНЯТОСТЬ
РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Е.В.Куканова, главный научный сотрудник,

д.п.н., профессор

ФГБНУ «Институт изучения

детства, семьи и воспитания РАО»,

Россия, Москва, e-mail: elana-korolev@mail.ru

*Статья написана в рамках реализации проекта РАО
№27.9413.2017/БЧ «Теоретико-методологические основы,
модели и технологии развития профессионального
социально-педагогического образования».*

В статье рассматриваются специфические черты вторичной занятости работников социальной сферы – социальных педагогов, социальных работников, реабилитологов и менеджеров. Охарактеризованы функции вторичной занятости для рынка труда. Показано, что работники данной профессиональной группы испытывают депрофессионализацию в сфере вторичной занятости.

Ключевые слова: труд, занятость, вторичная занятость, работники социальной сферы, депрофессионализация.

1. Социальный характер труда:

В чем заключается социальный характер труда? Труд представляет собой, с одной стороны, взаимодействие между

человеком и природой, а с другой – взаимодействие между самими людьми в процессе труда. К.Маркс писал, что «труд – есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой». (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. С.188). Посмотрим на труд с другой стороны. Человек не существует изолированно, отдельно от других людей, а значит, и труд является социальным феноменом или, иначе говоря, имеет общественный характер, т.к. трудовой процесс разворачивается во взаимосвязи людей между собой: в рамках определенных социальных групп, общества в целом.

Современный человек проводит на работе значительную часть своей жизни. В трудовом коллективе происходит процесс становления личности, когда человек учится взаимодействовать с другими людьми в процессе труда. Отношения, складывающиеся в трудовом коллективе, становятся для человека настолько значимыми, что люди не могут представить себя вне привычных сообществ. (Попов Ю.Н., Шевчук А.В. 2005; С.14-15)

Более того, многие ученые считают, что отношения между людьми в процессе труда и по поводу его результатов являются стержнем социальных отношений в целом.

Итак, двойственный характер труда определил интерес к нему двух фундаментальных наук – экономики и социологии. Социология изучает социальную реальность, т.е. формы взаимоотношений между людьми и их группами. При этом трудовая деятельность подчиняется социальным закономерностям. В социологии внимание уделяется субъектам труда, которые различаются тем, что принадлежат разным социальным слоям, имеют разные интересы, могут не только мирно трудиться, но и конфликтовать. Субъект труда – человек. Что же им руководит? Каковы мотивы его трудовой деятельно-

сти? И чем они определяются? Социолог исследует общественные ценности и нормы, которые определяют действия человека, указывает на существование сложившихся сообществ и множества социальных связей, от которых человек вовсе не спешит освободиться. (Попов Ю.Н., Шевчук А.В. 2005; С.16).

2. Занятость в переходный период.

В 90-х годах XX века в России разразился беспрецедентный для мирового времени экономический кризис. Однако массовой и обвальной безработицы в стране не случилось. В сложной экономической ситуации российское общество применило ряд других механизмов, не прибегая к массовому сокращению персонала. Сокращение рабочего дня и рабочей недели, введение неоплачиваемых отпусков по инициативе администрации, уменьшение реальной заработной платы, систематические задержки ее выплаты позволяли предприятиям поддерживать высокий уровень занятости. С одной стороны, это смягчило ситуацию на рынке труда, позволило избежать крупномасштабных социальных потрясений и продолжить реформирование отечественной экономики. С другой стороны, общие социальные издержки, заплаченные россиянами за переход к рыночным отношениям, были исключительно велики. (Ежкова Н.В, 2010; С.122).

При этом применение тех или иных механизмов (административных отпусков, неполного рабочего времени, задержек зарплаты и т.д.) носило избирательный характер. В наименьшей степени от этого страдали категории персонала с высокой квалификацией и высоким уровнем потенциальной мобильности, а в наибольшей – наименее конкурентоспособные, социально уязвимые и слабо защищенные категории (с низкой квалификацией и минимальными шансами на устройство в других местах), которым было значительно труднее найти свое место в новой системе. В результате между полноценной занятостью и безработицей образова-

лось множество промежуточных состояний: человек имел работу в ограниченном количестве или надежду на ее возвращение (в случае административных отпусков), но не мог существовать на средства, получаемые от нее. (Попов Ю.Н., Шевчук А.В. 2005; С.171).

Работа в режиме неполного рабочего времени или принудительный отпуск подталкивали людей к поиску приработков. Благодаря этому распространилось явление вторичной занятости.

3. Феномен вторичной занятости.

Вторичная занятость, под которой обычно понимается добровольная (постоянная или временная) оплачиваемая трудовая деятельность, осуществляемая в свободное от основной работы время, является неотъемлемым элементом любого рынка труда и получает ту или иную распространенность в зависимости от социально-экономической ситуации в стране, уровня оплаты труда, законодательного регулирования занятости экономически активного населения. (Темницкий А.Л., Бессокирная Г.П., 1999; С.34).

В СССР вторичная занятость начала практиковаться с 60-х годов, но первые исследования были осуществлены только в конце 80-х годов XX века, т.к. вопросы вторичной занятости в течение длительного времени находились практически вне поля зрения ученых. Это во многом объяснялось причинами политико-идеологического характера. Как известно, официальной социологической идеологией фактически табуизировались установки на увеличение зарплаток, тем более на дополнительной работе; стремление к росту дополнительных доходов, в т.ч. трудовым путем, рассматривалось как проявление «чуждых» меркантильных интересов. В научной литературе обосновывалась необходимость увеличения свободного времени для всестороннего развития личности работника. На практике существовали многочисленные правовые запреты и ограничения на занятие дополни-

тельной работой. В тот период преобладали негативные оценки вторичной занятости, как сверхзанятости, подчеркивался ее вынужденный характер, отрицательное воздействие на здоровье граждан, на возможности отдыха и общения в семье. (Темницкий А.Л., Бессокирная Г.П., 1999; С.34).

В России как следствие общих преобразований 90-х годов XX века существенно увеличились масштабы неполной занятости – как вынужденной меры, вызванной экономическими факторами, проблемами становления рыночной экономики и просчетами в социальной политике. Неполная занятость работников весьма характерна для развитых стран. Однако в указанных странах она используется на добровольных началах либо для сохранения квалификации и профессионализма работника, либо как временная мера при выходе на работу после перерыва в работе по каким-либо причинам. Так, в режиме неполной занятости в Нидерландах трудятся 33% работающих, в Норвегии - 26%, в Англии, Дании - более 20%.

Результатом неполной занятости становится развитие вторичной занятости (второе, третье место работы на полную ставку или на часть ставки).

«Вторичнозанятые» - те работающие люди, которые прибегают к дополнительным приработкам, чтобы повысить или сохранить уровень материальной обеспеченности их семей. Влияние вторичной занятости на профессиональный уровень и социальное самочувствие ее участников является двойственным. С одной стороны, это дается им ценой дополнительного, иногда весьма значительного напряжения сил, сокращения свободного времени. К тому же им зачастую приходится выполнять менее квалифицированные, чем они могут, работы. С другой стороны, вторичная занятость способствует не только увеличению доходов, но и нередко и более полной реализации трудового и культурного потенциала многих работников: она расширяет возможности выбора

ими новых сфер трудовой деятельности. (Клопов Э.В.,1997;С.29).

Тем не менее, для участвующих в дополнительной деятельности работников вторичная занятость играет, по мнению Булгакова С.В., больше положительную роль, чем отрицательную. Помимо увеличения своего совокупного заработка, а вместе с этим улучшения социального самочувствия, можно добавить еще множество положительных моментов, которые приносят индивиду участие во вторичной деятельности. Прежде всего, это обретение уверенности в завтрашнем дне, повышение конкурентоспособности на рынке труда, заведение деловых знакомств, более полная реализация своего творческого потенциала и еще множество других плюсов. Но самое главное, на взгляд Булгакова С.В. это то, что сфера вторичной занятости обеспечивает (в независимости от социально-экономических, политических изменений) человеку твердую опору, на которую он может положиться в ситуации, когда испытывает материальную нужду (Булгаков С.В., 2004; С.139).

Однако существуют и негативные последствия вторичной занятости для включенных в эту сферу деятельности. Это и увеличение продолжительности труда и повышение его интенсивности, и как следствие, преждевременное изнашивание рабочей силы человека, даже потеря трудоспособности.

Таким образом, снятие ограничений в трудовой деятельности открыло более широкие возможности самореализации и самовыражения личности. Вторичная занятость стала тем полем деятельности, где человек находит применение своим дарованиям и талантам. Правда, он это делает скорее под давлением обстоятельств, а не по свободному желанию. Так что же такое вторичная занятость? Вынужденная сверх – самоэксплуатация и спасение от бедности? Или улучшение уровня жизни и реализация личных способностей? И что

лучше – иметь приемлемый уровень жизни и непрестижную работу или высокий социальный статус, но прозябать в нищете? Перед каждым человеком встанут такие вопросы. Человек

вправе сам делать свой выбор. (Готлиб А.С., 2001; С.52-56).

4. Портрет работника вторичного рынка труда.

Почему же одним людям удастся найти дополнительную работу (иногда и не одну), а другие пополняют ряды безработных? Причин тому можно найти множество: корпоративно-личные связи, хорошую информированность о наличии вакансий, невысокие претензии к условиям труда и качеству дополнительного рабочего места и т.д.

Поскольку некоторыми учеными вторичная занятость рассматривается как процесс адаптации к современным рыночным отношениям, то можно определить своеобразные факторы, способствующие или, наоборот, не позволяющие успешно приспособиться к быстро меняющимся условиям жизни.

Готлиб А.С. выделяет три группы факторов, определяющих успешность-неуспешность социально-экономической адаптации: социальные, личностные и индивидуально-психологические.

Одним из наиболее значимых социальных факторов выступает уровень и качество образования. При этом важен не столько сам факт наличия диплома об образовании, сколько уровень развития способностей, умения и готовности учиться, осваивать новое, уровень интеллектуальной трудоспособности. Наиболее значимым элементом личностных факторов, оказывающих влияние на ход процесса социально-экономической адаптации, оказался характер ценностных ориентаций. Деньги, материальное благополучие выступают значимой ценностью в жизни успешных адаптантов: они не только дают возможность жить, удовлетворять широ-

кий круг потребительских запросов, но и выступают средством самоутверждения.

Заметное место среди индивидуально-психологических факторов успешности занимает оптимизм, умение найти положительные моменты даже в неблагоприятной ситуации. Для «успешных адаптантов» характерны воля, решимость, умение постоять за себя (Орехова И.М., 2015; С. 108-112).

Таким образом, Готлиб А.С. отмечает, что все эти качества не возникли вдруг – они формировались в детстве, юности, и оказались востребованы, нашли себе применение в период социально-экономических перемен.

Клопов Э.В. также отмечает уровень образования, как фактор, влияющий на степень включенности в сферу вторичной занятости. А так же указывает на такой немаловажный фактор, как возраст. Молодежь и те, кого можно отнести к среднему поколению, уже в силу своего психофизического состояния более мобильны, чем люди пожилых возрастов. К тому же те и другие более образованы, а это так же увеличивает их шансы на рынке труда (в том числе и дополнительного труда). Причем люди с более высоким образованием более активно ищут и скорее находят дополнительный приработок. (Клопов Э.В. ,1997;С.40).

Другим сводным фактором Клопов Э.В. считает тип поселения. Он отмечает, что наибольшая активность в сфере вторичной занятости характерна для жителей крупнейших городов (мегаполисов), средняя – для жителей средних и малых городов, а наименьшая – для сельских жителей.

5. Мотивы вторичной занятости.

Функционирование профессиональной группы «работники социальной сферы (социальные работники, социальные педагоги, реабилитологи, менеджеры) связано с нараставшим в последнее десятилетие противоречием. С одной стороны, она обладает значимым образовательно-воспитательным потенциалом, с другой – невысоким уровнем и качеством жиз-

ни, следствием чего является включенность данной категории работников в сферу вторичной занятости. Это противоречие ведет к рассогласованию основных статусных характеристик профессиональной группы, снижению эффективности ее труда. преподаватель перестал быть просветителем, но пока не стал рыночником. При этом наблюдается прямая зависимость: чем выше должностной статус работника социальной сферы, тем чаще отождествляют себя с «продавцом услуг». Для изучения этих проблем автором статьи в 2016 году были проведены исследования ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности социальных педагогов, социальных работников, реабилитологов и менеджеров в Московской области, г.Москва; выборка – 214 человек, со стажем работы более 3-х лет; погрешность – в пределах допустимой для такого рода исследований; метод – анкетирование; результаты не публиковались. Изучая ценностно-смысловые аспекты профессиональной деятельности, мы предложили вышеуказанным категориям оценить преимущества, которые сейчас удерживают их на этой работе (творческий характер деятельности; возможность дополнительного заработка; удобный режим работы; условия для профессиональной карьеры; гарантия занятости; самореализация; заработная плата; широкий круг общения; престижность).

Ядро ценностей, удерживающих сегодня работников социальной сферы в своей профессии, состоит из гарантии занятости и возможности дополнительного заработка, а для менеджеров – заработной платы и условий для профессиональной карьеры. Наблюдается прямая зависимость: чем выше должностной статус работника, тем реже он работает по совместительству. На вопрос анкеты: «Насколько регулярно вы занимались подработками?» 62% респондентов ответили «постоянно» (в течение нескольких лет), 26 %– «периодически», 10% – «время от времени» (эпизодически) и лишь 2 % никогда не занимались подработками.

Как показали исследования, для многих работников социальной сферы вторичная занятость – это, прежде всего, источник дополнительного заработка. Среди основных видов вторичной занятости можно выделить такие, как техник, уборщик, инженер по технике безопасности, инспектор отдела кадров, руководитель кружков или секций в организациях дополнительного образования детей, курьер, продавец, дежурный в интернате в ночное время, консьержка, массажист, занятие предпринимательской деятельностью.

Вторичная занятость связана с профессионально-квалификационным уровнем работы, выступающей как дополнительная. Последнее обстоятельство, скорее всего, может быть истолковано как отсутствие необходимости в более или менее высоком уровне квалификации на дополнительной работе. Речь может идти о деквалификации и депрофессионализации работников на дополнительной работе. Таким образом, с одной стороны, значительная часть рабочих мест, выступающих как места второй работы, характеризуются низким качеством, не требуют от работников высокой квалификации и развитых профессиональных навыков. С другой стороны, высокий квалификационный уровень, приобретенный чаще всего по месту основной работы, расширяет возможности для подработок. В целом же, можно вывести о том, что занятость на дополнительной работе не способствует росту профессионального уровня работников, не стимулирует овладение ими новыми профессиональными навыками, предполагает для значительной части работающих работу, связанную со снижением профессионального уровня.

Исключение составляет только группа менеджеров (руководителей), у которых чаще других вторая работа - это работа той же квалификации и по той же профессии, что и основная. Вторичная занятость этой должностной группы обычно является своеобразным продолжением выполнения функций по основному месту работы.

Дополнительная занятость для указанной профессиональной группы не является как бы естественным продолжением деятельности на основном рабочем месте. Таким образом, депрофессионализацию в сфере вторичной занятости работники социальной сферы в своем большинстве испытывают. Все это подтверждает одну из самых болезненных социальных проблем России – не востребованность на первичном рынке труда специалистов с высокой квалификацией и низкая оплата их труда. Общее снижение качества профессиональной группы «работники социальной сферы» зависит от оттока талантливых работников в коммерческие, политические или властные структуры.

К основным причинам вторичной занятости можно отнести следующие:

- 1) недостаток средств к жизни;
- 2) задержки с выплатой зарплаты и социальных трансфертов (пенсий, пособий);
- 3) потеря работы вследствие увольнения, сокращения штатов - тем самым потеря основного источника существования;
- 4) поиск более стабильного и более высокого источника дохода;
- 5) поиск работы, обеспечивающей более полную самореализацию.

ЛИТЕРАТУРА

Булгаков С.В. Вторичная занятость в современной России: социально-экономические функции и последствия. Диссертация на соиск.уч. степ канд. социол. наук. Саратов. 2004. С.139

Готлиб А.С. Социально-экономическая адаптация россиян: факторы успешности-неуспешности.// Социологические исследования. 2001. № 7.- С.52-56.

Ежкова Н.В. Вторичная занятость в сфере высшего профессионального образования: мотивы и формы // Труд и социальные отношения. – 2010. - №1. – С.122.

Клопов Э.В. Вторичная занятость населения как форма социально-трудовой мобильности // Социологические исследования. 1997. №4. С.29; С.40.

Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. С.188.

Орехова И.М. Альтернативные формы занятости как способ адаптации к изменениям экономической ситуации на российском рынке труда // Теория и практика общественного развития. 2015. № 24. С. 108-112.

Попов Ю.Н., Шевчук А.В. Введение в социологию труда и занятости. Учебное пособие. – М.: Дело, 2005 С.14-15.

Темницкий А.Л., Бессокирная Г.П. Вторичная занятость и ее социальные последствия // Социологические исследования. 1999. №5. С.34

SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE ON LABOR, EMPLOYMENT, AND SECONDARY EMPLOYMENT OF SOCIAL WORKERS

The article considers specific features of the secondary employment of social workers – social workers, social workers, rehabilitation practitioners and managers. Characterized the function of secondary employment for the labour market. It is shown that the workers in this occupational group experience deprofessionalization in the sphere of secondary employment.

Key words: labour, employment, secondary employment, social workers, deprofessionalization.

УДК 378

**СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ "СЕМЬЯ"
В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ**

А.В.Лабуза, студент магистры,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: labuza2012@yandex.ru

Данная статья посвящена разбору семантических полей слов «семья» и «воспитание», а также в выявлении неразрывной связи между ними. Объектом исследования является семантические поля слов «семья» и «воспитание». Цель статьи является выявление связи между двумя компонентами и какую важную роль она играет в жизни ребёнка. В статье прослеживается мысль о том, как важно понимать, что семья и воспитание два неразрывных компонента в развитии и взрослении ребёнка. Актуальность данной статьи обусловлена проблемами воспитания в современном обществе

Ключевые слова: семья, семейные отношения, социум, проблемы воспитания.

Семантическое (понятийное) поле – это совокупность слов, которые объединяются благодаря сходным признакам их лексических значений.

В данной работе мы хотим рассмотреть семантическое поле слова «семья» в испанском языке («la familia»), а также показать насколько воспитание и семья неразрывно связаны между собой.

Для начала обратимся к этимологии данного слова. Согласно «Школьному этимологическому словарю русского языка» Н. М. Шанского, слово «семья» исконно русское. Образовано оно от устаревшего и вышедшего из активного словаря существительного «семь», которое имело значение «домочадец», «работник», «слуга». Исходным значением этого

слова было значение «живущие в одном селении». Интересно отметить, что испанское слово «familia» не имеет конкретной этимологии. Одни исследователи утверждают, что данное слово берет свои истоки от латинского слова «fames» («голод»), другие считают, что слово «familia» происходит от слова «famulus» («слуга»). В последнем примере мы можем наблюдать сходство с русским существительным «семь».

Возвращаясь к семантическому полю слова «семья», первое, что нужно иметь в виду, что семья – это группа людей, которые живут вместе и которых объединяют или родственные, или брачные узы. Таким образом, к семантическому полю слова «семья» можно отнести следующие термины: родители, братья, сестры, дяди, тёти, племянники, двоюродные и троюродные братья и сестры, дальние и близкие родственники.

В испанском языке, конечно же, тоже существуют все вышеперечисленные слова, но важно отметить, что в семантическое поле могут входить не только очевидные слова, которые имеют прямое отношение к нашему слову (например, члены семьи), но и слова, которые могут косвенно олицетворять слово «семья». Если обратиться к Большому испанско-русскому словарю (Gran Diccionario Español-Ruso; 2010; с.409), чтобы определить семантическое поле слова «familia», то мы найдем такие слова, как casa, cuna, hogar, quehacer domésticos, tronco. Каждое из этих слов имеет отношение к слову «семья».

- Casa (дом) – то место, где семья собирается вместе.

- Cuna (колыбель, люлька, родина, род, происхождение) – данное слово имеет множество значений, начиная от люльки (первичное значение) до слов Родина, происхождение. Каждая семья имеет свой род, свое происхождение.

- Hogar (очаг) – семейный очаг, который хозяйка дома (жена, мать) должна хранить, оберегать.

- *Quehacer domesticos* – домашние дела, хлопоты по хозяйству. В каждом доме, в каждой семье есть свои обязанности, каждый член семьи выполняет свою «деятельность».

- *Tronco*(корпус, ствол дерева) – родословное дерево – род – семья.

В каждой семье вопрос о воспитании своих детей является неотъемлемой частью формирования их личности в будущем, поэтому «воспитание» также можно отнести к семантическому полю «семья». Если мы вновь обратимся к Большому испанско-русскому словарю (*Gran Diccionario Español-Ruso*; 2010; с.344), то обнаружим, что у слова «воспитание» следующее семантическое поле: *crianza, educación, enseñanza, preparación*.

Crianza – от глагола *crear* (создавать, образовать, сотворить) – родители образуют семью, создают ее, а потом «творят» своих детей.

Educación – от глагола *educar* (воспитывать, растить, вскормить, обучать, вынуждать) – родители обязаны воспитывать и обучать свое чадо.

Enseñanza – *enseñar* (учить, наставлять, навести на ум) – родители должны наставлять своего ребёнка на путь истинный, «навести его на ум».

Preparación – *preparar* (подготовить) – родители также должны подготовить своих детей ко взрослой жизни, должны подготовить преодолевать жизненные трудности.

Сам процесс воспитания – это взаимодействие людей в социуме. Несложно догадаться, что если в социуме есть проблемы, то они обязательно отразятся и на воспитании ребёнка.

С какими же проблемами сталкивается наше современное общество в воспитании младшего поколения? Как бы это не было иронично, но повышение уровня жизни и технический прогресс отрицательно сказались на социуме. В наше время, если у ребёнка нет общепринятых материальных благ,

то у его сверстников автоматически теряется интерес к нему. Но ведь каждому нужно признание в обществе, каждый хочет получить одобрения со стороны своего круга общения, каждый хочет без страха высказывать свою точку зрения и при этом не стать посмешищем. Также ребенок сегодня не получает должного внимания со стороны взрослых, в первую очередь со стороны своих родителей. Они так заняты вопросом материального блага, что совсем забывают, что лучше лишний раз провести время с ребёнком, чем потратить это время на работе, но потом вручить своему чаду дорогую игрушку. Современное общество начало забывать, что ничто не может заменить живое общение. Все это приводит к тому, что ребёнок не получает должного внимания и той теплоты, которую так ждет от своих родителей. Перекладывая весь процесс воспитания на плечи обучающих учреждений, родители забывают, что именно они, их личный пример поведения в реальной жизни, их отношение к окружающей жизни формирует у детей стереотипы поведения, которые не сможет изменить ни учитель, ни воспитатель.

Как уже было упомянуто выше, к проблемам воспитания нынешнего общества можно отнести и технический прогресс. Это поразительно, ведь мы так стремимся облегчить себе жизнь современными технологиями, не замечая, как одновременно усложняем ее. Благодаря компьютерным играм ребёнок может потерять связь с реальным миром, полностью погрузившись в мир графики. В данном мире, благодаря компьютерному герою, ребёнку может казаться, что он реализуется как личность. Но при этом он только отдаляется от реальности и прямой контакт с социумом для него становится почти невозможным. Также родителям кажется, что электронный дневник – это возможность контролировать учебный процесс своего чада. Но это только видимость переживания, видимость контроля, видимость воспитания. Родителя должен волновать, как минимум, ряд следующих вопросов:

- Сколько сил и времени было затрачено ребенком на уроке и на подготовку к нему?
- Как обстоят взаимоотношения ребенка и его одноклассников?
- Как оценивает поведение и успеваемость в школе классный руководитель?

Но всю ответственность этих вопросов родители возлагают на электронный дневник.

Подводя итоги, хотелось бы еще упомянуть неразрывную связь семьи и воспитания. Ведь кто, как не семья, закладывает фундамент сознания, здравого мышления и правильного восприятия окружающего мира. Что мы и смогли увидеть, разобрав семантические поля обоих слов.

ЛИТЕРАТУРА

Большой испанско-русский словарь / Н.В. Загорская, Н.Н. Курчаткина, Б.П. Нарумов. –М.: Рус.яз. –Медиа; Дрофа, 2010. – 956с.

Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – М.: Инноватор, 1997. – 248 с. С. 92.

Садиков А.В. Испанский язык сквозь призму лексики. – М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ»,2014.-416с.

SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "FAMILY" IN THE SPANISH LANGUAGE IN THE CONTEXT OF MODERN PROBLEMS OF UPBRINGING

Alexandra Labuza, student, RUDN University (Peoples'
Friendship University of Russia)

This article is devoted to analyse the semantic fields of the words "family" and "upbringing", and identify the inextricable link between them. The object of the research is the semantic field of the words "family" and "education". The aim of the article is identify the relationship between these two components and the important role it plays in a child's life. The article traces the

idea how it is important to understand that family and upbringing are two inseparable components in the development and maturity of the child. The problems of upbringing in the modern society determine the applicability of this article.

Key words : family, family relationships, society, problems of upbringing.

УДК 379.8

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ ДОСУГА ШКОЛЬНИКОВ**

Е. И. Лашманова, студент магистратуры,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
Россия, Тверь, e-mail: lashmanova-ei@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования культуры досуга школьников. Уточнено содержание понятия *культура досуга*. Педагогическим ресурсом работы выбрано дополнительное образование. Определены основные направления работы по формированию культуры досуга школьников.

Ключевые слова: досуг, культура досуга, дополнительное образование, школьник.

Проблема досуга школьников сегодня в центре внимания педагогов и психологов: ей посвящены работы Л.А. Акимовой, М.А. Ариарского, Е.И. Дробинской, А.Д. Жаркова, Ю.Д. Красильникова, В.Я. Суртаева. В XX веке бытовала традиция трактовать *досуг* как время, когда возможен свободный выбор занятий, в котором отдых перемежается с физической и умственной активностью (Соколов, 1977). В современном понимании досуг — это не

просто свободное время, но время реализованное для самовосстановления, саморазвития и самообразования.

С проблемой реализации свободного времени связано понятие *культура досуга*, под которым сегодня понимается мера реализации социально-культурного потенциала личности в условиях досуговой деятельности, мера приобретенных ею навыков регулирования досугового времени, готовность личности к участию в социально значимых видах досуговой деятельности (Суртаев, 1998). Понятно, что умение самореализации личности в данных условиях, как и любое другое умение, необходимо формировать, воспитывать. Воспитание культуры досуга базируется на восстановлении приоритетов нравственно-этического воспитания, выстраивании всей жизни школьника на основе взаимодействия семьи, школы, социальных партнеров; соблюдении принципов формирования культуры досуга учащихся, таких как свобода выбора, гуманизация, индивидуальность и др. (Родиченко, 2011).

Свобода досуга противостоит несвободе в других сферах, таких как учеба и самообслуживание, что делает его особенно привлекательным, ценным и значимым для учащихся. Основные цели досуга школьника — восстановление физических и духовных сил, самосовершенствование, обучение, развлечение, просвещение. Это позволяет говорить о *развивающем потенциале досуговой деятельности*, обусловленном ее игровой природой и предполагающем реализацию путем целенаправленной организации игровых коммуникативных и образовательных пространств (Понукалина, 2007).

Задача реализации развивающего потенциала досуговой деятельности требует использования правильно подобранных педагогических ресурсов, средств, форм и методов сопровождения. Направленность культурно-досуговой деятельности во многом определяется мерой и степенью приобщения школьника к определенному

культурному социуму, духовными качествами и ценностными ориентациями обучающегося, что делает актуальным формирование в досуговой активности культуроведческой (Милюгина, 2013) и регионоведческой (Милюгина, Касимова, 2014) компетенций обучающихся.

Модернизация образования делает ставку в формировании культуры досуга не только на общее образование, но и на сферу дополнительного образования. Дополнительное образование как компонент целостной системы непрерывного образования, способствующий в том числе и формированию культуры досуга, рассматривают А.Г. Асмолов, М.Б. Коваль, А.Ф. Малышевский. В.И. Слободчиков видит цель дополнительного образования в создании педагогических условий для деятельности учащихся на основе свободного выбора в соответствии с их личными интересами, склонностями (Слободчиков, 2002). Дополнительное образование детей усиливает вариативную составляющую общего образования, способствуя практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулируя познавательную мотивацию обучающихся, позволяя развивать свой творческий потенциал и навыки адаптации к современному обществу и в итоге предоставляя возможность полноценной организации свободного времени (Евладова, 2002). Дополнительное образование детей — это поисковое образование, апробирующее нетрадиционные пути выхода из различных жизненных обстоятельств (в том числе из ситуаций неопределенности), предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития.

Педагог системы дополнительного образования профессионально обязан создать условия вовлечения обучающихся в такую досуговую деятельность, которая обеспечивает творческую активность в любом из направлений досуга: физкультурно-оздоровительном, спортивном, техническом,

художественном и т. д. Одним из условий является опора на признаваемые образцы, сопряжение общественно значимого характера досуговой деятельности с индивидуальными образовательными потребностями, придание формам досуга статуса высокого вкуса. Досуговая культура личности может принимать интегральные формы выражения в конкретных направлениях деятельности: досугово-спортивное, досугово-техническое, досугово-художественное, досугово-музыкальное. При этом удовлетворение одной потребности порождает другую потребность, поэтому изменения в сфере досуга должны быть направлены на переход от простых потребностей к более сложным: от физических к духовным, от индивидуальных к общественным, от пассивности к активному творчеству. И задача педагога — помочь учащимся в таком переходе.

В современных условиях эффективная организация дополнительного образования во многом зависит от изучения интересов и потребностей учащихся и родителей в их услугах. Школа оказывает большое влияние на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения. В частности, это проявляется в том, что школа формирует интерес к занятиям музыкой и изобразительным искусством, физкультурой и спортом не только на соответствующих уроках, но и через формы дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования на сегодняшний день удовлетворяют широкий спектр досуговых потребностей детей и подростков. Выбор того или иного способа проведения досуга обусловлен, с одной стороны, уровнем культурного развития самого человека, что проявляется в системе его запросов и целевых установок, а с другой стороны, теми возможностями, которые социум предоставляет ему для реализации интересов. Возможности раскрываются в системе условий, организационных форм, обеспечивающих осуществление разных типов досуговой деятельности.

Только при реализации обозначенных условий возможно обеспечить вовлечение школьников в социализацию и формирование их личностных образовательных результатов, к которым можно отнести досуговую культуру личности.

ЛИТЕРАТУРА

Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: учебное пособие. М.: Владос, 2002. 352 с.

Милюгина Е.Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 141-163.

Милюгина Е.Г., Касимова А.Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 172-178.

Понукалина О.В. Специфика досуга современной молодежи // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 124-128.

Родиченко М.С. Формирование культуры досуга младших подростков в образовательном пространстве школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2011. 19 с.

Слободчиков В.И. Дополнительное образование детей в системе развивающего образования. М.: Академия, 2002.

Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга. Л.: Лениздат, 1977. 64 с.

Суртаев В.Я. Социология молодежного досуга. СПб.–Ростов н/Д: Гефест, 1998. 28 с.

**ADDITIONAL EDUCATION
AS PEDAGOGICAL RESOURCE FOR FORMING
THE SCHOOLCHILDREN'S CULTURE OF LEISURE**

E.I. Lashmanova, undergraduate, Tver State University, Russia,
Tver, e-mail: lashmanova-ei@mail.ru

The article is devoted to creating a schoolchildren's culture of leisure. The author clarifies the concept 'culture of leisure'. Additional education is a pedagogical resource for work. The author defines the main directions of work to build a schoolchildren's culture of leisure.

Keywords: culture of leisure, recreation, additional education.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

О.К. Логвинова, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики

Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: olga-gg@yandex.ru

М.Ю. Стецевич, кандидат педагогических наук,
Россия, Москва, e-mail: sunzonne@mail.ru

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
грант 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в
условиях вызовов современного общества».*

Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам формирования поликультурной компетентности студентов современного вуза. Обосновывается необходимость системной реализации потенциала внеучебной деятельности

в процессе формирования поликультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, студенты, внеучебная деятельность вуза, потенциал.

Современные глобализационные процессы, и, как следствие, усиливающаяся этнокультурная диверсификация общества актуализируют проблему подготовки молодежи к конструктивному межкультурному взаимодействию в эволюционирующем поликультурном социуме. Одним из значимых компонентов профессиональной компетентности современного специалиста становится поликультурная компетентность.

Понятие «поликультурная компетентность» появляется в зарубежной психолого-педагогической литературе в начале 1980-х годов. В отечественных исследованиях термин стал широко использоваться в 2000-х годах, что было связано с внедрением компетентностного подхода в образовании. До настоящего времени ведутся дискуссии о структуре и основных компонентах поликультурной компетентности, разрабатываются методики ее оценки (Hladik, 2014; Cheng, 2006; Ершов, 2014).

Анализ существующих определений позволяет сделать вывод о том, что поликультурная компетентность представляет систему взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений, установок, особенностей мышления и поведения, позволяющих личности эффективно взаимодействовать в поликультурной среде (Ершов, 2014; Hladik, 2014; Максимова, 2012). Поскольку понятие «компетентность» предполагает не только когнитивную, но и операционно-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие (Ершов, 2014. С.160), в струк-

туре поликультурной компетентности можно выделить когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.

Несмотря на объективную потребность общества, задача формирования поликультурной компетентности будущих специалистов находит только частичное отражение в основополагающих документах, регламентирующих содержание высшего образования. Так, в ФГОС ВО по направлениям бакалавриата среди общекультурных компетенций обозначена готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. «Поликультурное образование» как самостоятельная дисциплина обязательна для изучения только в рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», уровень бакалавриата. Во многих вузах в вариативную часть общегуманитарного цикла по разным направлениям подготовки входят дисциплины, целью которых является формирование межкультурной компетенции студентов, профилактика этноцентризма и ксенофобии в молодежной среде, например «Психология этнического конфликта», «Этика межнационального общения и специфика работы в интернациональном коллективе», «Межкультурная коммуникация» и др. Однако этого недостаточно для формирования поликультурной компетентности как интегративного свойства личности, позволяющего эффективно взаимодействовать с представителями иных культур на всех уровнях межкультурной коммуникации во всех сферах взаимодействия.

Учебный процесс современных вузов не обладает достаточным потенциалом для решения данной проблемы.

В связи с этим, продуктивной представляется идея реализации потенциала внеучебной деятельности, которая направлена на преодоление узкой прагматической подготовки специалистов и создание оптимальных условий для гар-

моничного развития личности, способной к творчеству и самоопределению в меняющемся мире.

Анализ практики внеучебной деятельности в современных вузах позволяет выделить ряд актуальных направлений, в рамках которых формирование поликультурной компетентности студентов представляется наиболее эффективным:

- включение студентов – представителей разных культур в совместную социально значимую деятельность, например в целевые программы адаптации иностранных студентов;

- реализация потенциала студенческих организаций самоуправления, профессиональных студенческих обществ, клубов, творческих коллективов, объединяющих представителей разных культур;

- активное использование потенциала музейной педагогики - научно-практической деятельности, ориентированной на передачу культурного опыта в условиях музейной среды;

- взаимодействие вуза с культурно-досуговыми учреждениями (национально-культурными центрами, домами народного творчества), национальными общественными объединениями и организациями;

- использование ресурсов психолого-педагогической службы вуза, проведение тренингов межкультурного общения и атрибутивных тренингов.

Эффективность формирования поликультурной компетентности студентов во многом зависит от уровня развития и реализации воспитательного потенциала современного вуза, использования возможностей социума в процессе организации внеучебной деятельности, умения ответственных сторон осуществлять выбор необходимых ресурсов, выстраивать взаимодействие с социальными институтами, находить новые формы и направления внеучебной деятельности, адекватные

ватные современным ценностным ориентациям студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

Ершов В.А. Поликультурная компетентность социального работника // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. № 4. С.154-166.

Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности студентов в процессе поликультурного образования // Российский научный журнал. 2012. № 1(26). С. 214-220.

Cheng David X., Zhao Chun Mei (2006) Cultivating Multicultural Competence through Active Participation: Extracurricular Activities and Multicultural Learning. *NASPA Journal*, 43(4), 13-38.

Hladik J. Design and Development of a Multicultural Competence Scale in Helping-Profession Students // *Asian Social Science*. 2014. Vol. 10, No. 9. P. 162-170.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MULTICULTURAL COMPETENCE THROUGH EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

O.K. Logvinova, Ph.D. in Education, Associate Professor. Department of Psychology and Pedagogy, Philological Faculty, RUDN University, Russia, Moscow, e-mail: olga-gg@yandex.ru

M.Yu. Stetsevich, Ph.D. in Education, Russia, Moscow, e-mail: sunzonne@mail.ru

The article deals with the problem of students' multicultural competence development. The authors analyze theoretical and practical aspects of the problem discussed. They prove the importance of extra-curricular activities in the process of students' multicultural competence development.

Key words: multicultural competence, cross-cultural interaction, students, extra-curricular activities, educational potential.

УДК 378

THEORETICAL CONTEXT OF DEFENSIVE STRATEGIES RELATED TO EMOTION OF SHAME

M. Ed. Sandra Makowska, Ph.D. Student, Department of Childhood and Educational Studies, University of Gdańsk, Gdańsk, Polska, e-mail:sandra.frackowiak@gmail.com

This article aims to discuss social consequences of the use of defensive strategies in the event of experiencing a sense of shame. Based on the concepts D. Nathanson, I will try to present maladaptive forms of behavior that may appear in the moment of experiencing a sense of shame.

Keywords: defensive strategies, shame, childhood, maladaptive forms

The emotion of shame occurs when experiencing the state of embarrassment, ridicule, humiliation, sense of guilt, sense of failure, deprivation of dignity, abashment, embarrassment; thus everything that is associated with a strong sense of being hurt is reckoned among the family of emotions of shame.

Shame is an emotion experienced subjectively and individually, as a consequence of conscious or unconscious reaction to the event (Erikson, 1977). In the concept of Nathanson, emotions are described as a complex phenomenon consisting of affection and a prior associated experience, stored in memory in the form of scripts (Thomkins, 1987, p.243). These scripts contain information on: the situation, its course, experiences (in the form of own affective response to the event), as well as they apply to those involved in the event and their response (Nathanson, 1992, p.245-246). Therefore, it can be said that the emotion of shame will be largely dependent on granting of meanings to specific situations, interpreting behaviors of partners interaction, and will also be linked to the personality traits of the individual. These criteria will play a key role in the perception of a given situation,

as triggering shame, so such in which the self did not reach targets and images presented by the ideal self. At the same time, expectations of perfection can come from the individual itself, as well as from the person who is a participant in the event. The emotion of shame will arise as a consequence of being watched - exposed to public view when a person is not prepared for it. Thus, it represents a moment of unveiling weaknesses, mistakes, or it may result from the widely understood sense of deficit (Plutchik, 2002; Schaff, 2001).

In situations in which people experience such an unpleasant emotional state as shame they learn the individual strategy of defence against its harmful factors. There are four basic strategies to cope with shame. In the classification made by D. Nathanson the range of strategies to cope with shame can be divided into two groups: acceptance patterns and defence patterns. It must be stressed, however, that each of them involves certain risks arising from their extreme forms and frequency of use (Nathanson, 1992, p.245-246).

In the case of the acceptance pattern an individual is capable of treating the experience of shame as a lesson, allowing the emotion of shame into his awareness and analysing previous situations in which he experienced this emotion in order to make a lasting change in his own behaviour. In this case shame is treated as information about the standards and rules applicable in a given community and about the need to adapt to them. However, according to the researcher, individuals are much more focused on the protection and avoidance of the painful feeling of shame - humiliation, rather than on recognizing it as a kind of teacher, and therefore individuals are much more often likely to have recourse to defensive strategies, such that allow transforming the experience of the feeling of shame into a less painful one, rather than reconstruct the behaviour to date (Nathanson, 1992). Analyzing defensive strategies related to the affect of shame, humiliations

can be divided into four scripts which include: withdrawal, avoidance, attacking the ego, and attacking others.

The first strategy is **withdrawal** from others as an expression of the desire to stay alone with one's own discomfort. The response of physical isolation is accompanied by channelling one's attention into one's thoughts and strong physiological sensations. The aim of withdrawal is to avoid the awareness of being observed by the person in relation to whom shame is experienced, and thus it provides an apparent respite and gives a sense of security. One should also pay attention to the possible occurrence of two extreme forms of withdrawal: 1) temporary, and 2) depressive. If in the case of temporary withdrawal and the desire to remain in solitude such behaviour should be considered totally harmless and normal, then an intensification in the process of withdrawal may lead to a solidifying sense of social isolation, exclusion from relationships with others, and frequent rumination related to experiencing shame. Excessive excitation of the shame-humiliation affect results in the weakening of cognitive processes, in guilt, lack of self-confidence and powerlessness. Therefore, we can say that the extreme form of the withdrawal strategy manifests symptoms typical of depressive disorders.

The second strategy refers to **avoidance of shame**. Individuals who cannot stand the discomfort that is associated with the feeling of that affect by all means try to avoid it, protect themselves from it or evade it. An effective and non-threatening procedure of defence is to initiate modesty scripts. Such a person will be reticent and shy, rarely initiating social contacts, reluctantly appearing in public. Additionally, the use of this script by an individual will manifest itself in a desire to eliminate from one's behaviour anything that can be perceived as embarrassing and shameful, and so may take the form of excessive conformism. D. Nathanson traces the reason for selecting this strategy to the sense of "personal defect" formed in childhood days (Czub, 2005, p. 384-400). This "personal defect" triggers in an individu-

al high readiness to react with shame, because it is caused by a significant reduction in tolerance to criticism by others. To overcome his shortcomings in love, self-esteem and recognition of other people man undertakes various actions that would divert his attention away from the defect and at the same time would increase his self-esteem. These actions can be about collecting various objects or competing with others in a particular field. Exaggerating one's advantages and maintaining that created self-image in social situations can produce a similar effect. Narcissism understood in this way serves to avoid shame. On the other hand, it significantly reduces conscious access to information about oneself that is incompatible with the imaginary picture of oneself. Consequently, this leads to stiffening the new self-image and limited development of the ego.

It is also worth noting that a narcissistic person gets along well with those who support his vision of his ideal ego, unfortunately often at the expense of the partners in interaction. Such a person perceives the interest on the part of other people as a confirmation of his attractiveness.

Attacking the ego is another group of defensive strategies against shame that consists in open acceptance of shame. It has to do with a certain lack of symmetry in relation to the sense of shame, as in this case people apply a double standard: "the desire to show openly by others what they would prefer to leave in secret" (Nathanson, 1992, p.348). This follows from the assumption that an individual experiencing shame, being in a state of embarrassment and alienation, usually triggers positive feelings of liking in other people and engagement in a relationship with that individual. This leads to a situation in which an individual openly presenting shame becomes the object of positive engagement on the part of others. As a result, the individual learns to overcome the sense of isolation that is formed together with the affect of shame by accepting this state as well as the negative thoughts about himself. The strategy of attacking the ego with weaker in-

tensity will manifest itself in a tendency to fool around or evince shyness, because maintaining a sense of attachment is a rewarding effect of this strategy. A greater intensity of this strategy may take the form of subservience and subordination, while its extreme form manifests itself in masochistic behaviours in which the desire to be dominated by another person is understood as “striving to overcome the state of isolation (associated with a high intensity of shame) and providing oneself with a sense of attachment by acceptance of one’s own humiliation” (Nathanson, 1992, p.332).

The last of the strategies that has been described by D. Nathanson in counteracting the negative effects of shame is the strategy of defence in the form of an attack against others. It depends above all on improving one’s self-image and well-being by humiliating others (1992, p.371). In order for this strategy to work it is necessary to turn off one’s thoughts about oneself that accompany shame; in order for this to happen it is necessary to be convinced of the intentional action on the part of others, such as the desire to humiliate, lack of respect, public humiliation. In order to improve his self-esteem a person experiencing shame humiliates others showing them an expression of the affect of anger or disgust. Such a person attacks others physically and verbally; these can be disrespectful and contemptuous glances or expressions of dominance linked to physical abuse. As a result, the victim experiences unpleasant affective states, shame being one of them. A person using this type of fight against the affect of shame finds equilibrium through awareness and perception of suffering and pain in others.

Analyzing the four main strategies for dealing with shame, it should be noted that their use largely depends on the individual characteristics of the person and on exposure to the experience of the emotions of shame. Nevertheless, the experience of shame is always associated with an entity directing attention inward, causing a state of mental suffering, referred to as the self-awareness

torment. External manifestations of this condition are a variety of defensive strategies against shame which are a result of the individual interpretation of the event as a situation in which the self did not reach its purposes. The use of the above strategies can reduce or dismiss a painful experience. While the threat of excessive or too intensive use of each of them, has significant implications for the formation of personality and can lead to its impoverishment and to reduce some social skills (Czub, 2013).

BIBLIOGRAPHY

Czub, T., Wstyd i strategie obrony przed wstydem. W: *P. Orlik* (red.), *Magma uczuć*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, 2005, s. 377-400.

Czub, T., Brzezinska, A. I., Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości. „Psychologia Rozwojowa” 2013, 1 (18), s. 27-43.

Nathanson D., Schame and pride. Affect, sex, and birth of the self, New York: W. W. Norton, 1992.

Plutchik, R., Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution. Washington: American Psychological Association, 2002.

Schaff, T. J., Shame and Community: Social Components in Depression, “Psychiatry” 2001,64.

Tomkins S.S., Affect/Imagery/Consciousness. New York: Springer, 1963.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ОБОРОНИТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ, СВЯЗАННЫХ С ЧУВСТВОМ СТЫДА

М. Ed. Сандра Маковска, аспирант, кафедра исследования детства и школы, Гданьский университет, Гданьск, Польша,
e-mail: sandra.frackowiak@gmail.com

В статье обсуждаются социальные последствия использования оборонительных стратегий в случае испытанного чувства стыда. Основываясь на концепции Д. Натансон я стараюсь вычислить неадаптивные формы поведения, которые могут появиться в моменты, когда возникает чувство стыда.

Ключевые слова: защитные стратегии, стыд, детство, неадаптивные формы.

УДК 378.14

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Г.Ж.Менлибекова, доктор педагогических наук, профессор Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева
Казахстан, Астана, e-mail: gmen64@mail.ru

Д.О.Базарбаев, доктор PhD

Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева
Казахстан, Астана, e-mail: phdd84@mail.ru

В статье актуализируется вопрос о необходимости улучшения человеческого капитала на основе эффективного использования образования. На основе анализа различных подходов к определению миссии образования обосновывается необходимость изучения образования в социальной модели экономического роста страны.

Ключевые слова: образование, обучение, человеческий капитал, студентоориентированность обучения, знания,

компетенция, вовлеченность, инновация, благополучие, качество

В условиях глобализации науки и образования актуальность приобретают проблемы исследования новой роли системы образования в улучшении качества человеческого капитала и как основы модели экономического роста в контексте развития глобальной конкурентоспособности. В Послании Президента Республики Казахстан «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» одним из стратегических приоритетов третьей модернизации выступает улучшение качества человеческого капитала. Как отмечает глава государства, «прежде всего, должна измениться роль системы образования. Наша задача – сделать образование центральным звеном новой модели экономического роста. Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации» (Назарбаев, 2017, с.26).

Обобщенная трактовка понятия экономического роста определена как «политико-экономическая категория, представляющая собой социально-экономические отношения субъектов экономики, выражающиеся в процессе количественного и качественного изменения объема и условий общественного производства за определенный период времени, на основе более эффективного использования экономических ресурсов, в целях удовлетворения постоянно растущих общественных потребностей» (Александрова, 2004, с. 17)

Возникают вопросы «В чем заключается новая роль системы образования в контексте третьей модернизации Казахстана?», «Как меняются роли субъектов образовательного взаимодействия?», «Влияет ли изменение роли системы образования на улучшение качества человеческого капитала?», «Каковы индикаторы улучшения качества человеческого ка-

питала?» и др.. Анализ результатов научных исследований, посвященных вопросам высшего образования показывает, что в условиях реализации принципов Болонского процесса возрастает устойчивый интерес к систематическому изучению методологических основ студентоориентированного обучения в вузе и обучения, ориентированного на исследования в системе «преподавание-обучение-исследование».

В студентоцентрированной образовательной технологии меняются функции преподавателя и студента: преподаватель становится тьютором-консультантом образовательного взаимодействия, а не просто выполняет информирующую и контролирующую функции. Студент обретает большую самостоятельность в выборе путей освоения учебного материала. Студентоцентрированная образовательная технология способствует дифференциации и индивидуализации учебной деятельности студентов, реализации индивидуальной траектории обучения. Модульная организация образовательного процесса делает возможным, а с точки зрения повышения качества образования и необходимым, использование так называемых обобщенных технологий, работающих в диапазоне всех учебных дисциплин модуля (Андреева, 2011, с.33).

К инновациям в системе инновациям в системе вуза следует относить:

внутрипредметные инновации - нововведения, заключенные «внутри» преподаваемых дисциплин или способов их преподавания;

общеметодические инновации - внедрение в преподавание нетрадиционных технологий, универсальных по своей сути, что дает возможность применять их в любой предметной области;

идеологические инновации — изменения, обусловленные обновлением сознания и веяниями времени; административные инновации - решения, которые принимают руководители разных уровней, ведущие к повышению эффективности

управления учреждением высшего профессионального образования (Хао Сюе, 2009, с.21)

Студентоцентрированность обучения предполагает системные дидактические преобразования, которые приведут к освоению новых принципов структурирования образовательных программ, где результаты обучения выступают индикаторами компетенций, а компетенции рассматриваются как дескрипторы образовательных результатов (Байденко, 2009, с.117). На основе разработки методологии и теории студенческой вовлеченности обоснованы следующие положения в области теории обучения, в частности:

1) Обучение происходит через получение студентом опыта (как вследствие участия в учебных видах деятельности, так и в результате социального взаимодействия с преподавателями и другими студентами учебного заведения, а также в целом, с университетской средой);

2) Обучение предшествует развитию, и, следовательно, развитие студента (как личностное, так и профессиональное) является одним из результатов обучения;

3) Обучение – социальный процесс, который предполагает не только активность преподавателя, но и студентов. Поэтому, взаимосвязь между преподавателем и студентом является важным элементом обучения;

4) В достижении образовательных целей ключевое значение имеют – временные ресурсы, инвестированные студентом в обучение, его усердие, а также создание благоприятной образовательной среды в вузе;

5) Важная задача университета и преподавателей – создание благоприятной среды обучения. Преподаватели должны организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты извлекли максимум положительного опыта из своего пребывания в вузе (Малошонок, 2014, с. 8).

На основе анализа экономических отношений, возникающих в процессах реализации трудового потенциала

обоснованы основные принципы функционирования и развития человеческого капитала. Основные принципы функционирования человеческого капитала: первостепенной ценности человека; экономической целесообразности; рационального экономического поведения; оптимизирующего поведения индивидуумов; обеспечения качества человеческого капитала; рационального природопользования; плюрализма; терпимости. К основным принципам развития человеческого капитала можно отнести: принцип высокой отдачи от всех видов вложений в человеческий капитал; принцип экономической эффективности полученного образования; принцип минимизации издержек; принцип максимизации потребления материальных благ; принцип максимизации полезности от потребления материальных благ; принцип постоянного обновления знаний; принцип непрерывности образовательного процесса; принцип повышения квалификации; принцип освоения новых специальностей (Артемьев, 2007, с.7). Человеческий капитал определен как совокупность приобретенных и упорядоченных запасов знаний, умений, навыков, способностей, дарований, способствующих экономическому росту, а также как система взаимодействия его социальной и биологической составляющих, где биологическая составляющая задает структуру ценностей индивидов, определяя их мотивацию, а социальная составляющая - условия достижения мотивов (Альван Хассан Абед Али, 2009, с.19). По определению специалистов ОЭСР, «человеческий капитал – это знания, компетенции и свойства, воплощенные в индивидах, которые способствуют созданию личного, социального и экономического благополучия».

На наш взгляд, образование выступает не только как категория педагогической науки, но и одним из аспектов проблем новой институциональной экономической теории. При разработке образовательных программ специальностей группы «Образование» целесообразно учитывать тенденции развития знаний в области новой институциональной

экономической теории с учетом закономерностей и принципов студентоориентированного обучения в вузе в контексте глобализации науки (новая экономическая закономерность развития наук, тенденция объединения национальных научно-технических потенциалов разных стран в единую мировую систему).

ЛИТЕРАТУРА

Александрова Е.Н. Система факторов экономического роста национальной экономики /Автореф. дис. ... канд. эконом. наук. Краснодар, 2004.

Альван Хассан Абед Али. Человеческий капитал в системе факторов экономического роста //Дисс. ...канд. эконом.наук. -Воронеж, 2009.

Андреева Г.В. Технологии студентоцентрированного обучения в высшей школе России //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №4. С.32-35.

Артемов А.В. Человеческий капитал как фактор экономического роста //Автореф. ... канд.эконом.наук. –Казань, 2007.

Байденко В.И. Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ //Высшее образование в России. 2009. № 10. С.116-126.

Малошенок Н.Г. Студенческая вовлеченность как социальное явление: теория и методология исследования /Дисс. ... канд. социол. наук. М., 2014.

Назарбаев Н.А. Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана. Астана, 2017.

Хао Сюе. Принципы формирования инновационной политики вуза в научно-образовательной сфере //Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009.

EDUCATION AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF HUMAN CAPITAL

Gulbakhyt Menlibekova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Eurasian National University, ENU
Kazakhstan, Astana, e-mail: gmen64@mail.ru

Daniyar Bazarbaev, Dr. PhD, Eurasian National University, ENU, Kazakhstan, Astana, e-mail: phdd84@mail.ru

The article actualizes the need to improve human capital through the effective use of education. There is a need to study education in the social model of the country's economic growth based on an analysis of different approaches to the definition of the mission of education.

Key words: education, training, human capital, student centered education, knowledge, competence, involvement, innovation, well-being, quality.

УДК 378:008

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Ш.М.Мухтарова, доктор педагогических наук, профессор
кафедры социальной работы и социальной педагогики
Карагандинский государственный университет им.

Е.А.Букетова,

Республика Казахстан, e-mail: shak.ira.53@mail.ru

В статье раскрывается проблема компетентностного подхода к подготовке учителя в культурологическом аспекте. Этнический компонент в содержании образования будущего педагога рассматривается как условие формирования поликультурной личности. Раскрыты три вида компетентностей (этнопедагогическая, региональная, межкультурная) в структуре профессиональной компетентности педагога. Компетентностный подход реализуется в единстве с социально-

ролевым подходом к личностным качествам будущего педагога.

Ключевые слова: этнический, компонент, компетентность, педагог, образование, подход, поликультурная личность, культура, этнопедагогика.

Педагогическое образование является фундаментом системы образования в целом и это объясняет важность проблемы компетентностного подхода к подготовке будущего учителя. В проекте «Концепции высшего педагогического образования в Республике Казахстан» сказано: «Компетентность педагога зависит от сформированности трех групп компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель: общекультурные (мировоззренческие) компетенции; методологические (психолого-педагогические) компетенции; предметно-ориентированные компетенции» (Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан, 2005). Актуальность проблемы компетентностного подхода к содержанию образования продиктована интенсивным развитием мировой экономики, глобализационным процессом, ведущим государства к единению образовательного пространства, конкурентоспособностью высококвалифицированных специалистов в разных сферах человеческого бытия. Как отмечает И.Г.Никитин, «не случайно компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования является одним из оснований обновления образования в России, Казахстане и других странах СНГ» (Никитин, 2004, с.32).

Проблема компетентностного подхода к профессиональной деятельности специалистов высшей школы – одна из усиленно разрабатываемых проблем отечественной педагогики. Анализ дефиниции «компетентность» в психолого-педагогической литературе, приводит к выводу, что, в основном, оно рассматривается учеными как совокупность

профессионально-значимых качеств, позволяющая специалисту успешно выполнять профессионально-педагогические функции. Как показывает анализ теоретических источников, понятие «этнопедагогическая компетентность», в отличие от близкого ему по семантике «этнокультурная компетентность», еще не нашло распространенного употребления в понятийно-терминологическом аппарате этнопедагогике. Дефиниция «этнопедагогическая компетентность» определяется учеными (М.Г.Харитонов, А.М.Анохин) как индивидуальное, профессиональное качество личности, выраженное в наличии этнопедагогических знаний, умений и опыта в решении этнопедагогических задач». Одной из составляющей профессиональной готовности учителя, по мнению М.Г. Харитонова, является его этнопедагогическая готовность, которая, в свою очередь, «характеризуется уровнем его этнопедагогической компетентности, этнопедагогического мышления и этнопедагогической культуры, содержание которых взаимосвязано и вместе составляет некоторую целостность» (Харитонов, 1987, с.102-103).

С позиции социокультурного контекста профессиональной деятельности социального педагога рассматривает сущность понятия Р.В. Комраков. «Этнопедагогическая компетентность – это интегративное профессионально-личностное качество студента, охватывающее когнитивно-интеллектуальную, операционально-деятельностную и потребностно-мотивационную сферы личности студента. Она включает в себя сформированное владение интегративными этнопедагогическими знаниями, умениями, навыками, позволяющими социальным педагогам продуктивно использовать возможности этнопедагогике в социально-педагогической деятельности и взаимодействовать в социальной среде, а также сформированную мотивацию к изучению этнопедагогике и применению освоенных знаний и умений в социально-педагогической практике» (Комраков, 2005, с.10).

Этнический компонент в содержании высшего педагогического образования является фактором и условием формирования этнопедагогической компетентности будущих педагогов. Рассматривая этнический компонент в содержании высшего педагогического образования как условие формирования этнопедагогической компетентности, региональной и межкультурной компетентностей поликультурной личности будущего педагога, мы считаем, что они тесно связаны с разносторонностью общеобразовательных и этносоциальных знаний.

Этнопедагогическую компетентность нельзя рассматривать вне этнопсихологических знаний педагога. Этнопсихологические знания следует рассматривать как содержательную основу, характеризующую этнопедагогическую компетентность педагога в области межкультурного взаимодействия субъектов образовательной деятельности. *Этнопедагогическая компетентность* педагога проявляется в умении соотнести свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, в отечественной педагогике, в способности продуктивно взаимодействовать с инновационным опытом, в умении обобщить и передать свой опыт другим. К тому же этнопедагогически компетентный педагог должен быть способен к рефлексии, т.е. способу мышления, предполагающему отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность. Таким образом, на основе анализа понятий профессиональная, этнокультурная и этнопедагогическая компетентность, встречающихся в психолого-педагогической литературе и собственного опыта работы, под этнопедагогической компетентностью мы понимаем комплекс этнопедагогических, этнопсихологических, этнокультурных и этносоциальных знаний, а также профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности,

направленной на решение задач воспитания и обучения в условиях полиэтнической образовательной среды. В определении понятия «этнопедагогической компетентности» мы опирались на требования, изложенные в «Концепции высшего педагогического образования в РК», где говорится, что необходимо «системно интегрировать в сознании выпускника философские, психолого-педагогические и предметно-методические знания, развивая педагогическое мышление и профессиональную рефлексию» (Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан, 2005). Как мы уже отметили, главная роль в формировании этнопедагогической компетентности будущего педагога отводится этническому компоненту в содержании педагогического образования, в котором проявляется определенный нами *принцип развития профессиональных компетенций будущего педагога средствами этнического компонента*.

Этнопедагогическая подготовка предполагает создание образовательной среды как этнопедагогического комплекса возможностей для развития регионального образования с этнокультурной акцентуализацией. Это позволяет содействовать развитию педагога как активной, социально-адаптированной личности с устойчивой гражданской позицией. Проблема регионального образования в высшем педагогическом образовании Казахстана только набирает темп. В связи с этим в последние годы в вузах сложились определенные теоретические предпосылки для проектирования региональной образовательной политики. Будущий учитель как субъект профессиональной деятельности и субъект региона должен быть компетентным в вопросах различной сферы региона: экономической, географической, культурной, образовательной и т.д. Этнорегиональный компонент педагогической компетенции может наиболее эффективно представлять в изучаемом материале основания для установления связи ценностной сферы познающего сознания студента с лич-

ностно значимыми ценностями, так как они расположены в зоне локального образовательного пространства.

Региональная компетентность будущего учителя рассматривается нами не как набор знаний о средствах информативно-формирующего воздействия локальной социокультурной среды на личность ученика, а как средство совместного развития личности, природы, этнокультурных и этнообразовательных традиций в их взаимодействии и взаимовлиянии. Студент предстает полноценным участником взаимодействия с этнорегиональной спецификой сохранения природы и созидания культуры. Как субъект собственного развития, он нацелен не только на сохранение, но и на воссоздание, преумножение культурных ценностей региона. В этом контексте понятие «региональная компетентность учителя» приобретает новые культурные смыслы: к личностно-ценностным признакам, характеризующим региональную компетентность, следует отнести наличие у будущего педагога способностей к реализации комплекса знаний и умений. Наряду с этнопедагогической и региональной компетентностью в современных условиях глобализации образовательного пространства большое значение приобретает формирование межкультурной компетентности будущих педагогов.

Межкультурная компетентность многими специалистами рассматривается как базовая общепрофессиональная компетентность и определяется как умение (способность) воспринимать, осознавать, принимать чужую культуру, базирующееся на рефлексии восприятия культурного плюрализма, что приводит к обогащению личности, к ее полипозиционному восприятию мира и формирования планетарной идентичности. Формирование межкультурной компетентности будущего педагога в условиях интеграции образовательного пространства становится актуальным, определяющим пути взаимообогащения образовательных традиций и культур разных стран. Способность к межкультурной коммуни-

кации не означает потерю собственной культурной идентичности. Напротив, человек, обладающий различной культурной идентичностью (полиидентичный), способен легче адаптироваться в современном обществе, а сопоставление и взаимодействие собственной культурной идентичности с другими позволяет лучше узнать, понять и оценить свою культуру. При этом следует учитывать, что компетентностный подход должен реализовываться в сочетании с социально-ролевым подходом к личностным качествам будущего педагога, т.к. от учителя, как активного субъекта преобразований в школе и в обществе зависит решение проблем этно-, поликультурного и глобального образования посредством развивающего и воспитывающего характера обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан - Астана, 2005.

Комраков Р.В. Этнопедагогическая подготовка будущего социального педагога. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : - М., 2005.

Никитин И.Г. Компетентностный подход: обоснование и пути реализации //Образование. - Алматы.-2004.-№3.- С.32-5.

Харитонов М.Г. Этнопедагогические классы в профессионально-педагогической ориентации старших школьников. (На материале Чувашской республики). Дис. ... канд. пед. наук.- М.,1987.

COMPETENCE-BASED APPROACH TO EDUCATION OF FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF CULTURE

Mukhtarova Shakira, doctor of pedagogical sciences, professor of department of social work and social pedagogics Karaganda State University named after E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: shak.ira.53@mail.ru

In article the problem of competence-based approach to training of the teacher in culturological aspect reveals. The ethnic component in the content of education of future teacher is considered as a condition of formation of the polycultural personality. Three types of kompetentnost (ethnopedagogical, regional, cross-cultural) in structure of professional competence of the teacher are opened. Competence-based approach is implemented in unity with social and role approach to personal qualities of future teacher.

Keywords: ethnic, component, competence, teacher, education, approach, polycultural personality, culture, ethnopedagogics.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ф.В. Повshedная, доктор педагогических наук, профессор
кафедры общей и социальной педагогики

Нижегородский государственный педагогический универси-
тет им. К. Минина,

Россия, Нижний Новгород, e-mail: povshedfv@yandex.ru

О.В. Лебедева, кандидат психологических наук, доцент ка-
федры классической и практической психологии

Нижегородский государственный педагогический универси-
тет им. К. Минина,

Россия, Нижний Новгород, e-mail: lebedeva-
oksana.nn@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи, которые за последние годы существенно изменились: значительно снизились ценности духовной культуры и нравственности, утрачены такие качества личности как добросовестность, трудолюбие, вера в

справедливость. Закономерно, что в этой ситуации требования к профессиональной подготовке специалиста, в частности, будущего педагога, у которого реально сформированы нравственные ценности, значительно усиливаются. Вместе с тем, в статье подчеркивается, что в современной научной литературе данная проблема студенчества пока еще изучена недостаточно. В контексте новых требований будущий педагог должен быть психологически и профессионально мобилен, иметь высокий уровень компетенции и профессиональной зрелости, «умения учиться» на протяжении всей жизни, стремиться к духовно-нравственному самосовершенствованию. Проблема раскрывается в рамках инновационного проекта Мининского университета, реализация которого связана с острой необходимостью перехода профессионального образования к новому качеству подготовки специалистов.

Ключевые слова: базовые национальные ценности, национальный воспитательный идеал личности, образование как социальный институт, студенчество как социально-психологическая группа, ценностные ориентации личности, качество подготовки специалиста.

В современных условиях поиска ценностных оснований российской гражданской идентичности формирование таких базовых национальных ценностей у студенческой молодежи, как: образование, патриотизм, гражданственность, семья, труд, наука, искусство, любовь, природа, человечество является приоритетной задачей отечественного образования и, в частности, педагогической высшей школы.

Эта же задача определена, как задача первостепенной важности, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»: «Современный национальный воспитательный идеал личности – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осо-

знающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации (Данилюк А.Я., 2009, с. 11), а также в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: «Развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» (Стратегия развития воспитания..., 2015, с. 1).

Анализируя роль и место образования в мире и в России, отметим, что современный взгляд на образование, как важнейший социальный институт, осуществляющий трансляцию и реализацию базовых ценностей, иной, чем был несколько лет назад. Сегодня в условиях нового постиндустриального общества (Д. Белл), информационного (Э. Бауман), общества знания (Н. Штер) образование приобретает несомненную экономическую ценность и рассматривается как основа развития конкурентоспособности каждого человека.

Естественно встаёт вопрос: Какими должны быть ценности, ориентиры и интересы современной студенческой молодежи, чтобы она могла соответствовать требованиям времени и российского общества?

В психолого-педагогической науке студенчество рассматривается как особая социально-психологическая группа людей, осознающая себя носителем определенных общественных ценностей, стремящаяся к самопознанию, самовоспитанию, самоопределению и саморазвитию (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, И.А. Зимняя, И.С. Кон, Н.И. Кузьмина, В.Э. Пахальян, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.Т. Фельдштейн и др.).

Студенчество – это возраст, когда «Образ-Я» складывается в единую систему, формируется более адекватная самооценка личности по сравнению с той, которая присуща старшеклассникам. Не случайно ещё Л.С. Выготский утверждал, что: «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей – есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» (Выготский Л.С., 1983, с. 385).

Вместе с тем студенчество ни в психологическом, ни в педагогическом отношении пока еще изучено недостаточно. Не исключено, что сделать это в полной мере практически невозможно, так как студенчество находится в постоянном движении и изменении. Некоторые исследователи считают, что студенты – это взрослые люди, полностью сформировавшиеся (Б.Г. Ананьев, Н.И. Кузьмина и др.). Психологи рассматривают студенчество как второй период юности или первый период зрелости (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн). Другие ученые доказывают, что у студентов только идет развитие личностных качеств, заложенных в старших классах (Л.И. Божович, А.В. Мудрик, А.В. Петровский).

Практика показывает, что студенчество разновозрастно и неоднородно. За рубежом, в частности в США и в Европе, увеличивается количество студентов старше 40 лет. В условиях жесткой конкуренции они стремятся получить второе высшее образование. Сегодня в России мы также столкнулись с подобной ситуацией. Однако, наше студенчество (особенно дневной формы обучения), – это в основном молодежь, которая поступает в вузы сразу после школы.

При этом нельзя не учитывать, что наши сегодняшние студенты – это новое поколение, которое выросло в перестроечное время. Негативные процессы нашей действительности резко и не всегда в лучшую сторону изменили взгляды и ценностные ориентации формирующейся личности, что отчетливо проявляется и в студенческой среде. Значительно снизились ценности духовной культуры и нравственности;

утрачиваются такие качественные характеристики личности как добросовестность, доброжелательность, вера в справедливость, трудолюбие. И, что очень опасно, размываются такие святые понятия, как «Родина» и «патриотизм».

Умение приспособливаться в жизни, аполитичность, нигилизм, нетерпимость, отрицание авторитетов, желание достичь цели быстрее, «делать деньги» любым путем, поклонение западным ценностям отличает некоторую часть молодёжи. Образцом для подражания, героем нашего времени для многих становится циничный, эгоистичный, жестокий, но преуспевающий молодой человек.

Многие студенты-первокурсники слабо знают свои способности и возможности, не уверены в правильном выборе профессии (7,2%); не умеют выступать перед аудиторией (28,8%); вести диалог (18,6%). В основном это студенты, которые пришли в вуз после 11 класса. Студенты, поступившие в вуз после педагогических колледжей, лучше адаптируются к обучению, более самостоятельны и профессионально ориентированы.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что современные студенты раскрепощены, независимы, свободно и откровенно высказывают свое мнение, открыты в диалоге с преподавателем, хотя, чтобы уважали их позицию, готовы к личностному и профессиональному самоопределению. К явлениям повседневной жизни подавляющее большинство студентов относятся с позиции рыночной экономики. Может быть именно поэтому, по данным Центра качества подготовки специалистов НГПУ им. К. Минина, у 86,5% студентов усилилось стремление к обучению в магистратуре; 43,1% студентов принимают активное участие в научно-исследовательской работе.

Как показали наши ранние исследования (Лебедева О.В., 2012), в студенческом возрасте идет интенсивная переоценка ценностей, в связи с новыми притязаниями формиру-

ется собственная шкала ценностей. Период студенчества является благодатным для развития профессиональных ценностных ориентаций.

Результаты ответов студентов разных факультетов Мининского университета на вопрос: «Какие ценности для Вас являются главными?», показали, что основными ценностями для обучающихся выступают: образование (76,3%), интересная работа (56,3%), семья (45%), материальное благополучие (55%), патриотизм, желание работать в России (57,3%), любовь (33,5%), дружба (44,1%), здоровье (24,7%).

Формирование этих и других ценностных ориентаций у будущего педагога, профессионала, «человека культурного, подготовленного не только к нормальной жизни и отлаженному производству, но и к испытаниям, к сменам образа жизни, к изменениям» (Булдаков С.К., 2016, с. 7), весьма актуально и значимо. Это связано, прежде всего, с тем, что изменяется мир, изменяются дети, и роль педагога не просто возрастает, она в корне меняется.

Как отмечают Г.А. Бордовский, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, «развитие требований к педагогу происходит в 4-х взаимосвязанных направлениях:

- повышение компетентности педагога;
- способность на базе полученных знаний овладевать новой специализацией и специальностью;
- совершенствование личных качеств;
- рост специфических требований к педагогу в связи с интеграцией и дифференциацией профессий» (Разработка квалификационных требований..., 2008, с. 83).

Новые тенденции в развитии педагогического образования нашли отражение в Стратегии развития Мининского университета в 2013-2023 годах, главной магистральной идеей, определяемой миссией которой является: «от личного успеха к национальному развитию».

Реализация инновационного проекта связана с острой необходимостью перехода профессионального образования к новому качеству подготовки специалистов. В проекте подчеркивается, что «ведущей функцией системы образования является формирование у человека целостной картины мира, осознание принадлежности к профессиональному и культурному сообществу, трансляция духовных, культурных и нравственных ценностей» (От проектного вуза., 2015, с. 10).

Таким образом, современный педагог, у которого сформированы ценностные ориентации, должен быть психологически и профессионально мобилен, иметь высокий уровень компетенции и профессиональной зрелости, «умения учиться» на протяжении всей жизни, стремиться к духовно-нравственному совершенствованию, сохранению и укреплению психологического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

Булдаков С.К. Содержание образования как дискурс философско-педагогических идей // Вестн. Костром. гос. ун-та Н.А. Некрасова. №2. 2016. Т. 22. С. 7-10.

Выготский Л.С. Собр. сочинений. В 6-ти т. Т. 4. - М.: Просвещение, 1983.

Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / *А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.* - М.: Просвещение, 2009.

Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие развития профессиональной компетенции. - Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012.

От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения. 2015 / Под общей редакцией проф. *А.А. Федорова.* - Н.Новгород: Мининский университет, 2015.

Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / Под ред. *В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой.* - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] // <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBiwN4gB.pdf> (дата обращения 25.02.2017).

THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF MODERN STUDENTS

Povchednaya F. V., Doctor of Pedagogy, Professor in the department of general and social Pedagogics

Lebedeva O. V., Candidate of Psychology, Docent in the department of classical and practical psychology

Nizhny Novgorod State Pedagogical University after Kuzma Minin (Minin University)

This article is devoted to the problem of forming modern students' value orientations who have seriously changed in recent years: values of both their spiritual and moral culture has been decreased, such qualities as conscientiousness, industry and belief in justice have been lost. Naturally, in this situation demands towards future specialists' in particular future teachers' vocational training who should possess moral values, are significantly being increased. At the same time the article emphasizes that the problem of student age hasn't been studied enough in up-to-date scientific literature yet. In the context of new demands future teacher should be both psychologically and professionally mobile, should have a high level of competence and vocational maturity, life-long "studying skills", strive for spiritual and moral self-improvement. The problem is being revealed in the framework of innovative project at the Minin University, the realization of

which is closely connected with the acute necessity to transform vocational education into new quality of training specialists.

Key words: basic national values, personality's national educational ideal, education as a social institution, students as a socio-psychological group, personality's value orientations, the quality of training the specialist.

УДК 37.018.262

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Т.С.Сламбекова, кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры социальной педагогики и самопознания
Казахстан, Астана, e-mail: tolkyn_1969@mail.ru

Н.П.Албытова, кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры социальной педагогики и самопознания
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: nalbytova@mail.ru

В данной статье рассмотрены проблемы функциональной грамотности родителей. Цель этой статьи - обратить внимание родителей на знание о роли и значении семьи в воспитании ребенка как важный процесс, требующий к себе пристального внимания.

Ключевые слова: семья, ребенок, родители, семейное воспитание, грамотность, функциональная грамотность родителей.

В настоящее время общечеловеческое пространство переживает последствия ценностного кризиса, связанного с изменением общественно-политического, экономического строя. Ценностный кризис общества сказывается на воспитании детей. На сегодняшний день каждая вторая семья имеет скрытые проблемы.

Главная цель семейного воспитания - это достижение душевного единства и глубокой нравственной связи между родителями и ребенком. Семья выступает общественной ступенью в жизни человека, местом, в котором закладываются принципы нравственности, происходит становление характера и формируются взаимоотношения с людьми. Никакое образовательное или воспитательное учреждение не может заменить или компенсировать, полученное формирующей личностью от родителей.

В силу экономических причин, наряду со снижением роли родителей в воспитании ребёнка, в связи с перекладыванием этой важной миссии родителей на педагогов, на сегодня наблюдаются тенденции к увеличению проблем в становлении личности ребёнка.

Это дестабилизирует институт семьи, провоцирует рост неблагополучных семей, ведет к негативным последствиям, которые провоцируют отклонения от нормального и гармоничного развития личности ребенка. Такие сложные изменения в системе ценностей родителей влияют на функционирование семьи, и в частности на ее воспитательную функцию.

Так как, задачами семейного воспитания являются гармоническое развитие ребенка; забота о здоровье детей; помощь в учении; трудовое воспитание и помощь в выборе профессии; помощь в социализации личности; формирование опыта гуманных, эмоционально-нравственных отношений; забота об общекультурном и интеллектуальном развитии; подготовка к самовоспитанию и саморазвитию; половое воспитание, подготовка к будущей семейной жизни, семья несет ответственность за создание условий формирования полноценной личности (Лазарев, 2005).

Поэтому на сегодняшний день актуальной проблемой становится «функциональная грамотность родителей» в воспитании ребенка. Что мы подразумеваем под «функциональной грамотностью родителей»?

Современная трактовка функциональной грамотности представлена в декларации «Десятилетие грамотности ООН», в которой разъясняется, что в новых условиях жизнедеятельности концепция грамотности становится крайне сложной, и влияние грамотности на изменение персонального и национального благосостояния.

Одной из целью функциональной грамотности является гарантия того, что личности должны быть способны «...полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники, то есть речь идет о достижении функциональной грамотности – в противоположность элементарной грамотности» (United nations Literacy Decade: education).

В современных педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматривается в проблемном поле компетентностного подхода, который начал активно разрабатываться в образовании в связи с переходом общества от образовательной парадигмы «образование на всю жизнь» к новой образовательной парадигме «образование через всю жизнь» (Фролова, 2016).

В качестве одного из показателей уровня образованности в рамках компетентностного подхода О.Е.Лебедев рассматривает функциональную грамотность. Автор считает, что задача определения функциональной грамотности человека заключается в выявлении способности решать функциональные проблемы, с которыми он встречается, исходя из таких видов деятельности, как субъект обучение, общение, социальная деятельность, самоопределение, в том числе профессиональный выбор (Лебедев, 2007).

Исполнение родительских обязанностей – одно из наиболее ответственных занятий в жизни человека. Правильно воспитать детей важно и очень трудно.

Следовательно, функциональная грамотность родителей рассматривается в качестве одного из важнейших

показателей уровня социального развития государства и общества. Таким образом, функциональная грамотность родителей - знание, умение и навыки, которые будут применяться родителями в воспитании детей. Поэтому, перед системой образования встаёт вопрос о необходимости развития функциональной грамотности родителей, которая способствует в подготовке подрастающих детей к успешному взаимодействию в изменяющихся жизненных ситуациях.

Грамотность родителей это:

- знание о стилях взаимоотношений мужа и жены, так как стиль отношений в семье напрямую влияет на результат воспитания;

- знание о стилях взаимоотношений «Ребенок - родители», «Ребенок - мать», «Ребенок - отец», «Ребенок-ребенок» способствующие развитию у ребёнка доверия, веры, личной ответственности;

- знание о создании положительной эмоциональной среды, так как она способствует развитию самостоятельности, уверенности в собственных силах, общему психологическому развитию ребёнка;

- знание о факторах воспитательного воздействия, т.е.

 - мега, - макро, - меза, - микросреды;

 - знание о воспитательных позициях родителей: адекватность, гибкость, эмпатия, прогнозирование.

По словам известного педагога Януша Корчака в семейном воспитании должны доминировать принципы новых отношений между миром взрослости и миром детства: принцип равенства; принцип диалогизма; принцип сосуществования; принцип свободы; принцип соразвития, принцип единства; принцип принятия.

Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей. Результат их деятельности может быть успешным тогда, когда учителя и родители станут союзниками.

ЛИТЕРАТУРА

Лазарев А.А. Семейная педагогика: Учебное пособие. М.: Академия 2005. – 314 с.

Лебедев О.Е. Что такое качество образования? // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2. – С. 34–39.

United nations Literacy Decade: education for all; International Plan of Action: implementation of general Assembly resolution 56/116, p. 4

Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике. Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия, г. Омск. DOI 10.17238/issn1998-5320.2016.23.179

PROBLEMS OF PARENTS FUNCTIONAL LITERACY

T.S.Slambekova, the candidate of pedagogical Sciences, acting Professor of social pedagogy and self-knowledge

N.P. Albytova, the candidate of pedagogical Sciences, acting Professor of social pedagogy and self-knowledge

L.N.Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana
E-mail: tolkyn_1969@mail.ru, E-mail: nalbytova@mail.ru

This article deals with the problems of parents functional literacy. The purpose of this article – to draw parents' attention to the knowledge of the role and importance of family upbringing of the child as an important process which requires close attention.

Key words: family, child, parents, family upbringing, literacy, parents functional literacy.

УДК 159.9

**ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ
В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

Н.В. Соловьёва, доктор педагогических наук,
профессор кафедры акмеологии и психологии
профессиональной деятельности

Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ
Россия, Москва

Понятийный аппарат педагогики требует систематизации и разработки технологий овладения созданной системой как преподавателями вузов, так и учителями школ.

Ключевые слова: методологические знания, затруднения педагогов, классические педагогические идеи, педагогические понятия.

На протяжении 30 лет работы с различными контингентами педагогов (в том числе высшей школы) отмечаю практически не изменяющийся уровень владения методологическими знаниями: педагоги проявляют большие затруднения во владении категориальным аппаратом главной для них науки, и причин для этого несколько:

- категориальный аппарат неоднозначно представлен в различных учебниках и учебных пособиях;

- бытует предположение о том, что педагогика — общедоступная наука, не требующая значимого напряжения при освоении её теорий;

- незнание педагогами дидактических теорий и теорий воспитания, и как следствие — неумение положить их в основу своего педагогического мастерства;

- спонтанность в выборе методов и средств обучения в связи с неумением их подбора на основе знания критериев выбора;

- «изобретение» не только учителями, но и молодыми учеными новых методологических конструкций, в то время как уже известные, и в свое время принятые, забываются. Это странно, ведь в естественных и технических науках современному ученому не приходится изобретать понятийный аппарат для осуществления собственного, индивидуального мышления. Вместе с тем педагоги должны общаться на научном и понятном практическим работникам языке.

Авторы педагогических учебников неоднозначно трактуют даже ее предмет:

- воспитание человека как особая функция общества;
- исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием; разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности;
- закономерности, принципы, методы и формы обучения и воспитания человека;
- образование, объединяющее обучение и воспитание;
- процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования и воспитания;
- педагогическая система (Соловьёва, 2001, с 56).

Часто на курсах обучения и повышения квалификации в общении с чиновниками, родителями, представителями методических служб других контингентов слышу: «Почему учителя не знают того, о чем рассказываете нам Вы?». Раздумья над этими вопросами приводят к выводу о том, что у учителей нарастает разочарование в основной учебной дисциплине педагогического вуза, не помогающей им решать профессиональные задачи; преподаватели в полном смысле слова «сдают» педагогику и психологию, чтобы к ним не возвращаться, а вести интуитивный поиск своей методической системы. В частности, в интересной статье молодых ученых Московского института открытого образования вве-

дение мотивационно-целеполагающего этапа обогатило его, но привело к утрате стимулирующей составляющей и др. (Мансурова С.Е., Дощинский Р.А., 2016, с.240).

Однажды аспирантка пригласила меня на заседание педагогического совета с многообещающей темой «Аукцион дидактических идей», анонсировав инновационные идеи учителей школы. Каково же было мое изумление и разочарование, когда ничего нового не услышала, а поняла, что практически какими-то индивидуальными трудоемкими способами учителя пришли к давно известным и прописанным в добротных учебниках дидактики идеях.

Особое сожаление вызывает отсутствие интереса к педагогической классике, идеям, высказанным великими учеными. Например, позволю ненавязчиво актуализировать на основе повторного прочтения произведений И.Ф.Песталоцци его идеи (Соловьева, 2015, с.89-93):

- развивающего обучения; относительно постоянного развития Песталоцци утверждает, что это дорога в будущее и каждый незначительный шаг может являться одним из этапов совершенствования;

- воплощения педагогических идей в институциональных системах, т.е. создания социально-педагогических систем, основанных, например, на идее соединения обучения с производительным трудом (идея утопичная, но её проверка была осуществлена на практике, и жаль, что негативный опыт не был учтен советской школой);

- стимулирования умственной деятельности детей, а тем более обучающихся;

- составления последовательных рядов средств обучения; он предполагал разработать для каждой отрасли индустрии упражнения в порядке возрастающей сложности и трудности, и на основе проверки результатов экспериментов устанавливаются основы, на которых строится элементарное образование в аспекте его индустриальных идей;

- природосообразности, т.к. истинное природосообразное образование по своей сути вызывает стремление к совершенству; односторонность же и несообразность развития ведет к подрыву, к разложению и в конце концов гибели той совокупности человеческой природы, из которой и может только истинно природосообразно возникать это стремление;

- гармоничного развития всех сил; ход природного развития покоится на вечных, неизменных законах, заложенных в каждой из человеческих сил и в каждой из них связанных с непреодолимым стремлением к развитию;

- сочетание обучения и воспитания;

- комплементарности умственного, трудового и физического развития; и сейчас достижение мастерства в спорте является не только результатом тренировок, но и развитием характерологических особенностей, эмоциональной и интеллектуальной сферы; и наоборот, занятия трудом и спортом стимулируют умственное развитие;

- самостоятельности, в том числе познавательной, которая должна формироваться с первых шагов обучения;

- необходимости создания «азбуки умений» - некоего целевого блока и содержательного, актуального в связи с принятием компетентностного подхода в образовании.

Отдельные психологические рекомендации можно найти в «Метод» И.Г.Песталоцци:

- приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту связь, в которой они находятся;

- усиливай впечатление, которое производят важные предметы, заставляя их воздействовать на различные органы чувств;

- научись доводить до полного совершенства простые вещи, прежде чем перейдешь к чему-то сложному;

- познай великий закон физического механизма: воздействие предмета неизменно зависит от того, находится ли

он в физической близости или отдалении от органов чувств.

На протяжении 15 лет на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС идет обучение созданию собственной методической системы с овладением основными блоками: диагностическим, мотивационным, технологическим, рефлексивным и др. Был выполнен заказ на создание методического пособия «Культура умственного труда», в котором эти блоки прописаны детально, т.е. мы наблюдаем стойкий интерес к педагогическому мастерству. Возможно, принятию педагогики на уровне обыденного сознания мы обязаны Я.А.Коменскому, описавшему дидактику как искусство обучения всех всему; но это не значит, что каждый непросвещенный может обучать, а тем более уметь изучать научно-педагогические идеи, сочетать их со своими индивидуальными педагогическими способностями, психолого-педагогическими знаниями и приобретенными техниками.

Предложение педагогическим коллективам разрабатывать методическую проблематику являлось в свое время эффективным стимулом инновационной деятельности, но в связи с тем, что не предполагало решение актуальных задач, часто ложилось тяжким бременем на методические объединения. Сужу об этом по тем обращениям за помощью, на которые мы отвечали. Обучение начинается с базовых педагогических явлений (свойства и законы имеют фундаментальный характер), освоения аналитической компетенции — комплексного анализа объективных свойств и закономерностей. К изучаемым фактам относятся деятельность, взаимодействие, усвоение социального опыта. В свое время В.И.Журавлев писал, что о степени изученности объектов реальной действительности судят по широте ее терминологического отражения, по богатству языка, в котором и закрепляются результаты их научного осмысления (Журавлев В.И., 1990, с.21). Соответствующими педагогическими поня-

тиями являются педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогический процесс, вслед за изучением которых переходим к управлению педагогической деятельностью в институциональных и педагогических системах. Педагогика представляется как совокупность педагогических теорий, обязательных компонентов психолого-педагогических знаний, т.к. именно они являются дидактической основой учебных занятий: активизации процесса обучения (М.А.Данилов), поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин), развития младших школьников (Л.В.Занков), проблемного обучения (М.А.Матюшкин, М.И.Махмутов), рефлексивно-ассоциативная (И.П.Павлов, И.М.Сеченов, Мюллер), оптимизации образовательного процесса (Ю.К.Бабанский) и др. Наконец, по желанию специалистов читаются курсы педагогик: возрастной, сравнительной, специальной, музыкальной, социальной, музейной, пенитенциарной и др.

ЛИТЕРАТУРА

Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке.- М.:Педагогика, 1990.168 с.

Мансурова С.Е., Доцинский Р.А. Дидактическая модель современного учебного занятия // Акмеология. 2016.№ 4. С.237-242.

Соловьева Н.В. Акмеологичность идей классической теории Иоганна Генриха Песталоцци // Акмеология. 2015. № 1.С.88-93.

Соловьева Н.В. Место образовательного процесса в предметном поле педагогики // Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С. 56-62

THE CONCEPTUAL APPARATUS OF PEDAGOGY IN THE HUMANITIES

Natalia Solovyova, doctor of pedagogical Sciences, Professor,
chair of acmeology and psychology of professional activity Rus-
sian Academy of national economy and state service under the
RF President

The conceptual apparatus of pedagogy requires systemati-
zation and development of technology mastering the system-
created as University teachers and school teachers.

Key words: methodological knowledge, difficulties of
teachers, the classical pedagogical ideas and pedagogical con-
cepts.

УДК 37.372

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ РЕБЕНКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА

Г.А. Урунтаева, доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник Федерального государственного
бюджетного научного учреждения «Институт изучения
детства, семьи и воспитания РАО»,
Россия, Москва, e-mail:lotsman52@mail.ru

Е.Н. Гошева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры дошкольного и начального образования
государственного автономного учреждения дополнительного
профессионального образования Мурманской области
«Институт развития образования»,
Россия, Мурманск, e-mail:GoshevaEN@yandex.ru

В статье проанализированы проблемы содержания и
организации педагогической диагностики в деятельности
воспитателя детского сада, обоснована возможность их

преодоления за счет развития специальных диагностических компетенций педагога.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, структура диагностических компетенций воспитателя детского сада.

Возросший в последнее время интерес к проблеме педагогической диагностики связан с реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором указывается, что педагогическая диагностика необходима воспитателю с целью индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей (ФГОС ДО, раздел III, п.3.2.3).

Однако реализация педагогической диагностики далеко не всегда является успешной.

Педагоги затрудняются с определением различий между целями и содержанием педагогической и психологической диагностикой ребенка, считая, что диагностику детей (преимущественно с ограниченными возможностями здоровья) в ДОО должны, в первую очередь, осуществлять другие специалисты. Результаты проведенного нами опроса 84 педагогов ДОО Мурманской области (стаж их работы по занимаемой должности составляет от 9 месяцев до 26 лет) показали, что большинство опрошенных видят эту трудность.

Большинство опрошенных затрудняются самостоятельно подбирать и адаптировать диагностические комплексы с учетом потребностей педагогической деятельности, поэтому необходимо специальное обучение педагогов самостоятельной разработке элементарных приемов диагностики. Также большинство опрошенных затруднились ответить на вопрос о том, какие именно и чьи диагностические методики они используют. Это, с одной стороны, указывает на низкую осведомленность по данному вопросу, а с другой стороны является следствием общей тенденции, сложившейся на

книжном рынке: авторы-составители не ссылаются на первоисточники, что нарушает требования научной этики.

В практике имеются организационные сложности, связанные с нехваткой времени на ее проведение из-за большого объема и громоздкости диагностических комплексов. Поэтому ключевыми требованиями к педагогической диагностике являются их экономичность, возможность применения непосредственно в образовательной деятельности без каких-либо усложнений или отклонений от его естественного хода.

В ходе проведенного опроса более половины педагогов (55,95%) отметили трудности в фиксации результатов. Вероятно, они связаны с недостаточным владением воспитателями важной составляющей диагностических компетенций - технологией наблюдения за детьми.

У 89,28 % опрошенных встречаются затруднения в анализе и интерпретации результатов диагностики из-за нечеткости, излишней широты предложенных для анализа показателей, критериев и характеристик, возможности многозначного толкования предложенных формулировок нормативов. На сегодняшний день окончательно не решен вопрос о конкретных показателях развития сознания и личности ребенка, которые можно было бы использовать в диагностических целях. Данная ситуация объясняется тем, что содержание диагностики определяется степенью проникновения в процессы психического развития, характерной для настоящего момента развития детской психологии.

Существенно снижает практическую полезность проводимой педагогом диагностики невозможность с помощью предлагаемых разработчиками методик определить причины возникших у ребенка проблем и сделать прогноз его дальнейшего развития (на данную трудность указали 83,33% опрошенных). Вероятно, эти трудности связаны с недостаточным умением педагогов на основе полученных данных провести самостоятельный глубокий качественный анализ и

интерпретацию. Данная трудность является, на наш взгляд, следствием несовершенства подготовки в системе среднего и высшего педагогического образования. Процедуры качественного анализа и интерпретации лишь в последнее время стали глубоко освещаться в отечественной учебной литературе. Поэтому, на наш взгляд, повышение диагностической компетентности педагогов ДОО невозможно без разработки диагностических комплексов, включающих развернутое описание процедуры качественного анализа полученных данных, а также без обучения их применению.

Часто встречаются отказы от использования рекомендаций со стороны родителей воспитанников, что обесценивает полученные в ходе диагностики результаты (на данную проблему указало 89,28% опрошенных). Нарушение взаимодействия в ходе реализации диагностики иногда проявляется и в несоблюдении этического принципа конфиденциальности. Возможными путями решения этических проблем диагностики могли бы стать: разработка этического стандарта диагностики и создание внутри профессионального педагогического сообщества комитета по этике, разработка программ повышения квалификации, направленных на развитие диагностических компетенций воспитателей ДОО.

Технология развития диагностических компетенций учитывает их структуру - семь компонентов, каждый из которых имеет определенное функциональное назначение и содержит ряд взаимосвязанных частных компетенций: 1) мотивационно-ценностный и эмоционально-оценочный включает положительное отношение к диагностической деятельности, выполняя функцию психологической готовности к ее проведению; 2) теоретический содержит систему научных знаний по психологии и диагностике дошкольников; 3) технологический включает совокупность способов адекватного изучения ребенка, выполняя функцию организации этого процесса в последовательности четырех его этапов (проекти-

ровочный, содержательно-организационный, аналитико-результативный, прогностический) и соответствующих им компетенций; 4) рефлексивный предполагает умения анализировать собственные профессиональное сознание и деятельность, определять направления саморазвития и самообразования (Г.А.Урунтаева, Е.Н.Гошева, 2014, с. 230-231).

Первый, второй и четвертый компоненты, являясь сквозными, объединяют и стимулируют работу составляющих технологического компонента.

ЛИТЕРАТУРА

Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" // Российская газета. № 265. 25.11.2013.

Урунтаева Г.А., Гошева Е.Н. Диагностические компетенции в структуре педагогической деятельности воспитателя дошкольных образовательных учреждений// Мир образования - Образование в мире. 2014. № 1. С. 224-233.

THE PROBLEMS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF THE CHILD IN THE ACTIVITIES OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Galina Anatolyevna Uruntaeva, Dr. Sci (Psychology), Professor, Chief Scientific Associate at the federal state budgetary scientific Institute of study of childhood, family and education of Russian Academy of education, Russian Federation, Moscow, e-mail: lotsman52@mail.ru

Ekaterina Nikolaevna Gosheva, Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor at the department of preschool and primary education of public autonomous institution of additional professional education of the Murmansk region 'The Institute of education development', Russian Federation, Murmansk, e-mail: GoshevaEN@yandex.ru

The article analyzes the problems of the content and organization of pedagogical diagnostics of the child (age: 3-7) in the activities of the primary school teacher, the article proves the possibility of overcoming them through the development of diagnostic competence of the teacher.

Keywords: pedagogical diagnostics, the structure of the diagnostic competence of the primary school teacher.

УДК 37.01

**ЗАВИСИМОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОТ
СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ
СОВРЕМЕННОСТИ**

О.Г. Федоров, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический
университет,
Россия, Москва, e-mail: f-og@mail.ru

В статье показаны зависимости между различными социальными явлениями и проблемами в воспитательной работе. Показано влияние изменений в обществе на состояние, поведение и статус людей, которые актуализируют исследования в интересах решения проблем воспитания личности.

Ключевые слова: воспитательный процесс, социальная система, социальное условие, социальный фактор, социализация.

Процесс воспитания всегда ориентирован на формирование и развитие качеств личности, которые определены нормами общества, следовательно, изменения в обществе будут накладывать отпечаток на развитие личности. А изменения в обществе непрерывны, поэтому необходимость решения проблем воспитания будет актуальной всегда.

Динамичность процессов в обществе формирует комплекс проблем, которые оказывают влияние на состояние и поведение человека в обществе. На первый взгляд эти изменения могут показаться не имеющими отношения к социальным явлениям, обусловленным деятельностью человека и требующими принятия мер влияния воспитательного характера. Обратим внимание на то, что относительно недавно началось повсеместное внедрение в социальную, социально-образовательную сферу технологий, связанных с развитием электроники и техники, которые направлены на развитие информационных отношений. Их развитие привело к существенным изменениям в общественных отношениях, процессах и их улучшению, однако вместе с плюсами мы получили и негативы, к которым оказались не совсем готовыми.

Причина в том, что исследователи, специалисты, занятые достижениями в определенной сфере, не часто заглядывают в другие сферы деятельности. Например, если рассматривать поиск решения проблем **развития** информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые ориентированы на обеспечение деятельности человека, то можно заметить, что научные работы редко сопровождаются выработкой решений в контексте с решением проблем воспитательного характера. Хотя проблемы, обусловленные внедрением ИКТ, оказались весомыми в контексте влияния на жизнедеятельность, состояние, поведение, статус человека, особенно значимо повлияли на детей. Для примера можно привести следующие данные, полученные в процессе изучения состояния школьников по опросам родителей (2012-15 годы, 116 респондентов, родители детей 7-9 классов): ребенок большую часть свободного времени проводит перед компьютером – 95 (81,9%); родители не обращают внимание на то, чем занимаются дети перед компьютером – 78 (67,2%). А контрольный опрос детей (147 респондентов, 7-9 классы) показал, что 121 (82,3%) из них при нахождении перед компьютером остаются

ся бесконтрольными со стороны родителей. Такое состояние может служить подтверждением существования ряда проблем, например, связанных с развитием культуры досуга, информационной культуры. Также разница в показателях одного и того же параметра, полученных от родителей и детей, может характеризовать об упущениях в воспитательной работе или родителей, или детей, правда, это требует дополнительного исследования, но как проблему уже можно фиксировать. О наличии проблемы в отношениях между родителями и детьми подтверждает и тот факт, что более 50% родителей убеждены (со слов детей), что их дети чуть ли не каждый день домашнее задание делают за компьютером (утверждают, что им дают задание в школе), хотя порядка 20% учителей говорят только о возможном выполнении 1-3 заданий (в зависимости от предмета) в течение учебного полугодия с использованием компьютера. Подобные «нестыковки» требуют учета особенностей среды жизнедеятельности воспитуемых, факторов взаимоотношений в системе воспитания.

Изменения в обществе приводят к росту числа и объема проблем, потребуют дополнительных усилий для их разрешения. Сегодня мы должны значимо считаться с условиями среды жизнедеятельности человека, избытком факторов, способствующих появлению негативных тенденций в обществе, поэтому важно развивать качества личности, позволяющие ей противостоять этим факторам. Если обратить внимание на сегодняшние средства массовой информации, то содержание освещаемой ими информации далеко от желаемой, от истинных ценностей и потребностей общества. Многие исследователи обратили внимание на решение проблем воспитания личности, которые актуализированы с учетом состояния общества и являются востребованными современным обществом в контексте исследования и внедрения научных достижений, в числе которых:

обусловленные состоянием общества, внесением в него «чужеродных» социальных ценностей проблемы нравственности (Иванова Г.П., 2015, с. 98-103), организация профилактической работы с различными категориями граждан (Вишнякова М.А. и др., 2015, 2016, с. 132-142; Круковская О.А., 2013, с. 148-158; Михайлова Т.А., 2014, с. 27-36), формирования ценностных ориентаций (Еврасова В.В. и др., 2014, с. 61-72; Карабущенко Н.Б., 2012, с. 4-11; Логвинова О.К. и др., 2016, с. 241-244);

необходимость опережающего развития личности в новом обществе требует нового формата мышления, поэтому от самих субъектов их развития потребуется готовность к работе в новых условиях (Гагарин А.В., 2012, с. 46-49; Логвинова О.К. и др., 2016, С. 99456; Федоров О.Г., 2015, с. 7-29), обусловленных динамикой социальной среды и необходимостью развития социально-личностных качеств, позиций, установок, которые позволят достигать в обществе значимого социального статуса, но более эффективны меры воспитания, если будет обеспечена социальная активность самих воспитуемых (Еврасова В.В. и др., 2014, с. 61-72; Иванова Г.П., 2013, с. 18-30; Карабущенко Н.Б., 2012, с. 4-11).

ЛИТЕРАТУРА

Вишнякова М.А., Горина Е.Е. Система воспитания подрастающего поколения: условия образовательного учреждения, современные проблемы, организация досуга // Социальные отношения. 2015. № 4 (15). С. 6-9.

Вишнякова М.А., Волкова К.А., Горина Е.Е. Формирование положительного отношения к трезвому образу жизни у младших школьников // Социальные отношения. 2016. № 3 (18). С. 132-142.

Гагарин А.В. Профессиональная подготовка конкурентоспособного преподавателя высшей школы: проблемы и

перспективные направления // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 46-49.

Еврасова В.В., Федоров О.Г. Стимулирование социальных потребностей у будущих специалистов // Социальные отношения. 2014. № 2 (9). С. 61-72.

Иванова Г.П. Идеи формирования социальной активности молодежи в теории педагогики // Социальные отношения. 2013. № 2 (7). С. 18-30.

Иванова Г.П. Нравственные основания современного воспитания: аспекты проблемы // Акмеология. 2015. № 1. С. 98-103.

Карабущенко Н.Б. Ценностные ориентации современной Российской элиты // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 9. С. 4-11.

Круковская О.А. Пути совершенствования профилактической работы с подростками // Социальные отношения. 2013. № 2 (7). С. 148-158.

Логвинова О.К., Скупченко Т.С. Проблема ценностных ориентаций студентов в современных исследованиях // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 2 (7). С. 241-244.

Михайлова Т.А. Специфика развития студентов с особыми адаптивными возможностями // Социальные отношения. 2014. № 4 (11). С. 27-36.

Федоров О.Г. Инновации и социальные риски современности: Монография. Москва: МГППУ, 2015. 69 с.

Logvinova O.K., Ivanova G.P. Pre-service teacher multicultural education in Russia: problems and responses // Indian Journal of Science and Technology. 2016. V. 9. No. 29. P. 99456.

THE DEPENDENCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF SOCIAL CONDITIONS AND FACTORS OF CON- TEMPORARY

O.G. Fedorov, candidate of pedagogical sciences, associate professor in social communication and organization of work with the youth of the Moscow State University of Psychology & Education (MGPPU), Russia, Moscow, e-mail: f-og@mail.ru.

The article shows the relationship between different social phenomena and problems in the educational work. The effect of changes in society on the state and behavior of the status of people who actualize research in order to address the problems of education of the person.

Keywords: educational process, the social system, social conditions, social factors, socialization.

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ

Т.Н. Шайденкова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики образования
АНО ДПО «Гуманитарная академия профессиональной под-
готовки специалистов социальной сферы»,
Россия, Тула, e-mail: taty-ana.46@mail.ru

В статье обоснована необходимость социального партнёрства школы и семьи в сфере воспитания, раскрыт многоцелевой характер социального партнёрства, его типы, традиционные и инновационные формы реализации.

Ключевые слова: школа, семья, социальное партнёрство, проектно-деятельностное партнёрство, школьно-семейное проектирование.

Школа и семья – два социальных института, которые стоят у истоков нашего будущего. Смысл педагогического диалога этих важнейших общественных институтов – в создании условий для комфортной, радостной, счастливой жизни ребёнка, для развития его индивидуальности. Но всегда ли школе и семье хватает взаимопонимания, такта и терпения, чтобы услышать и понять друг друга? Взаимодействие «школа-семья» в последнее десятилетие претерпело огромные изменения, что, во-многом, связано с дифференциацией ценностных ориентиров семьи. Вместе с тем, деятельность педагогов и родителей в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и таким образом лучше понять индивидуальные особенности детей, сформировать их ценностные жизненные ориентиры, преодолеть негативные проявления в поведении. Актуальным становится овладение современными технологиями организации сотрудничества педагогов и родителей как субъектов образования, анализ, обобщение и реализация их взаимодействия в интересах развития детей. Иными словами, между школой и семьёй устанавливается принципиально новый тип сотрудничества – социальное партнёрство, которое ориентирует участников на равноправное взаимодействие, поиск согласия, оптимизацию отношений.

Социальное партнёрство в образовательном пространстве рассматривается как совместно распределённая деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности (Гаранжа, 2014; с. 38). Приведение взаимоотношений и взаимодействия семьи и школы на уровень, адекватный новым требованиям и возможностям, является актуальной задачей для любого образовательного учреждения. В

ситуации кризиса доверия между ведущими субъектами воспитания понимание ими своей взаимообусловленности, признание в лице другого не конкурента, не оппонента, а партнёра, и практические действия в этом направлении могут дать положительный результат – повышение их воспитательного потенциала.

Социальное партнёрство в системе «семья – образовательное учреждение» представляет собой взаимодействие, объединённое общими целевыми установками и направленное на создание комфортной образовательной среды для развития, воспитания и социализации ребёнка. Родителей партнёрство со школой интересует с точки зрения приобретения системных и, главное, «живых», не книжных психолого-педагогических знаний, улучшения детско-родительских отношений, повышения родительского авторитета, стимулирования собственного личностного роста. В свою очередь, школа обращается к ресурсам семьи для развития инфраструктуры воспитательного процесса, повышения учебной мотивации учащихся, преодоления кадрового и компетентностного дефицита в сфере воспитания за счет мастерства и опыта отдельных родителей.

Система социального партнёрства имеет многоцелевой характер: побуждает коллектив учителей к самосовершенствованию с учётом мнения родителей о качестве образовательного процесса; стимулирует у педагогов школы заботу об авторитете образовательного учреждения среди других школ; формирует критическое мышление коллектива по отношению к образовательной программе, к образовательному процессу, вызывает стремление к их обновлению, совершенствованию.

Выделяют несколько типов социального партнёрства школы и семьи в сфере воспитания: коммуникативно-дидактическое, состоящее во взаимообучении через общение педагогов и родителей в сфере воспитания; управленческое,

проявляющееся через совместное управление педагогами и родителями воспитательным процессом школы; экспертное, состоящее в совместной экспертизе педагогами и родителями воспитательного процесса школы; проектно-деятельностное, реализующееся через разработку и осуществление школой и семьей совместных социальных, образовательных, культурных проектов, отдельных дел и акций, направленных на решение воспитательных задач; консультативное, выражающееся через профессиональное консультирование педагогами и родителями друг друга (Кожурова, 2011; с.13). Каждый из этих типов социального партнёрства может быть реализован через разнообразные формы. Традиционными формами социального партнёрства школы и семьи являются клубная деятельность, диалоговые формы взаимодействия: диспуты, дебаты, родительские ринги, круглые столы с участием родителей и других специалистов, если они наполнены воспитательным потенциалом. Одной из инновационных форм социального партнёрства учителя и семьи является переговорная площадка, задачи которой заключаются в том, чтобы оказать помощь родителям в осознании проблем семейного воспитания, проблем школы, связанных с воспитанием детей; в создании устойчивой формы взаимодействия родительской общественности и педагогического сообщества; в развитии родительских и педагогических инициатив в сфере воспитания.

В настоящее время всё более распространённым способом активизации и использования ресурсов семьи в образовательном процессе становится проектно-деятельностное социальное партнёрство школы и семьи, основу которого составляет проектирование. Это может быть школьно-семейное проектирование: родители вовлекаются в проект, направленный на решение общешкольной проблемы, или участвуют в реализации значимой для школы идеи, ставшей важным общешкольным делом (например, создание школь-

ного стадиона). Это может быть также семейное проектирование: семья сама определяет тематику проекта в сфере своей компетентности, родители вместе с ребёнком активно работают над его выполнением, в ходе которого происходит совместное обсуждение проблем, поиск решений, осознаётся необходимость идти на взаимные уступки для реализации общей идеи. Такие проекты могут быть как многосемейные, так и выполняемые одной семьёй. Консультантами проекта могут стать учителя школы, воспитатели, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, школьные психологи, библиотекари, а также другие специалисты в соответствии с тематикой проекта (Григорьева, Кожурова, 2011; с. 6-7).

Практика социального партнёрства школы и семьи обнаруживает ценность такого рода деятельности и для учителей, и для родителей, и для учащихся. При этом обе стороны должны осознавать, что социальное партнёрство предполагает профессионализм, высокую ответственность за качество и полноту выполнения взятых на себя обязательств. Только при таком отношении к совместному сотрудничеству можно преодолеть существующие проблемы и сделать процесс социального партнёрства эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

Гаранжа, Н.В. Социальное партнёрство как фактор успешного функционирования и развития образовательного учреждения / Н.В. Гаранжа // Проблемы подготовки специалистов высшей школы в современных социокультурных условиях. – Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2014. – С.38-40.

Григорьева, А. И. Проектно – деятельностное социальное партнёрство школы и семьи в сфере воспитания / А.И. Григорьева, О.Ю Кожурова. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИП-КиППРО ТО», 2011. – 64 с.

Кожурова, О.Ю. Социальное партнёрство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /О.Ю. Кожурова. – М., 2011. – 23 с.

**SOCIAL PARTENTSHIP OF SCHOOL AND FAMILY
IN THE EDUCATIONAL FIELD (SHPERE)**

T.N. Shaydenkova, Candidate of pedagogics, docent,
docent of psychology and pedagogy of education
ANO DPO "Humanitarian Academy of proffesional training
of social services professionals", Russia, Tula, e-mail: taty-
ana.46@mail.ru

The article is dedicated to necessity of social partnership between the school and the family in the upbringing sphere, revealed its multi-purpose character types, traditional and innovative forms of implementation.

Keywords. School, family, social partnership, design-and-activity partnership, and activity-and school-and-family design.

УДК 378.6

**РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭДВАЙЗЕРА В
ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ**

К.К.Шалгынбаева, д.п.н., профессор кафедры социальной
педагогике и самопознания

Евразийский национальный университет имени
Л.Н. Гумилева,

Казахстан, Астана; e-mail: kadisha1954@mail.ru

Ж.Е. Абдыхалыкова, Ph.D, доцент кафедры социальной
педагогике и самопознания

Евразийский национальный университет имени
Л.Н. Гумилева,

Казахстан, Астана; e-mail: zhazkenti@mail.ru

В статье рассматривается деятельность академического эдвайзера в процессе формирования индивидуальной образовательной траектории студентов в условиях кредитной технологии обучения.

Ключевые слова: кредитная технология обучения, индивидуализация, академический эдвайзер.

В соответствии с Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010гг., утвержденной Указом Президента Республики Казахстан 11 октября 2004г. №1459, в системе высшего и послевузовского образования создались условия по присоединению Казахстана к Болонскому процессу и вместо традиционной системы организации учебного процесса была введена кредитная система обучения, которая стимулирует активную самостоятельную работу студентов, обеспечивает выборность индивидуальной образовательной траектории, мобильность, большую степень академической свободы бакалавров, магистрантов и докторантов, способствует признанию докумен-

тов об образовании в мировом образовательном пространстве (Государственная программа развития образования, 2004).

Одним из принципов Болонской конвенции является индивидуализация образовательного процесса, его направленность на самоактуализацию и самосовершенствование студентов. Индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося за счет того, что предоставляет ему возможность выбрать содержание и форму организации образовательного процесса, т.е. выбрать профиль обучения, учебные модули, предметы или программы, а также возможность освоения выбранного содержания образования путем избранных им самим способов и форм деятельности, темпов продвижения в образовании (Строганова, 2011).

Основным в подготовке будущих специалистов-профессионалов в университете в нынешнее время является выработка навыков самостоятельного креативного мышления и широкого мировоззрения на основе современных представлений, что во многом достигается за счет формирования у студентов **индивидуальной образовательной траектории**.

Индивидуальная образовательная траектория – это не только персональный путь реализации личностного потенциала студента в образовании, но и разработанная совместно с преподавателем программа собственной образовательной деятельности, в которой отражается понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества (Емельянова, 2011). Индивидуальная образовательная траектория определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровень готовности к освоению про-

граммы), а также существующими стандартами содержания образования.

Компетенции, становлению которых способствует грамотно спланированная и реализованная индивидуальная образовательная траектория студентов:

- Готовность к разрешению проблем, т.е. способность анализировать нестандартные проблемные ситуации, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения и т.д.

- Технологическая компетентность, т.е. готовность к пониманию инструкции, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях.

- Готовность к самообразованию, т.е. способность выявлять проблемы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленных задач.

- Готовность к использованию информационных ресурсов, т.е. умение использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности.

- Готовность к социальному взаимодействию, т.е. способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействуя с членами группы, что позволяет использовать их ресурсы для решения поставленных задач.

- Коммуникативная компетентность, т.е. готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения в диалоге и публичном выступлении, на основе уважительного отношения к ценностям других людей (Гончарова, Чумичева, 2012).

Установлено, что студенты, в ситуации формирования собственной образовательной траектории часто оказываются не готовы определиться со своими образовательными по-

требностями, возможностями, спланировать маршрут достижения поставленных целей, и в процессе проектирования и реализации маршрута своего профессионального развития они сталкиваются с академическими проблемами. Неспособность студентов самостоятельно их разрешить, а также отсутствие достаточной помощи со стороны преподавателей затрудняет профессиональное развитие студентов (Попова, 2009).

С внедрением кредитной технологии обучения, появились и способы организации образовательного процесса, в планировании и формировании которого главную роль играют студент и его академический эдвайзер.

Эдвайзер представляет академические и профессиональные интересы обучающихся, участвует в подготовке всех необходимых информационных материалов по организации учебного процесса, предоставляет их обучающемуся и содействует ему в составлении индивидуальной образовательной траектории.

Академическое эдвайзерство, которое направлено не только на формирование индивидуальной образовательной траектории, но и на психологическую поддержку студента и помощь в разрешении академических проблем, с которыми тот сталкивается на протяжении всего периода обучения, а особенно в первый год. Следовательно, в условиях изменяющейся образовательной среды для казахстанских вузов становится актуальным вопрос внедрения академического эдвайзерства.

В основные функции академического эдвайзера входит: помощь в построении индивидуальной образовательной траектории студента; при необходимости, внесение изменений в траекторию, скажем, если студент по ходу своего обучения понял, что данное направление в профессии ему не подходит; требование от кафедры и факультета предоставления всех необходимых документов об учебном плане студен-

та, для того чтобы эдвайзер мог адекватно и полностью проинформировать студента обо всех плюсах и минусах программы, предложить какие-нибудь дополнительные варианты и проконсультировать по элективным курсам и т.д.

Для того, чтобы вести эффективное эдвайзерство, самому эдвайзеру необходимо быть специалистом в выбранной профессии студента, дабы ознакомить его с будущей профессией и всеми нюансами, связанными с ней, необходимо быть профессиональным академическим эдвайзером, так как в недостаточной степени компетентный эдвайзер (если его можно будет назвать таковым) может направить студента в неправильное русло, что в будущем может привести к тому, что студент просто откажется от данной профессии или разочаруется в выбранной профессиональной области, что без преуменьшений, может разрушить жизнь молодого специалиста.

Процесс формирования индивидуальной образовательной траектории студентом и роль эдвайзера выглядит следующим образом:

- Обучающийся самостоятельно формирует собственную траекторию обучения.
- Индивидуальное планирование обучения формируется на каждый семестр самим обучающимся под руководством эдвайзера.
- Кафедры обязаны заблаговременно предоставлять эдвайзерам полную информацию о количестве элективных дисциплин и кратком их описании для предоставления обучающимся.
- Сформированный ИОТ в трех экземплярах подписывается обучающимся и представляется эдвайзеру для согласования.
- Эдвайзер, при отсутствии замечаний, подписывает ИОТ, согласовывает его в Офисе Регистратора факультета и представляет на утверждение декану факультета. После

утверждения один экземпляр остается у обучающегося, второй экземпляр передается эдвайзером в Офис Регистратора факультета для использования в процессе аттестаций, а третий хранится в деканате и служит основой для осуществления контроля эдвайзером за выполнением обучающимся учебного плана. Последний срок сдачи индивидуальной образовательной траектории в Офис Регистратора факультета – 1-я неделя семестра. Индивидуальная образовательная траектория обучающегося регистрируется под его персональным идентификационным номером ID.

- Кафедры обязаны заблаговременно предоставлять обучающимся через эдвайзеров полную информацию о количестве и содержании элективных дисциплин и презентации дисциплин в программе «Офис Регистратор».

- Учебные занятия по каждой дисциплине и формирование расписания осуществляются на основании регистрации обучающихся на дисциплину.

- Регистрация обучающегося на изучение учебных дисциплин проводится в системе «Офис Регистратора» при методической и консультативной помощи эдвайзеров с непосредственным участием представителей кафедр, деканатов путем заполнения соответствующих форм. Сроки проведения регистрации указываются в Академическом календаре.

- Регистрация на дисциплины осуществляется обучающимися после детального обсуждения своей индивидуальной траектории обучения с эдвайзером, который дает разъяснения по вопросам выбора дисциплин согласно утвержденным рабочим учебным планам и каталогу дисциплин.

Консультативная деятельность эдвайзеров включает:

- знакомство обучающихся с правилами организации образовательного процесса;
- определение приоритетов обучающихся, их склонностей и возможностей;

- знакомство с типовыми и рабочими учебным планами и каталогом элективных дисциплин, требованиями к составлению перечня дисциплин обязательного компонента и компонента по выбору, пререквизитами и постреквизитами курсов;
- разъяснение основ функционирования и реализации кредитной технологии обучения, определение кредитов, как унифицированной оценки учета объема трудозатрат и способов их освоения;
- разъяснение обучающимся основных положений правил внутреннего распорядка в учебных корпусах и в общежитиях, а также последствий их нарушения;
- информирование о существующих в университете возможностях творческой самореализации, привлечение их к участию в общественных студенческих объединениях, научных кружках, клубах по интересам, кружках художественной самодеятельности, спортивных секциях и пр.

Практическая подготовка студентов по индивидуальному образовательному маршруту позволит повысить эффективность освоения студентом практических навыков с учетом его образовательных потребностей, профессиональных ориентиров и личных качеств.

Таким образом, мы выяснили, что академическое эдвайзерство является необходимым условием проектирования эффективной индивидуальной образовательной траектории. Индивидуально-ориентированный процесс обучения требует от студентов большой самостоятельной работы и ответственности. Такую работу не каждый студент может проделать, самостоятельно оценивая свои возможности, таланты и способности, а также поставить перед собой адекватные и осуществимые образовательные и карьерные цели. В такой нелегкой ситуации студентам требуется помощь и поддержка академического эдвайзера, который сможет проконсультировать студентов по всем возникающим вопросам, помогая ре-

шить академические и личностные трудности, которые возникают в процессе обучения в университете в условиях кредитной технологии обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Государственная программа развития образования в РК на 2005-2010гг. Указ Президента РК от 11 окт. 2004г. №1459.

Строганова А.Н. Модель индивидуально-ориентированного обучения студентов в вузе. Журнал: Человек и образование. Санкт-Петербург. №3 (28) 2011.

Емельянова Е.Ю. Формирование индивидуальной образовательной траектории бакалавров филологического факультета специальности «Журналистика» посредством использования информационно-коммуникационных технологий/Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. -2011.№4 (20).

Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров//Вестник Нижневартковского государственного университета. №2. 2012.

Попова Е.В. Академическое консультирование как условие профессионального развития студентов университета: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Омск.-2009.-23с.

THE ROLE OF ACADEMIC ADVISER IN THE CONSTRUCTION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS

K.K. Shalgynbaeva, professor, Department of Social pedagogy and self-knowledge

Zh.E. Abdykhalykova, Ph.D, docent, L.N. Gumilyev Eurasian National university, Astana, Kazakhstan, zhazkenti@mail.ru

The article discusses the activities of the academic advisors in the process of individual educational trajectories of students in the conditions of credit technology.

Kew words: credit technology, individualisation, academic adviser

УДК 378

**АГЕНТИВНОЕ СТОЛКНОВЕНИЕ УЧЕНИКОВ
РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ,
СОДЕРЖАЩЕЙСЯ В УЧИТЕЛЬСКОЙ ОЦЕНКЕ.
ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЯ**

Г. Шилинг, кандидат педагогических наук,
кафедра исследования детства и школы,
Гданьский университет,
Польша, Гданьск, e-mail: pedgs@univ.gda.pl

В статье представлен критический анализ ситуации, будущей иллюстрацией для разных аспектов использования учителем обратной связи в процессе оценивания. Для ее интерпретации используется категория контроля в ситуации задания, которая складывается на элементарное чувство агентивности у учеников. Сформулированные выводы указывают на то, что способ оценивания на ранней стадии образования закрепляет в детях конформизм и пассивность, что совпадает с результатами исследований чувства агентивности учеников, которые в последнее время велись в Польше.

Ключевые слова: чувство контроля ученика в ситуации задания, информация, содержащаяся в учительской оценке, раннее образование, критический анализ случая

Как решающий фактор для того, чтобы ощущать себя агентом (в статье слова агент и агентивность будет использоваться как социологическое понятия, относящиеся к субъекту, способному на самостоятельное действие, свободный и осознанный выбор) воспринимается чувство контроля над собственными действиями и над элементами окружающего

мира. Оно охватывает все те вещи, действия и места, в которые ангажируется индивид, самостоятельно иницируя и выполняя разные задания. Сильная зависимость между этим чувством и контекстом приводит к тому, что оно воспринимается как культурно конструированное (Bruner 2006, с. 59). В нынешнее время уже не вызывает сомнений взаимосвязь между ощущением учеником личной агентивности, а также ощущением эффективности действия и процессом образования и обучения (Zimmerman, 1995). В данном контексте особое значение для формирования убежденности в том, что индивид является автором своего успеха, имеет образование на ранней стадии его развития. Ребенок тогда впервые встречается с принципами, которые связывают его самооценку и чувство контроля над выполняемой работой с информацией о ее внешней оценке, совершающейся учителем.

Ученик оценивает собственную эффективность и диапазон своей независимости благодаря пониманию, кто и что контролирует результаты его деятельности, что позволяет ему получить чувство компетентности (White, 1959). К такой рефлексии дети способны уже в младшем школьном возрасте (Lendzińska, Czerniawska, 2011, с. 127-131; Uszyńska-Jarmos, 2012), но, как показывают исследования, в школе редко создаются для этого подходящие, благоприятные условия (Sowińska, 2011; Nowicka, 2014). Устремленность детей в плане завершения своей работы, которую сопровождает повышенное внимание и возможность получить удовольствие, может после столкновения со школьной дефиницией образовательного успеха превратиться в комплекс неполноценности или ощущение неуместности. На место трудолюбия и осознанию своих компетенций, приходят у ученика тогда инерция и чувство несоответствия, которое в долгосрочной перспективе может привести к самоограничению в восприятии себя как агента действия и конформист-

скому желанию подчиниться людям более компетентным (Erikson, 1997, с. 271-287).

Такие угрозы довольно часто появляются как результат школьной практики оценки учеников (Szyling 2013; 2015). Их важной частью является обратная связь, которая является составляющей частью учительской оценки действий и продуктов, производимых учениками в рамках школьных занятий. В последующем обсуждении я буду использовать только тот аспект обратной связи, который относится к качеству информации о результатах налагаемых задач, т.е. тех, которые связаны с внешней мотивацией к действию, направленной на конечный результат (Łukaszewski 2002). Такой подход обоснован раскрытым в актуальных исследованиях состоянием польского раннего образования (Misiorna, Michalak 2011; Nowicka, 2014; Szyling 2015). Оба вида налагаемых заданий: с полной и неполной информацией о результате, объединяет то, что они сводят ученика к роли пешки, которая управляется другими. Ребенок только на вид контролирует ситуацию задания, поскольку он не может самостоятельно решать ни о ходе действия, ни о времени его завершения, ни, наконец, о его окончательной оценке. Тем не менее, каждый из типов налагаемых заданий, предоставляет учащемуся другой опыт собственной агентивности.

Полная информация об итогах самостоятельно выполненного задания похожа на подробный список покупок, о которых попросили взрослые, значит, она четко определяет критерии успеха и позволяет самостоятельно программировать структуру действия (Łukaszewski 2002, с. 88-90). Полная информация позволяет также ребенку контролировать ситуацию задания и на ходу исправлять ошибки, заполнять пустые места. В предметной литературе это признается элементарным условием чувства агентивности. Кроме того, выполнение задания согласно четкому внешнему стандарту предо-

ставляет ученику возможность почувствовать свою компетентность, хотя и не гарантирует этого (там же, с. 90-97).

Особым случаем, который стоит рассмотреть в этом контексте, является стремление учителей раннего образования к тому, чтобы дети на уроках безошибочно решали задания. Чаще всего это влечет за собой превращение стандарта выполнения в подробную дидактическую инструкцию или схему действия, следующие шаги которой находятся под тщательным контролем (Nowicka 2014, с. 201). Таким образом определенное направление социализации закрепляется при помощи текущего оценивания разнообразных видов школьной деятельности учеников. Один типичный пример можно найти в приведенном ниже учительском описании ситуации (за: Szyling 2015, стр. 116):

(...) Я сказала детям, чтобы они нарисовали портрет Госпожи Зимы, так, как они ее себе представляют. Примером должен стать рисунок, который висел на доске. Я подчеркнула, что все работы должны быть выполнены старательно потому, что будут вывешены в окне.

Некоторое время спустя я стала проверять, как идет работа над портретом. «Аня, - я сказала к девушке, сидящей в первой парте – красиво, но нарисуй еще узоры на платье, это могут быть, к примеру, звездочки...» Аня быстро взялась рисовать звездочки (...).

При следующем ученике я остановилась подольше.

Учительница: Киись, как же ты нарисовал Госпожу Зиму, – я сказала – ведь она не подойдет для выставки. Достань лист бумаги, и я тебе нарисую, а ты ее покрасишь, хорошо?

Киись (неохотно доставая бумагу): Но мне эта Госпожа Зима нравится.

Учительница: Киись, посмотри, какие у нее руки, а вот что это за платье?

Киись: Я могу стереть и нарисовать заново.

Не было уже для этого времени, остальные дети уже подходили к завершению, поэтому я решительно отказалась и нарисовала Госпожу Зиму, а Кишись покрасил только некоторые элементы картинки (...) (автодиагноз но. А4/З2).

Описанная ситуация показывает два разных эффекта встреч детей со школьным оцениванием, общей частью которых является то, что дети выступают в роли пешки в руках учителя. Управление девочкой оказывается для учительницы более простым заданием, поскольку ученица послушно реализует чужие критерии успеха. Трудно все-таки определить, на сколько одобрение со стороны учителя убеждает ребенка на счет его компетенций и, таким образом, способствует чувству агентивности, а на сколько закрепляет, необязательно осознанный, конформизм в отношении чужих ожиданий. Зато, с большой долей вероятности, можно сказать, что действия учительницы формируют у ее учеников позицию, в которой они намерены на показательные результаты, со всеми, описанными психологами последствиями этого явления для процесса обучения (Brophy 2002, с. 39-40).

Задание, в случае которого предоставляется полная обратная связь, создает условия для «возникновения разных мнений на счет достигнутого результата, что в итоге может стать источником конфликта» (Łukaszewski 2002, с. 89). В таком положении нашелся мальчик, который пробовал сохранить независимость, сначала зачищая концепцию своей работы, а затем предлагая компромисс, т.е. выполнение рисунка заново, согласно ожиданиям учительницы. Принятие одного из предложенных учеником решений создало бы условия, способствующие опыту личной агентивности, поскольку инициатива дальнейшего действия и его ход принадлежали бы ребенку, даже если оценку все равно проводит учитель. Это совпадает с точкой зрения Й. Брунера [2006, с. 63], который относит предоставление второго шанса и одобрение хороших, но не совсем успешных попыток, к важным

мерам стабилизирующим управление чувством собственного достоинства. Вместо поддержки мальчик получает чувство глубокой некомпетентности и собственного несоответствия в отношении образца, что, как отмечает Э. Эриксон (1997), исключает опыт агентивности.

Проанализированная ситуация иллюстрирует тоже другой аспект оценивания на стадии раннего образования, который сильно связан с отношениями власти. Если поближе присмотреться критериям оценки, то видно, что учительница заменяет задание с неполной информацией о результате (собственное представление о Госпоже Зиме и тщательное выполнение) заданием со строгой схемой оценки (возможно самое верное воссоздание образца из доски), о чем ученики не были предупреждены. В самом деле, здесь имеем дело с инструментальным манипулированием учительницей критериями оценки, что делает учеников полностью зависимыми от ее решения. Усугубление или поддержка такого положения в долгосрочной перспективе, на что указывают исследования психологов, приводит у учеников к колебанию внутреннего чувства агентивности и контроля над процессом учения, запуская механизмы, которые ведут к выученной беспомощности и связанными с ней познавательными, мотивационными и социальными дефицитам (Sędek 1995).

Угроза кажется реальной, поскольку на стадии раннего образования в оценивании широко распространены такие указания, как: *исправь это, поработай больше, прочти правильно, постарайся*. Они относятся к налагаемым заданиям с неполной информацией о результате (Łukaszewski 2002, с. 89). Стандарт успеха в них не определен, но ученик может его реконструировать, ссылаясь на свой ранний опыт. Тем не менее, сложно предположить, чтобы ребенок, функционирующий в условиях высокой неуверенности, мог самостоятельно решать о своих начинаниях, особенно, если их результат подвергается авторитарной внешней оценке.

Ученики классов I-III, с которыми с 2012 по 2014 год были проведены фокус-интервью, сосредоточены вокруг проблем оценивания, говорят о том, как оно становится частью их жизни вне школы и как роль оценивающего учителя берут на себя дома их родители (за: Szyling 2015, с. 117):

(...) родители оценивают меня тоже дома, например, как делаю рисунок на урок, то мама его корректирует, поэтому, что он не докрашен.

(...) если надо что-то написать в книге, сначала родители оценивают и если что-то не так, тогда мне надо писать заново.

Такого рода внутренний контроль, который фиксирует школьные схемы и тоже дома лишает ребенка ответственности за процесс учения, все-таки не дает гарантии образовательного успеха. В распоряжении учителя остается не только оценка домашней работы, но и еще решение о признании ученика автором данного задания. На это обращают внимание ученики третьего класса в своих высказываниях:

Учительница иногда думает, что это родитель что-то рисовал, а что-то ребенок.

(...) а когда ребенок очень постарался, как еще никогда раньше не старался, и когда, например, прихожу с этой работой в школу, с работой, которую я доделывал дома, и я даю учительнице, и она это проверяет и говорит, что это делал родитель и она этого не зачитывает.

Проведенный анализ позволяет прийти к выводу, что агентивное столкновение детей с учительским оцениванием, как правило, ставят под вопрос их самостоятельность и право голоса, даже тогда, когда ограничим определение чувства агентивности к сохранению контроля над образовательной ситуацией задания. В поддержку такого заключения свидетельствуют тоже результаты количественных исследований, которые проводились среди учеников на ранней стадии образования. Они показывают, что более чем 1/3 опрошенных не

помнит никаких положительных моментов, связанных с участием в процессе оценивания. Это значит, что им на уроках нельзя высказывать свое мнение об оценке, выяснять интенцию или причины своей деятельности, или даже объявлять о том, что они сами считают успехом или проблемой (Misiorna, Michalak 2011, с. 445).

Эти явления связаны с отношениями власти, которая находится в руках авторитета, которому ребенок должен подчиняться, что, в итоге, тормозит развитие автономии (в том числе интеллектуальной), и приводит к тому, что индивид становится управляемым извне, задерживается в фазе послушания взрослым. Самостоятельность ученика уничтожают решения относительно его агентивных столкновений с учительской оценкой, которая запутана в формальные критерии выполнения задания и лишены «диалога с другими активными умами». Чувство агентивности приобретается, как говорит Й. Брунер (2006, с. 133), путем сотрудничества, которое ведет не к доминированию и единомыслию, а к разнообразию и расширению знаний о мире и о нас самих. Ключ к изменению находится тогда в таком способе организации образовательной среды, которое не было бы подчинено учительскому оцениванию как инструменту угнетения и доминирования (см. Szyling 2013).

ЛИТЕРАТУРА

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN, 2002.

Bruner J., *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas, 2006.

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997.

Lendzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

Łukaszewski W., Zwrotne informacje o wyniku czynności. W: *I. Kurcz, D. Kądziaława* (red.), Psychologia czynności. Nowe perspektywy. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002.

Misiorna E., Michalak R., Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość? W: *H. Sowińska* (red.), Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2011.

Nowicka M., Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej - ku integracji czy dysonansowi? W: *D. Klus-Stańska* (red.), (Anty)edukacja wczesnoszkolna. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.

Sędek G., Bezradność intelektualna w szkole. Warszawa: Wydawnictwo IP PAN, 1995.

Sowińska H., Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: *H. Sowińska* (red.), Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2011.

Uszyńska-Jarmoc J., Obraz kompetencji uczenia się - perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, 1 (16).

Szyling G., Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania, „Studia Edukacyjne” 2013, 28.

Szyling G., Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji, „Studia Pedagogiczne” 2015, LXVIII.

White R. W., Motivation reconsidered. The concept of competence. „Psychological Review” 1959, Vol. 66, 5, s. 297-333.

Zimmerman B.J., Self-regulation involves more than metacognition. A social cognitive perspective. „Educational Psychologist” 1995, 30.

**THE AGENTIVE COLLISION OF EARLY EDUCATION
STUDENTS WITH INFORMATION CONTAINED IN
TEACHER'S ASSESSMENT. CASE STUDY**

Grażyna Szyling, Ph. D., Department of Childhood and Educational Studies, University of Gdansk, Gdansk, Poland,
e-mail: pedgs@univ.gda.pl

The article presents a critical analysis of the situation, which is illustration for various aspects of the teacher's use of feedback in the assessment process. For the interpretation, category of control in the situation of the task is being used, which consists of an elementary sense of agency of pupil. The formulated conclusions indicate that the method of evaluation at an early stage of education establishes conformism and passivity of children, which coincides with the results of studies of the sense of agency of pupils that have recently been conducted in Poland.

Keywords: pupil's sense of control in the task situation, information contained in the teacher's assessment, early education, critical case study

УДК 376.74

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н.Н. Ширкова, аспирант кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов
Россия, Москва, e-mail: dear_bean@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества»

В рамках данной статьи автором рассмотрен процесс формирования толерантной личности в поликультурной об-

разовательной среде, в рамках которого реализуется позитивное отношение к собственной этнической группе в сочетании с позитивным отношением к другим этническим группам. Выявлены критерии оценки эффективности формирования толерантной личности студентов в поликультурной образовательной среде; рассмотрены условия повышения эффективности формирования толерантной личности в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: толерантность, толерантная личность, поликультурное образование, поликультурная образовательная среда, студенты, формирование.

В условиях экономической, политической интеграции все большее значение придается сохранению национальной специфики, что призвано поддерживать многообразие больших и малых этнических групп в условиях глобализации современного мира, быть средством развития этнических культур, включения их ценностей в общенациональную практику воспитания и обучения и тем самым решения насущных проблем образовательной политики.

Интерес к поликультурной среде обусловлен необходимостью межнационального диалога и сотрудничества, усилением движения этнических и расовых меньшинств за свои права в многонациональных регионах и государствах.

Рассматривая данную проблему необходимо подчеркнуть, что критерий в словаре русского языка определяется как признак, на основании которого можно производить оценку, сравнение реального педагогического явления, качества или процесса с эталоном. Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит как бы идеальным образцом, эталоном, выражает высший, наиболее совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу. Но для этого критерий должен быть достаточно раз-

вернутым, расчлененным, то есть включать в себя определенные компоненты, некие единицы измерения, позволяющие «замерять» действительность, сопоставлять ее с нормой.

Нами были выделены следующие критерии, обеспечивающие эффективность развития толерантных качеств у студентов:

1. Этническое самосознание самоидентификация по этническому признаку; положительное отношение к этнической истории и культуре; бережное отношение к этническим ценностям и традициям; позитивное отношение к другим этническим культурам.

2. Знание о сущности толерантных отношений и ориентация на общечеловеческие ценности, понимание и принятие другой культуры; мирное, дружеское отношение к людям других этнических групп; желание развивать отношения с представителями других этнических культур; уважение к людям другой этнической группы, их культуре и истории; следование ценностям, принятым в мировом обществе: добро, красота, трудолюбие, честность, патриотизм, гуманизм и т.п.

3. Знания о других этнических группах, интерес к их истории и культуре желание посещать выставки народного творчества; желание читать книги, смотреть фильмы и передачи о культуре и истории разных народов; желание принимать участие в национальных праздниках и др (Мубинова З.Ф, 2008, с. 247).

4. Практические поступки соблюдение этических и правовых норм поведения в межэтническом общении; интегрирование культурных традиций при общении представителей разных этносов.

Для эффективности педагогической деятельности по формированию толерантной личности студентов в поликультурной образовательной среде необходимо реализовывать следующие компоненты:

Когнитивный - знание о многообразии окружающего мира; знание истории и культуры своего этноса; национальной культуры этноса, с которым осуществляется общение; основных частей и характеристик этнической толерантности; норм и правил поведения при взаимодействии людей разных национальностей; норм общей гуманистической этики; знание о национальных и межнациональных отношениях в стране и регионе; знания о правах человека и народов, о межнациональных и межконфессиональных конфликтах и причинах их возникновения.

Перцептивный - уважение ко всем этносам; способность к сопереживанию с людьми независимо от их национальной принадлежности; способность к рефлексии; эмпатии; к идентификации по этническому признаку; оценочные суждения о проблемах, происходящих в мире, стране, регионе, и о поступках отдельных людей, связанных с национальной сферой; терпимость к инакомыслию; чувство общности с представителями других этносов при сохранении своей этнической идентичности.

Практический - готовность и умение контактировать с представителями других этносов; совместная, успешная деятельность; тактичность; умение преодолевать конфликтные ситуации в межэтническом общении; дружелюбие и возможность поддерживать дружеские отношения с людьми других этносов; взаимовыручка между людьми разных этнических групп.

В поисках критериев этнической толерантности как качества личности обращаемся к научной литературе, посвященной этой проблеме. Некоторые ученые характерными признаками этнической толерантности называют наличие знаний о толерантных отношениях, практические навыки этнотолерантного поведения, переживание положительных эмоций по поводу достижения уважительного взаимодействия с людьми разного этнического происхождения (Крысь-

ко В.Г., 2002, с. 67.). Все авторы сходятся во мнении, что основными критериями этнической толерантности являются чуткость, доверие, альтруизм, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, способность оценивать достоинства других, гуманизм. Г.В. Палаткина, говоря о сформированности этнической толерантности, выделяет следующие признаки: осведомленность о своей этнической группе, ее истории, культуре; приобретение знаний об иных этнических группах, их вкладе в общество, историю, идеалы, верования; понимание общественного неравенства; содействие развитию чувства единения; реалистичное и критичное отношение к социальной действительности; освобождение от стереотипов; принятие культурного плюрализма; содействие социальной справедливости; проектирование, реализация и оценка поликультурного опыта (Палаткина Г.В., 2000, с. 58.).

Выделенные показатели служат исходным моментом для определения уровней сформированности данного личностного образования. Одним из важнейших путей эффективности процесса формирования толерантной личности студентов является его диагностическое сопровождение как критерий оценки эффективности проводимой социально-педагогической деятельности.

Технология диагностирования должна предусматривать выполнение следующих требований:

1. Системность, то есть учет логики процессов воспитания этнической толерантности и личности в целом, взаимосвязи всех структурных компонентов данных процессов;
2. Доступность, то есть возможность ее использования социальными педагогами любого образовательного учреждения;
3. Надежность, то есть способность предоставлять субъекту диагностики максимально обоснованные выводы;
4. Информативность, то есть результаты диагностирования должны давать ответы на широкий круг вопросов;

5. Наглядность, то есть возможность фиксировать полученные результаты и выводы в виде графиков, таблиц, диаграмм;

6. Экономичность, то есть использование минимума времени и усилий для получения оптимального результата.

Учитывая специфику содержания и сложность определения критериев эффективности данного процесса, для определения уровня сформированности толерантности личности в поликультурной образовательной среде необходимо применять комплекс различных методов, как психологической и педагогической диагностики в целом, так и этнопсихологической в частности (Громова Е.М., 2006, с. 154). Среди основных групп методов диагностики можно назвать следующие: методы изучения образовательной среды; методы психолого-педагогической диагностики развития личности (наблюдение в естественных условиях, специализированные опросники, стандартизированные тесты, текстовые игровые задания и т.д.); методы обобщения материалов диагностики образовательного процесса; методы психолого-педагогической самодиагностики педагогов и специалистов, участвующих в процессе воспитания толерантной личности (диагностики специалистами собственной профессиональной деятельности), методы изучения особенностей психолого-педагогической культуры семьи, социума (Гуров В.Н, 2004, с. 89.)

В процессе формирования толерантной личности в поликультурной образовательной среде, необходимо учитывать основные факторы, способствующие данному процессу: развитие личности; формирование этнокультурной компетентности; опыт позитивных межэтнических контактов; формирование коммуникативных навыков (Гершунский В.С., 2002, с.5). Формируя толерантную личность в поликультурной образовательной среде, для достижения поставленной цели, на занятиях необходимо опираться на следующие принципы:

активность, равенство, безоценочная позиция, обязательная обратная связь.

Однако проблему формирования толерантной личности в поликультурной образовательной среде у студентов еще нельзя признать изученной в полной мере. Сегодня не достаточно разработан вопрос о том, как преподавателям и тьюторам работать по расширению этнокультурного кругозора студентов, углублению их знаний в области культуры и прав человека. Проблеме формирования толерантной личности все еще уделяется явно недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Гершунский В.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С.Гершунский // Педагогика. - 2002. - № 7, - С.3-13.

Громова Е.М. Формирование этнокультурной толерантности у школьников: методическое пособие. Ульяновск: «Ульян. Гос. Пед. Ун-т им. И.Н. Ульянова», 2006.

Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций — М.: Издательство «Экзамен», 2002. - 191с.

Мубинова З.Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы. [Текст] / З.Ф. Мубинова – Уфа, 2008 – 420 с.

Палаткина Г. В., Пятин В. А. Проблемы современной этнической педагогики: Учеб. пособие. – Астрахань: Астраханский государственный педагогический университет. 2000.

Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие / под ред. Гурова В.Н. – М.: Педагогическое общество России, 2004 — 240 с.

CRITERIA FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF THE FORMATION OF A TOLERANT PERSONALITY OF STUDENTS IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N.N. Shirkova, post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy. RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia Moscow

The author examines the process of forming a tolerant personality in a multicultural educational environment, within the framework of which a positive attitude towards one's own ethnic group is realized, combined with a positive attitude towards other ethnic groups. The criteria for assessing the effectiveness of forming a tolerant personality of students in a multicultural educational environment are identified; Conditions for increasing the effectiveness of the formation of a tolerant personality in a multicultural educational environment are examined.

Key words: tolerance, tolerant personality, multicultural education, multicultural educational environment, students, formation.

УДК 37.036

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Е.С. Шмаков, студент магистратуры,
Тверской государственный университет,
Россия, Тверь, e-mail: werlidemon91@mail.ru

Проанализирована проблема формирования гражданской идентичности школьников в условиях дополнительного образования. Предложена программа работы, опирающаяся на интеграцию с системой общего образования и взаимодействие с институтом семьи.

Ключевые слова: гражданская идентичность школьников, дополнительное образование, интеграция, репертуарная политика, музицирование.

Актуальность исследования определяется значимостью процесса формирования гражданской идентичности школьников для настоящего и будущего России. Понятие гражданской и региональной идентичности сегодня в центре внимания педагогов, психологов, культурологов, социологов и политиков. Гражданскую идентичность определяют как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства (Водолажская, 2010), неразрывно связанное с региональной идентичностью в системе представлений о большой и малой родине (Милюгина, Строганов, 2012а; Милюгина, Строганов, 2012б). Социологи и педагоги акцентируют в данной категории не только процесс социализации, но и его перспективы — обретение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров (Асмолов, 2007; Собкин, 1997), видят в гражданской идентичности оценку личностью своего гражданского состояния, готовность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства (Юшин, 2007).

Формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся входит в число приоритетных задач, поставленных перед современной педагогикой и системой образования федеральными государственными образовательными стандартами и является ключевым условием социокультурной модернизации России. Методологическое и технологическое решение данной проблемы представляет практическую ценность для повышения качества учебно-воспитательного процесса в условиях общего и дополнительного образования.

Процесс формирования гражданской идентичности обучающихся, по нашему убеждению, необходимо осуществлять на принципах интеграции общего и дополнительного образования и социального партнерства института семьи и общеобразовательных учреждений. Поэтому предлагаемая далее система работы по формированию гражданской идентичности учащихся старших классов в условиях дополнительного музыкального образования включает следующие формы активности педагога и обучающихся.

1. Учебная работа по действующим в базовой ДШИ программам, скорректированная в педагогическом и репертуарном плане на формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся.

1.1. Формирование знаний школьников о гражданской и региональной идентичности. Знакомство с основными деятелями и выдающимися событиями России и родного края. Формирование системы знаний о большой и малой родине, ее культуре, национальных и локальных традициях. Большое значение в программе имеет репертуарная политика: основной акцент при подборе репертуара сделан на произведения патриотического содержания, причем как военной, так и гражданской тематики («Крылатый апрель» Г.Струве; «Родная земля» В. Добрынина; «Я люблю тебя, Россия» Д. Тухманова; «Широка страна моя родная» И. Дунаевского и т.д.).

1.2. Формирование активной гражданской позиции обучающихся, мотивации и готовности обучающихся к активному участию в культурной жизни страны и региона. Привлечение учащихся к участию в мероприятиях патриотического и гражданского направления, таких как тематический урок, классный или школьный концерт, проведение патриотической спартакиады. Лучшие номера исполнителей записываются на видео, после чего помещаются в архив на сайте школы и социальных сетях.

2. Факультативные занятия по специальной программе, ориентированной на формирование гражданской и региональной идентичности школьников и скоординированным с программами общего образования.

На формирование гражданской и региональной идентичности школьников направлена программа факультативных занятий «Тверские музыканты — гордость России». Данный факультатив призван обогатить урочную и внеурочную образовательно-познавательную деятельность школьников краеведческим материалом. В содержании программы сделана попытка совместить духовно-нравственное и ценностно-смысловое воспитание с историческим, культурно-экологическим, практико-ориентированным направлениями работы, при этом в центре внимания всегда находится патриотическое воспитание. Сверхзадача программы — сформировать основы гражданской и региональной идентичности обучающихся — конкретизируется нами в целевой установке — сформировать у школьников базовые знания о музыкальном Верхневолжье, воспитать интерес к истории музыкальной культуры края и ее современности и чувство гордости за своих знаменитых земляков-музыкантов, чье творчество известно в России и за ее пределами. Задачи: дать учащимся общее представление о жизни и творчестве выдающихся деятелей Верхневолжья; связать историю музыкального Верхневолжья с его современностью; развивать у учеников чувство уважения к своей малой родине и патриотические качества; увеличить объем знаний по истории родного края в целом. Методы реализации программы: наблюдение — посещение памятных мест; словесный — рассказ, беседа; наглядный — просмотр презентаций, видеофрагментов, иллюстраций; поисковый — сбор информации по интересующей теме; проблемный — постановка перед учащимися задачи по определенной теме; практический — подготовка презентаций по заданной теме. Итоговый контроль освоения

программы проводится в форме викторины и творческих проектов обучающихся, которые школьники представляют одноклассникам, педагогическому сообществу ДШИ и родительскому сообществу на праздничном мероприятии «Тверские музыканты — гордость России».

3. Социальное партнерство института семьи и общеобразовательных учреждений в решении задачи формирования гражданской и региональной идентичности обучающихся.

Ожидаемые результаты реализации программы — формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся, усвоение ими системы знаний о музыкальном Верхневолжье, воспитание любви к своему краю, уважения к его истории и культуре, формирование готовности обучающихся рассказать друзьям и гостям Тверского края и своих знаменитых земляках. Для повышения мотивации учеников и формирования их активной гражданской позиции мы создали на базе социальной сети общественный канал «Завтрашний день» ([https://vk.com/zavtrashny den](https://vk.com/zavtrashny_den)), где публикуем видео-, аудио- и фотоархив выступлений учеников на тематических патриотических мероприятиях школьного и регионального уровня. На сегодня количество читателей «Завтрашнего дня» превысило 8 тысяч человек. Многие ученики обратились с просьбой включить их в концертные бригады, реализующие патриотическую тематику, что мотивирует их изучать историю, знакомиться с патриотической музыкой и формирует активную жизненную позицию.

ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007 № 6. С. 4–10.

Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–142.

Милюгина Е.Г., Строганов М.В. Текст пространства: фрагменты словаря «Русская провинция» // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 2. С. 42-66.

Милюгина Е.Г., Строганов М.В. Текст пространства: фрагменты словаря «Русская провинция». Часть вторая // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 3. С. 33-74.

Смирнягин Л.В. О региональной идентичности // Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран. М. – Смоленск, 2007. Вып. 17. С. 21–49.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики: эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.

Юшин М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России: дис. ... канд. полит. наук. Тула, 2007. 189 с.

ADDITIONAL EDUCATION AS TEACHING RESOURCES FOR FORMING THE PUPILS' CIVIL IDENTITY

E.S. Shmakov, undergraduate, Tver State University, Russia,
Tver, e-mail: werlidemon91@mail.ru

The author analyzes the problem of the forming the pupils' civil identity in the conditions of general and additional education. The author proposes a program of the forming the pupils' civil identity in the conditions of additional education, based on the integration of general education and interaction with the the family system.

Keywords: civil identity, pupils, additional education, integration, repertoire policy, making music.

УДК 37.018.2

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОТ КОЛЛЕКТИВА К ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ

И.Ю. Шустова, доктор педагогических наук,

ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории
воспитания личности

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
Россия, Москва, e-mail: innashustova@yandex.ru

В статье рассмотрены теоретические и методические основы функционирования детско-взрослой общности как фактора воспитания и развития современного школьника, данные процессы следует рассматривать во взаимосвязи. Проблема общности является жизненной, личностно-смысловой проблемой развития современного ребенка.

Ключевые слова: воспитание, развитие, воспитательный коллектив, детско-взрослая общность, со-бытийная общность, социокультурные ценности.

Теория коллективного воспитания является традиционной для отечественной педагогики. Педагогика и смежные с ней науки накопили огромный материал, характеризующий особенности развития детского воспитательного коллектива, положение ребенка в системе коллективных отношений, особенности влияния коллектива на развитие личности воспитанника. В настоящее время возникла необходимость переосмыслить и использовать эти знания с ориентацией на современные социокультурные условия. То, каким вырастет человек, во многом зависит от того, в каких коллективах и общностях проходило его воспитание, взросление, осознание значимых жизненных установок и ценностей.

В современной теории и практике воспитания уделяется недостаточно внимания социальным группам, коллективам и социально-психологическим общностям, в которых и

через которые преимущественно происходит воспитание и развитие человека. На смену коллективистскому воспитанию (воспитанию через коллектив) пришло личностно ориентированное, но оно не может заменить общественный путь развития человека.

Воспитание – это всегда пространство «между» взрослым и ребенком, когда происходит соприкосновение мира ребенка и мира взрослого, их взаимообогащение. Роль взрослого – соответствовать детскому интересу, его любопытству, создать общее пространство жизни с ребенком.

Современная задача воспитания – выйти в такие ситуации совместного бытия (со-бытия), где возникают живые эмоционально-психологические связи и отношения между педагогами и воспитанниками, происходит их активное взаимодействие, созвучное их внутренним смыслам, проявляются общие ценности. Речь идет о введении в педагогику понятия «детско-взрослая общность» как новой тенденции развития коллективного воспитания.

Впервые, в отечественную теорию воспитания понятие общности ввела Л.И Новикова (Новикова, 1978), отмечая, что любой детский коллектив имеет двоякую структуру: выступает как организация, система формальных связей и отношений и проявляется как общность, система эмоционально-психологических связей и отношений.

Делая акцент на понятии «детско-взрослая общность», осмелимся утверждать, что для воспитания оно принципиально важно. Общность проявляется для человека как субъективное переживание. В общности он становится сопричастен мыслям, чувствам, знаниям, ценностям другого, вследствие чего они непроизвольно становятся частью его самого. Если между взрослым и ребенком не возникает общности или она по каким-либо причинам разрушается, процесс воспитания как передача ребенку социокультурных норм и ценностей затруден, практически невозможен.

В детско-взрослой общности, с одной стороны, происходит формирование живых связей, общего ценностно-смыслового пространства, взаимного интереса и взаимоприятия, происходит идентификация участников с общностью. С другой стороны, важна свободная субъектная позиция каждого участника, его обособление в группе. В общности должен присутствовать подвижный баланс связей и отношений, живая ситуация взаимодействия участников, которая данный баланс удерживает, в ней проявляется общее Мы, и должны появиться Я и ТЫ.

В качестве рабочего дадим следующее определение детско-взрослой общности: первичная контактная группа детей и взрослых, возникающая вокруг схожих потребностей и интересов, осуществляющая пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, совместной деятельности и общении, отражающая характер эмоционально-психологических связей и отношений между участниками (Шустова, 2009).

Важно понимать, что коллективное воспитание предусматривает работу педагога с живой социальной системой (детским коллективом, детско-взрослой общностью) которая развивается по законам самоорганизации и во многом непредсказуема. Управление такой системой должно основываться на «резонансном» воздействии, подталкивающем систему на один из вариативных собственных путей развития. Педагогу важно видеть точки для «резонансного» воздействия, ориентироваться на ситуацию «здесь и теперь», а не на подготовленный сценарий, видеть, как может перестроиться существующая в общности ситуация в образовательную (воспитательную) для каждого отдельного воспитанника, для общности в целом.

В детско-взрослой общности взрослые и дети уходят от предписанных ролей и позиций, педагог сознательно уходит от полномочий главного и определяющего, знающего, что и

как правильно. Он ориентируется не на предписанные планы и нормы, а на живую ситуацию взаимодействия. Возникает ситуация равенства, где ребенок и взрослый равны друг другу в своей человеческой сущности в общем со-бытии.

Для школьников важны ситуации взаимодействия со сверстниками и значимыми взрослыми, выводящие их на самоопределение, осознание своих ценностей и смыслов. Детско-взрослая общность часто рождается в открытом позиционном взаимодействии участников, где каждый имеет возможность высказать свое мнение, услышать мнение другого, сравнить и осознать разные позиции и, как следствие, осознать и определить свою позицию и ее ценностные основания. Единое ценностно-смысловое пространство является сущностной характеристикой детско-взрослой общности, проявляет ее со-бытийные качества. Как отмечает В.И. Слободчиков (Слободчиков, 2005) в общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников: нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно со-бытийной общностью.

Процессы воспитания и развития в детско-взрослой общности следует рассматривать во взаимосвязи и взаимообусловленности. Детско-взрослая общность является тем необходимым внешним условием, которое задает эталон социокультурных норм и ценностей в отношениях и миропонимании, в то же время стимулирует осознание школьником себя, проявление им субъектной позиции. Такие внешние условия находят резонанс с внутренним миром человека (внутренними условиями), поддерживают процессы «само»: самопознания, самоопределения, самореализации, саморегуляции, осознанного саморазвития.

Понимание того, в какие общности входит ребенок, какое влияние на него оказывает та или иная общность, позволяет более осознанно и целостно видеть процесс воспитания

и развития современного школьника. Спектр влияния детско-взрослой общности на школьника может определяться большим количеством факторов: мерой эмоционального включения воспитанника в ее жизнедеятельность; значимостью, референтностью данной общности для него; видом и характером коллективной деятельности, наличием коллективного целеполагания и планирования, коллективной рефлексии; особенностями общения, характера взаимодействия в общности; характером реализуемых воспитанником ролей и занимаемых позиций; длительностью пребывания его в общности.

Развитие и воспитание школьника в общности проходит в двух аспектах: через смену базовых для развития человека общностей на каждом возрастном этапе и через вхождение в различные общности и социальные группы. На каждом возрастном этапе ребенку необходима базовая для его воспитания и развития детско-взрослая общность. Для дошкольника это прежде всего семья, для школьника это общность со сверстниками и значимыми взрослыми, для старшего школьника – неформальные общности и субкультурные группы, учебно-профессиональные общности со значимыми взрослыми. Важно чтобы у воспитанника появился опыт самореализации и взаимодействия с другими в различных общностях, по-разному влияющих на его воспитание и развитие.

Каждый ребенок подсознательно ищет близкую себе общность со взрослыми и сверстниками, которая его развивает, дает новое знание о себе и о мире, в которой ему интересно, в которой он может открыто проявлять себя в позиции и действиях. Педагогам важно создавать условия для проявления и функционирования детско-взрослой общности в школе (на уроке, в органах школьного самоуправления, во внеурочной жизни детей), в детской общественной организации, клубах и секциях по интересам.

ЛИТЕРАТУРА

Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012.

Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978.

Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике – М: УРАО ИТИП, 2010.

Слободчиков В.И. Очерки психологии образования - 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

Шустова И.Ю. Детско - взрослая общность и ее событийные характеристики // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 21-33.

Шустова И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества // Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М.: ИТИП РАО, 2009.

COLLECTIVE EDUCATION: FROM COLLECTIVES TO CHILDREN AND ADULT COMMUNITY

Inna Y. Shustova, doctor of pedagogical sciences, senior researcher of the Centre of Strategy and Theory of Personality Up-bringing, Institute for strategy of education development RAE, Moscow, *e-mail*: innashustova@yandex.ru

The article deals with the theoretical and methodological bases of functioning of children and adult community as a factor in the development of modern education and student. The problem is a common life, personal-semantic problem of the modern child.

Keywords: education, development, educational collective, children and adult community, co-existential community, socio-cultural values.

РАЗДЕЛ 5. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.8

ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ В ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Аристова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Россия, Москва, e-mail: arismar@yandex.ru

В статье рассматривается соотношение понятий читательская грамотность и общекультурная компетенция в контексте целей и задач литературного образования в школе и требований образовательных стандартов.

Ключевые слова: литературное образование, читательская грамотность, общекультурная компетенция, читательская компетенция.

Современное школьное образование переживает период существенных изменений, связанных с необходимостью наиболее адекватного реагирования на запросы государства, общества и участников образовательного процесса. Это требует значительного обновления учебных программ, учебников и пособий по предметам школьного курса, внедрения новых технологий. Особенно острые дискуссии развернулись вокруг проблем преподавания литературы в школе. В условиях очевидной смены читательских приоритетов молодежи и общем понижении востребованности изучения литературы со всей остротой встает вопрос о выработке новых подходов к этому важнейшему с точки зрения культурно-воспитательного потенциала школьному предмету.

В течение последних двух лет прошло широкое профессиональное и общественное обсуждение ряда принципиально значимых для школы документов: «Концепции преподавания русского языка и литературы», Примерных программ для основной и средней школы. Эти документы призваны конкретизировать требования Федерального государственного образовательного стандарта и обеспечить условия для их реализации. В соответствии с ФГОС предметными результатами по литературе является следующее: осознание школьниками «...значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении <...>; восприятие литературы как одной из основных культурных ценностей народа <...> и человечества» (Примерная ...программа, 2015, с. 17-18).

Это соотносится с метапредметными результатами, связанными с формированием *ключевых компетенций* – читательской и общекультурной. Под ключевыми компетенциями мы понимаем универсальные способы действия, средства, формы мышления, формы кооперации и коммуникации, необходимые человеку для осуществления успешной деятельности в современном мире. *Общекультурную компетенцию* можно определить как компетенцию в области национальной и общечеловеческой культуры (в том числе литературы), духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, а также отдельных наций и народов. ФГОС определяет *читательскую компетенцию* как «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях» (*Федеральный...стандарт*, 2012). При этом отметим, что Национальная программа поддержки и развития чтения связывает определение читательской компетенции с *функциональной грамотностью*.

Согласно Международным исследованиям PISA, чи-

тательская грамотность является составной частью функциональной грамотности и определяется следующим образом: «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» (Основные результаты, 2017, с.14). Очевидно, что это определение соотносится с приведенными выше, но вместе с тем относительно *предметных результатов* по школьному курсу литературы не учитывает аспект, связанный с культурным компонентом образования. Для школы было и остается основной целью предмета литература воспитание вдумчивого, «*квалифицированного читателя*», способного глубоко понимать литературное произведение, получать эстетическое наслаждение от общения с искусством слова и на этой основе достигать духовно-нравственного и личностного развития. Это ставит вопрос о формировании читательской грамотности школьника не просто на основе художественных текстов, но и с учетом широкого *кросс-культурного контекста*, включающего в процесс обучения культурный потенциал изучаемого литературного произведения.

Такая образовательная парадигма, в которой русская литература рассматривается как элемент общемировой культуры, определяет соотношение читательской грамотности и общекультурной компетенции в процессе изучения литературы в школе. Этот подход позволяет расширить и углубить знания учащихся, и – что важнее – создает мотивационные предпосылки развития интереса к чтению, стимулирует процесс перевода «знания» в сферу личностного развития. Это в полной мере отвечает требованиям ФГОС к предметным, метапредметным, личностным результатам обучения и актуализирует диалогическую природу чтения художественного произведения.

«Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она

сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» *Бахтин*, 1979, с. 344) - эти слова культуролога М.М. Бахтина звучат как никогда актуально для нашей современности. Отметим, что "именно в такое диалогическое общение с автором, пусть и отделенным от юного читателя веками, могут и должны вступать современные школьники» (*Аристова*, 2016, с.459).

Вместе с тем многочисленные исследования констатируют очень тревожную ситуацию, характеризующую как наше общество, так и многие зарубежные страны – утрату культурных ценностных ориентиров, национальных «культурных кодов», что отражается, в частности, в углублении разрыва между современным читателем и культурой прошлого. Учителя-практики постоянно сталкиваются с проблемой адекватного восприятия учащимися произведений литературной классики прошлых столетий, которая кажется детям скучной, непонятной, далекой от сегодняшних проблем. Преодолеть эту негативную тенденцию можно, если при изучении великих произведений литературы будет актуализироваться тот культурный потенциал художественного текста, который делает его близким и понятным всем – вне зависимости от того, в какое время и в какой стране живет человек. Это станет реальным только в процессе взаимосвязанного формирования читательской грамотности и общекультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

Аристова М.А., Бердышева Л.Р., Стрижекурова Ж.И. Теоретические основы оптимизации учебно-методического комплекса по литературе в условиях информатизации современной школы // «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА – 2016): Сборник материалов международной научно-практической конферен-

ции / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – 694 с.

Бахтин М.М. Из записей 1970-1971 годов // Эстетика словесного творчества. М: Искусство, 1979. – 423 с.

Основные результаты международного исследования PISA-2015. [Электронный ресурс] URL: http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.htm (дата обращения: 27.02.2017).

Примерная основная образовательная программа основного общего образования. [Электронный ресурс] URL:<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения 27.02.2017).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс.] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 27.02.2017).

CULTURAL COMPETENCE AND READERS LITERACY OF LITERARY SCHOOL EDUCATION

Maria Alexandrovna Aristova, PhD (Education), Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (ISED RAE), Russia, Moscow
e-mail: arismar@yandex.ru

The article discussed interrelation of the concepts ‘readers literacy’ and ‘cultural competence’ in the context of the goals and objectives of literary school education and the requirements for the educational standard.

Key words: literary education, readers literacy, cultural competence, readers competence.

УДК. 37.018.8

**РОЛЬ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

А.С. Баранова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Минский государственный лингвистический университет,
Республика Беларусь, г.Минск, e-mail: albar55@mail.ru

На основе фундаментальных работ отечественных и зарубежных авторов анализируются эстетические теории, раскрывается сущность эстетической культуры личности, раскрыта цель, содержание, функции, значение искусства, роль различных видов искусства в формировании эстетической культуры личности. В статье показано значение возвышенного и комического для формирования эстетической культуры личности, рассмотрены аспекты категорий трагического, прекрасного, для формирования эстетических вкусов..

Ключевые слова: искусство, эстетическая культура, эстетические теории, значение искусства, эстетическая реакция, эстетика, значение искусства

Эстетическая культура рассматривается как состояние сознания и направленность мировоззрения, всего духовного мира людей, отражающие художественную культуру общества с помощью категорий прекрасного, возвышенного, трагического, комического и других. Искусство имеет большое значение в формировании эстетической культуры личности. Для повышения эффективности формирования эстетической культуры личности необходим анализ и интерпретация различных эстетических систем с целью выработки эстетических убеждений. Чтобы сформировать эстетические убеждения, эстетический вкус необходимо понимание назначения искусства и его сущности, важно также понять функции искусства. Сущность искусства некоторыми

исследователями трактуется как стремление к произведению прекрасного в смысле грациозного, изящного, красивого, однако в полном понимании сущности искусства это не есть ещё искусство. Наиболее полную трактовку значения искусства, наиболее приемлемую в процессе формирования эстетической культуры личности, определил Н.Г.Чернышевский в работе «Эстетические отношения искусства к действительности». Он отмечал: «Первое значение искусства, принадлежащее всем без исключения произведениям его, – воспроизведение природы и жизни. Отношение их к соответствующим сторонам и явлениям действительности таково же, как отношение гравюры к той же картине, с которой она снята, как отношение портрета к лицу, им представляемому» (Чернышевский, 1974, с.99). Очень важной является мысль о том, что «действительность воспроизводится искусством не для сглаживания недостатков её, не потому, что сама по себе действительность не довольно хороша, а потому именно, что она хороша» (Чернышевский, 1974, с.99). Главнейшей целью искусства является воспроизведение действительности.

В процессе формирования эстетической культуры важно определить содержание искусства. Определение содержания искусства как прекрасного сужает сферу искусства. Значение всех произведений искусства Н.Г. Чернышевский определял как воспроизведение интересных для человека явлений действительной жизни, а также объяснение жизни. Воспроизведение и объяснение явлений действительности тесно связаны с их оценкой. Поэтому эстетическое воспитание неразрывно связано с нравственным, гражданским, патриотическим воспитанием. Важно также понимание соотношения жизни и искусства. Утверждая, что «жизнь полнее, правдивее, даже художественнее всех творений учёных и поэтов», Н. Г. Чернышевский отмечает, что искусство может дополнять действительность. Оно даёт «возможность, хотя в некоторой степени, познакомиться с прекрасным в действи-

тельности тем людям, которые не имели возможности; слушать напоминанием, возбуждать и оживлять воспоминание о прекрасном в действительности у тех людей, которые знают его из опыта и любят вспоминать о нём» (Чернышевский, 1974, с.98).

Н. Г. Чернышевский сопоставил историю и искусство. Рассуждая о том, что искусство относится к жизни совершенно так же, как история, он отмечал, что история говорит о жизни человечества, искусство – о жизни человека, история – о жизни общественной, искусство – о жизни индивидуальной. Формирование эстетической культуры личности будет эффективным при условии совместного анализа исторических и искусствоведческих аспектов. Все произведения искусства необходимо анализировать в связи с эпохой, в которой они создавались: «Все произведения искусства не нашей эпохи и не нашей цивилизации непременно требуют, чтобы мы перенеслись в ту эпоху, в ту цивилизацию, которая создала их; иначе они покажутся нам непонятными, странными, но не прекрасными» (Чернышевский, 1974, с.64).

Для формирования эстетической культуры важен анализ категории возвышенного в искусстве. Н. Г. Чернышевский считает несостоятельными такие определения возвышенного: «возвышенное есть перевес идеи над формой», «сущность возвышенного состоит в пробуждении идеи бесконечного». Н. Г. Чернышевский отмечал, что «возвышенным представляется нам сам предмет, а не какие-нибудь вызываемые этим предметом мысли..., конечно, при созерцании возвышенного предмета могут пробуждаться в нас различного рода мысли, усиливающие впечатления, им на нас производимое; но возбуждаются они или нет, – дело случая, независимо от которого предмет остаётся возвышенным» (Чернышевский, 1974, с.21). Идея возвышенного не порождается идеею безграничного, так как предмет, явление может быть не безграничным.

Н. Г. Чернышевский анализирует понятие трагического в немецкой эстетике, которое соединялось с понятием судьбы. Трагическая участь человека представлялась как «столкновение человека с судьбой». Интересны мысли Н. Г. Чернышевского о том, что природа не мстит, не оскорбляется, а действует по своим законам. Природу он считал бесстрастной по отношению к человеку, она может быть то удобным, то неудобным поприщем для деятельности человека. Трагическое, связанное со страданием или гибелью человека, есть ужасное в человеческой жизни. Искусство побуждает анализировать причины трагического с нравственной точки зрения, учит понимать, что трагическое не является неизбежным и при определённых условиях его можно и необходимо избежать.

Н. Г. Чернышевский согласен с определением комического – «комическое есть перевес образа над идеею», иначе сказать: внутренняя пустота и ничтожность, прикрывающаяся внешностью, имеющею притязание на содержание и реальное значение» (Чернышевский, 1974, с.38).

Л. С. Выготский раскрыл когнитивную, биологическую, социальную и воспитательную функции искусства. В работе «Психология искусства» он рассматривал искусство как познание. Под искусством он понимал «особый способ мышления, который в конце концов приводит к тому же самому, к чему приводит и научное познание..., но только другим путём. Искусство отличается от науки только своим методом, т.е. способом переживания, т.е. психологически» (Выготский, 1987, с.31). Искусство может стимулировать процесс научного познания: «Всякое художественное произведение может применяться в качестве сказуемого к новым, непознанным явлениям или идеям и апперцепировать новое значение» (Выготский, 1987, с.31).

Л. С. Выготский, размышляя о воспитательном значении искусства, отмечал, что искусство даёт «возможность

изживать в искусстве величайшие страсти, которые не нашли себе исхода в нормальной жизни» (Выготский, 1987, с.204). Поведение человека Л. С. Выготский рассматривал как процесс уравнивания организма со средой. В искусстве переживается какая-то сторона личности, которая по каким-то причинам не могла реализоваться в действительности. В искусстве Л. С. Выготский видел средство взрывного уравнивания со средой в критических точках поведения человека. В этом смысле искусство как бы дополняет жизнь и расширяет её возможности. Искусство совершает переработку жизненных чувств, эта переработка заключается в катарсисе, превращении этих чувств в противоположные. Взаимно противоположные ряды чувств приводят к их короткому замыканию: «Закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит своё уничтожение» (Выготский, 1987, с.204). Биологическое значение искусства заключается в очищении психики, раскрытии огромных подавленных и стеснённых сил. Оздоровление психики, раскрытие её ресурсов осуществляется с помощью эстетической реакции, которая благодаря искусству «совершает катарсис и вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души» (Выготский, 1987, с.238). Воспитательное значение эстетической реакции состоит в осмыслении произведений искусства, соотнесении себя с героем произведения. Человек убеждается в правильности или неправильности собственных мыслей, чувств, убеждений, поступков, утверждает в правильности или неправильности избранного пути, находит утешение, анализируя сходные ситуации в искусстве и жизни, понимает сложность жизненных ситуаций. С помощью искусства, науки ищет оптимальные пути выхода из сложившихся обстоятельств.

3. Фрейд анализировал значение культуры для психического состояния личности: «Нельзя не отметить самого важного – насколько культура строится на отказе от влечений, настолько предпосылкой её является неудовлетворённость (подавление, вытеснение или что-нибудь ещё?) могущественных влечений. Эти «культурные запреты» господствуют в огромной области социальных отношений между людьми... Они – причина враждебности, с которой вынуждены вести борьбу все культуры...» (Бобахо, Левикова, 2000, с.73).

3. Фрейд разработал понятие сублимации, которое помогает понять важную роль художественных форм, искусства в переключении влечений на иные пути. Он отмечал, что «сублимация влечений представляет собой выдающуюся черту культурного развития, это она делает возможными высшие формы психической деятельности – научной, художественной, идеологической, играя тем самым важную роль в культурной жизни...» (Бобахо, Левикова, 2000, с.73). В результате могут быть изменены цели влечений, замещение неудовлетворённых влечений другими, социально значимыми. В практике эстетического воспитания используется учение о сублимации. Неудовлетворённые влечения замещаются литературным, музыкальным и другими видами творчества.

Социальное значение искусства заключается в том, что «перековка чувств вне нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества» (Выготский, 1987, с.23).

Л. С. Выготский раскрыл воспитательное значение искусства, которое «с самых древних времён рассматривалось как часть и как средство воспитания, т. е. известного длительного изменения нашего поведения и нашего организма»

(Выготский, 1987, с.238). Прикладное значение искусства сводится к его воспитывающему действию.

Знание эстетических теорий, цели, содержания, назначения, функций искусства, значения прекрасного, возвышенного, трагического, комического, сущности эстетической реакции способствует повышению эффективности процесса формирования эстетической культуры личности.

ЛИТЕРАТУРА

Бобахо В.А., Левикова С.И. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000 – 400с.

Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.

Чернышевский Н. Г. Собрание сочинений в пяти томах. Том 4 / Н. Г. Чернышевский. – М.: Издательство «Правда», 1974. – 415с.

THE ROLE OF ART IN SHAPING THE AESTHETIC CULTURE OF THE PERSON

Alla Savvichna Baranova, Ph.D., associate professor of the Department of Pedagogy of Minsk State Linguistic University, Belarus, Minsk albar55@mail.ru

On the basis of the fundamental works of domestic and foreign authors analyzed the aesthetic theory, the essence of aesthetic culture of the individual is disclosed the purpose, content and value of art, the role of different types of art in the formation of aesthetic culture of the individual. The article shows the importance of the sublime and the comic for the formation of aesthetic culture of personality, considered the aspects of the categories of the tragic, beautiful, fantastic for the formation of aesthetic tastes.

Keywords: art, aesthetic culture and aesthetic theory, the value of art, aesthetic reaction, aesthetics value of art

УДК 81-26

**К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ**

И.Ш. Бервальд, кандидат психологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Московский педагогический государственный университет,
Россия, Москва, e-mail: irina-69@inbox.ru

В.В. Гончарова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Московский педагогический государственный университет,
Россия, Москва, e-mail: valeriya.kravche@mail.ru

В статье приводятся методические рекомендации об изучении иноязычных заимствованиях в рамках методики преподавания русского и иностранных языков.

Ключевые слова: иноязычная лексика, заимствования, методика преподавания русского и иностранных языков, деятельностный подход, упражнения, мотивация, самостоятельная работа.

В настоящее время увеличение международных контактов, распространение электронных средств массовой информации, процессы глобализации и сотрудничества приводят к использованию специальной иноязычной терминологии в самых различных сферах. В науке, как отмечают ученые и специалисты, усиливается процесс интернационализации терминологического аппарата, появляются интернациональные слова-термины, большинство из которых являются заимствованиями. С одной стороны, заимствования иностранных слов способствуют обогащению культуры и языков раз-

ных народов. С другой стороны, использование иноязычной лексики в большом объеме может способствовать перенасыщению родного языка чуждыми ему элементами при наличии собственных обозначений различных явлений. В этой связи у учащихся важно развивать языковую компетентность (в частности, знание иностранных языков и умение использовать это знание для коммуникативной деятельности на родном языке) и личностные установки (с одной стороны, уважение к родному языку, осознание языка как важнейшего фактора национальной культуры, с другой - понимание того, что заимствования - это средство культурного взаимодействия, средство приобщения к чужой культуре (Козырев, 2007, с.1)

Пополнение словарного запаса учащихся является значимой задачей методики преподавания русского и иностранных языков, основное направление в деятельности учителя по развитию речи учащихся на любом этапе образования. Большой словарный запас учащихся способствует лучшему пониманию прочитанного материала, свободному общению в разных коллективах людей в разных культурах. Изучение иноязычных заимствований, как один из способов пополнения словарного запаса учащихся, происходит в рамках раздела «Лексикология». Практической целью в методике работы с лексикой является формирование учебно-языковых лексикологических умений: 1) **количественное** увеличение слов - усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов (неологизмов), а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе; 2) **качественное** совершенствование имеющегося запаса слов - уточнение словаря, словарно-стилистическую работу, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности, что подразумевает включение слова в контекст для сопоставления и сравнения лексемы с другими словами, использование синонимов и антонимов, анализ и усвоение многозначности и иносказа-

тельности слов, объединение общей темой, усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах (Баранов, 2001, с. 233-234).

Для осуществления данной цели деятельностный подход является основным в организации работы по обогащению словарного запаса учащихся. Он включает несколько видов работы над словом: семантический, этимологический и стилистический анализ. При этом совершенствуются умения, связанные с поиском справочной информации, а также навыки идентификации и определение значения заимствования в тексте. Формируются навыки самостоятельной работы, что позволит учащимся в дальнейшем поддерживать и совершенствовать свои знания в соответствии с индивидуальными потребностями. Поэтому необходимо продемонстрировать студентам все разнообразие методов и средств обучения, которые они смогут применять самостоятельно.

В учебном процессе для развития и совершенствования языковых навыков используются различные классификации типов тренировочных упражнений. Классификация упражнений по типам речевой деятельности включает в себя продуктивные, репродуктивные и рецептивные упражнения. Под продуктивными и репродуктивными упражнениями понимаются условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, целью которых является активизация лексики в диалогических, монологических высказываниях и письменной речи; под упражнениями рецептивного характера подразумеваются упражнения, целью которых является умение узнавать и классифицировать изучаемое языковое явление (Пассов, 2010 с. 300; Титов, 2008 с.138).

С целью обогащения словарного запаса учащихся выделяются лексико-фразеологические упражнения направленные на формирование лексических компетенций, которые предполагают работу на указание определенных

слов (диалектизмов, фразеологизмов и т.п.); на подбор к слову синонимов, антонимов и т.п.; на нахождение в словаре толкования и значения определенных слов; на составление словарной статьи или предложений с указанным значением выделенного слова; на нахождение лексической или фразеологической ошибки.

Сочетание различных типов и видов упражнений при работе с заимствованными лексическими единицами является условием прочного усвоения изучаемого явления способствует формированию навыков аналитической способности при работе со словом, повышает мотивацию к успешному достижению результата деятельности и развивает познавательный интерес к изучаемым лингвистическим дисциплинам.

Изучение заимствованной лексики может стать личностным фактором, повышающим мотивацию учащегося к обучению. Формирование мотивации – это, прежде всего, создание благоприятных условий, которые стимулируют внутренние побуждения (мотив, цель, эмоции), личную заинтересованность и потребность к изучению русского языка как приоритетного учебного предмета. Интерес к русскому языку и желание в нем совершенствоваться зависят в большей мере от того, какие технологии и приемы использует учитель в классной работе и при организации самостоятельной работы учащихся. Принцип «учения с увлечением» может поддерживаться целым комплексом мотивационных средств: доступностью теоретических пояснений, коммуникативно-практической ценностью тренировочных упражнений, разнообразием форм коллективной деятельности с привлечением инновационных образовательных технологий, при которых акцент делается на вынужденную познавательную активность учащихся.

Например, технология «Языковое портфолио», которая успешно реализуется учителями как русского, так и

иностранный язык, формирует у учащихся коммуникативную и учебно-познавательную компетенции. Данная технология позволяет проследить и оценить динамику уровня владения изучаемым языком в течение продолжительного периода и отразить ученику эволюцию собственного языкового и речевого развития. Такой способ фиксации лингвистических достижений является эффективным средством рефлексивной самооценки учащихся своего прогресса и результатов изучения языка.

Воздействие процесса заимствования на современную образовательную среду во многих случаях приносит скорее пользу. Воспитывается культура обращения в иноязычными словами и прививается языковой вкус. Изучение иноязычных заимствований способствует не только пополнению лексического запаса учащихся, но и уместному их использованию в различных функциональных стилях речи. При этом совершенствуются умения, связанные с поиском справочной информации, навыки идентификации и определение значения заимствования в тексте, навыки самостоятельной работы. Работа с иноязычной лексикой на занятиях способствует повышению интереса учащихся как к изучаемому языку, так и к межпредметной области знаний. Данная тема позволяет расширить тематику рефератов, лингвистических конкурсов и конференций.

ЛИТЕРАТУРА:

Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. М. Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Свое и чужое: заимствованное слово в современной речи. [Электронный ресурс] URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/svoe-i-chuzhое-zaimstvovannое-slovo-v-sovremennoy-rechi> (Дата обращения: 01.03.2017)

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

Титов В.А. Методика преподавания русского языка: конспект лекций. – М.: Приор-издат, 2008.- 174с. [Электронный ресурс] URL: <http://www.biblioclub.ru/> (Дата обращения: 09.05.2016).

TURNING TO THE QUESTION OF METHODOLOGY OF STUDYING FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS

Irina Sh. Bärwald, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Foreign languages Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: irina-69@inbox.ru

Valeria V. Goncharova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign languages Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: valeriya.kravche@mai.ru

The article gives methodological recommendations concerning the study of foreign language borrowings in the context of teaching methods of Russian and foreign languages.

Key words: foreign language words, borrowings, teaching methodology of Russian and foreign languages, activity approach, exercises, motivation, self-guided work.

УДК 378

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

О.А. Завадская, студентка магистратуры,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: havosinel@gmail.com

Ю.В. Кузнецова, студентка магистратуры,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: julia.kuznetsowa93@gmail.com

Инновационные технологии все больше становятся частью образовательного процесса. В сфере образования одной из таких передовых технологий является дистантное обучение (или «e-learning»). В данном исследовании были рассмотрены психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку с применением технологических средств, позволяющих осуществлять образовательный процесс дистанционно. Взяв в качестве примера одну из современных и популярных интернет-платформ и рассмотрев ее посредством метода анализа и сопоставления, были выявлены отрицательные и положительные стороны, способные повлиять на усвоение и понимание материала иностранного языка, а также развитие профессиональных и личностных качеств индивида.

Ключевые слова: психолого-педагогические аспекты, дистантное обучение, дистанционные технологии, e-learning, coursera.

Двадцать первый век является свидетелем технических и информационных изменений, которые помогают осовременить и ускорить процесс образования – происходит внедрение современных технологий и развиваются интернет струк-

туры. Вследствие этого данные инновации являются уже обычным явлением, актуальным для изучения и подробного анализа.

Одной из таких передовых инновационных технологий является дистантное обучение (электронное образование "e-learning") - интерактивное взаимодействие с учащимся посредством интернет-технологий.

Социально-политические, экономические и культурные изменения в России за последнее десятилетие привели к необходимости обновления системы образования и ее вхождения в мировое образовательное пространство. Данные изменения влияют не только на вариативность обучения, но и на всестороннее развитие личности, поскольку наблюдается высокий спрос на квалифицированных специалистов. В контексте психолого-педагогической подготовки специалистов качество обучения играет важную роль. Такая подготовка включает в себя развитие тех свойств и качеств личности, которые характеризуют специалиста как субъект деятельности и которые относятся к основным сферам его будущей деятельности. При изучении иностранного языка происходит воздействие на интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы личности. Язык – это не только набор знаков, грамматических правил и слов, это культурная единица, включающая в себя иное мышление и мировоззрение. В данном случае необходимо довольно четко формулировать цель, которая будет включать в себя возможность развития личности в единстве мышления, воображения, памяти и речевой деятельности. Для эффективного развития данного единства с целью получения лучшего результата были придуманы различные методы и программы, например, внедрение интернет технологий: блоги, чаты, форумы, он-лайн конференции; компьютерные обучающие системы; аудио и видео учебно-информационные материалы; базы данных и электронные библиотеки с удаленным доступом; сетевые учебно-

методические пособия; wiki-ресурсы; программы дистантного обучения Coursera, Moodle и другие.

На примере одной из таких образовательных платформ, Coursera, были рассмотрены и проанализированы возможные положительные и негативные стороны влияния образовательных инноваций на обучение личности в психолого-педагогическом аспекте.

Coursera – это образовательная платформа, предлагающая бесплатные онлайн курсы. Coursera даёт возможность выбрать курс из любой области знаний (гуманитарные науки и пр.) на любом языке и пройти его дистанционно. Например, курс «Деловой английский», который позволят расширить словарный запас, улучшить навыки письма, говорения и эффективнее использовать английский язык в профессиональном контексте. На данном сайте предоставлены: учебный план курса, рекомендованные материалы, задания, контрольные вопросы, проекты, экзамены и отзывы пользователей. Coursera позволяет не только проходить уже готовые курсы, но и создавать собственные программы обучения.

Проанализировав процесс дистантного обучение по программам Coursera, можно сделать вывод: как и большинство других интернет- платформ, данная имеет как плюсы, так и минусы. У пользователей, получающих образование посредством данного вида обучения, могут возникнуть следующие трудности:

– Для успешного прохождения курса учащийся должен обладать определенными индивидуально-психологическими особенностями, такими как дисциплинированность, ответственность, самоконтроль и умение распоряжаться временем, от чего напрямую зависит успешность прохождения курса;

– Возможность пользоваться дополнительными материалами при сдаче контрольных работ, следовательно, вероятно низкое качество усвоения материала;

– Минимальный контакт между преподавателем и учащимся, из-за чего возникает необходимость самостоятельно осваивать весь материал;

– Необходим постоянный доступ в интернет;

Относительно положительной стороны стоит отметить следующие аспекты:

– Пользователь знакомится с новыми и передовыми технологиями и использует их с целью обучения;

– Нетрадиционный вид обучения, который вызывает высокий интерес и повышает мотивацию обучающегося;

– Благодаря нестандартному механическому подходу изучения материала, легко усваиваются и запоминаются необходимые знания;

– Гибкость обучения, возможность выбрать удобное время, в которое, по мнению обучающегося, лучше усваивается материал (утро, вечер, когда ничего не отвлекает);

– Возможность совмещать обучение с профессиональной деятельностью и совершенствоваться при этом теоретические знания на практике;

– Нет пространственных и временных границ, что позволяет получать знания в любой точке мира, быстрее узнавать о нововведениях и открытиях, что в свою очередь снижает уровень стресса обучающегося, так как нет необходимости тратить много времени на обучение и прохождение стажировок.

Дистантное образование имеет ряд очевидных преимуществ и недостатков, которые оказывают влияние на состояние учащихся и качество их обучения (Сунгурова, 2010). Российские и западные высшие школы разрабатывают собственные программы обучения. Очевидно, что дистантное образование расширяет возможность иностранных и российских студентов обучаться в различных учебных заведениях по всему миру, позволяет развивать творческий потенциал и самостоятельность будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

Ведехина В. В., Завадская О. А. Некоторые вопросы организации дистантного обучения с использованием мультимедийных технологий / I Фирсовские чтения. Москва: РУДН, 2014. – 318 с.

Кузнецова Ю.В., Переходкина П.А. Перспективы развития дистантного обучения / I Фирсовские чтения. Москва: РУДН, 2014. – 167с.

Сунгурова Н.Л. Дистанционное обучение как инновационная форма профессионального образования: сущность и содержание // В коллективной монографии «Личность в инновационной образовательной среде» /Под ред. Л.С.Подымовой. – М.: МОСА, 2010. -127с. – 36-70

Хуснулина. Р.Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку, 2009. – 255 с.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE USING DISTANCE TECHNOLOGIES

O. Zavadskaya, RUDN University, Russia, Moscow, e-mail:
havosinel@gmail.com

Y.Kuznetsowa, RUDN University, Russia, Moscow, e-mail:
julia.kuznetsowa93@gmail.com

Innovative technologies are increasingly becoming a part of the educational process and distance learning (or "e-learning») is one of these advanced technologies. This study examined psychological and pedagogical aspects of foreign language learning with the use of distance technologies. Taking as an example one of the modern and popular online platforms and examined it by analysis and comparison techniques, negative and positive aspects that could affect absorption and understanding of a foreign language material as well as the development of individual professional and personal qualities were found.

Keywords: psychological and pedagogical aspects of distance learning distance technology, e-learning, coursera.

УДК 378

**СТУДЕНТЫ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ
ДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

А. Калиновска, кандидат педагогических наук,
факультет общественных наук,
Варминско-Мазурский университет в Ольштыне,
Польша, Ольштин, e-mail: alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Дидактические компетенции студентов раннего образования являются основой их профессионального развития. Преподавание математики в младших классах согласно новой концепции обучения, т.е. конструктивизму, требует от будущих учителей новых дидактических мер и понимания их сути. Перед академическим образованием предстоит тогда необходимость реорганизовать занятия со студентами так, чтобы они позволяли самостоятельно исследовать математические отношения и обосновывать личные математические концепции.

Ключевые слова: математическое образование, конструктивистские компетенции студентов

Находки когнитивной психологии последних десятилетий ввели в поле образования новые концепции обучения, основой которых является положение о том, что ученики «не являются пассивными адресатами информации», осваивающими знания главным образом с помощью заучивания наизусть. Наоборот: они стали восприниматься как индивиды, которые активно выстраивают знания в своем уме и их интерпретируют. Образовательные теории XX века преобра-

зовывались, начиная с бихевиористских положений, вплоть до концепции обучения, сосредоточенной на активном конструировании знания учеником (H. Dumont, D. Instance, F. Benavides 2013, стр. 67 и дальше). Согласно Б. Голембняк, как конструктивизм можно определить «не столько модель обучения, сколько подход к образованию», в котором школьная практика нуждается в самостоятельном развитии учениками интеллектуальных инструментов мышления (B. Gołębniak 2005, стр. 15).

Одним из создателей этого подхода был Й. Брунер, американский когнитивный психолог, развивавший идею Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Его концепция интеллектуального развития является особенно важной для конструктивистского восприятия процесса обучения. Й. Брунер считает, что интеллектуальное развитие заключается в том, чтобы выстраивать в уме репрезентации понятий и явлений. Репрезентация – это набор правил, с помощью которых человек создает понимание непрерывности явлений, (J. Bruner, 1978, стр. 530). Энактивные, иконические и символические репрезентации обозначают следующие уровни, которые усваиваются постепенно «вместе с частичным переводом каждой из них на остальные» (J. Bruner, 1978, стр. 532). Й. Брунер утверждает также, что спонтанное учение заключается прежде всего в том, чтобы выстраивать все более экономные и эффективные «способы репрезентации схожих событий и явлений» (J. Bruner, 1978, стр. 531). В некотором упрощении можно сказать, что создание в уме репрезентации – это своего рода выстраивание инструментов самостоятельного мышления человека. Оно также связано с актом открытия/обнаружения. Й. Брунер считает, что опыт открытия — это учение определенному функционированию ума и определенному умению справляться с проблемами. Формулирование гипотез имеет смысл только тогда, когда мы их ожидаем в окружающем нас мире, значит, чтобы «человек мог ис-

кать и находить правила и связи в своей среде, он должен быть обеспечен ожиданием, что есть что-то для раскрытия, а если ожидание побуждает его к действию, ему надо выработать способы поиска и находки» (J. Bruner, 1978, стр. 66). С этой перспективы очень важно, чтобы у учеников появился опыт самостоятельного конструирования знания. Обращает на это внимание С. Дыляк, который, представляя итоги многочисленных исследований, приходит к краткой поговорке: «как ты учишь, так и умеешь». Речь все-таки не идет о количественном аспекте знаний, или их содержанию. Он, прежде всего, обращает внимание на контекст обучения, который обуславливает большую или меньшую степень сохранения знания в создании человека. Понятия могут записываться в очень широком диапазоне нашего ума. Способ использования знаний связан с этой записью. Школа, по мнению С. Дыляка, должна быть местом конструирования знания, выполняющим определенные требования. Одним из них является отвлечение внимания от результата и перенаправление его на процесс, потому, что важнее того чему мы учимся, является то, как мы учимся. Следующее положение связано с многоконтекстуальностью познания, а еще другое обращает внимание на тот факт, что школа должна запускать личные знания учеников и, активизируя их самостоятельность, превращать их в научные (S. Dylak 2014).

Студенты раннего образования редко сохраняют позитивные воспоминания из уроков математики. Чаще всего их нельзя отнести к любителям этой дисциплин знания. Международные исследования умений учителей математики и будущих учителей младших классов показывают, что последние были, как правило, в группе учеников с низкими и средними оценками в школе. Их математические и дидактические компетенции оказались среди самых низких на фоне исследуемых 16 стран. (M. Czajkowska и другие. 2010, стр. 5). Образование студентов-будущих учителей раннего образования

должно тогда стать темой для обсуждения и поиска лучших методов ради исправления этой ситуации.

С точностью можно сказать, что необходимо оборудовать студента раннего образования естественной и дидактической компетенцией. Проблема заключается в том, что ни одни, ни другие не обладают одинаковым объективистским измерением. Преподавание математики и создание дефиниции этой дисциплины может восприниматься через фильтр разных социологических и философских понятий. П. Эрнст, один из создателей социального конструктивизма в математике сформулировал несколько разных подходов к математике и ее дидактике, собирая их в идеологии преподавания математики. Последователи других концепций социального функционирования, как функционалисты или конструктивисты, по-другому определяют суть математического знания или способов ее формирования (P. Ernest, цитата за: L. Korciwicz 2010). Даже этот факт показывает, что можно иначе когнитивным образом функционировать в контексте математики и иначе смотреть на то, как ее преподавать.

Разная чем традиционная «Когнитивная практика» (*Cognitive Apprenticeship*), как это называют А. Collins и М. Карур, касается определенных познавательных процедур, которые складываются на суть современной концепции учения. В структуре когнитивной практики авторы обращают внимание на дифференцированные виды экспертного знания, стратегии мышления, методы, управление процессом учения и социальные черты образовательной среды. Среди методов они перечисляют: представление способов решения данной проблемы учителем, наблюдение и поддержку учителем в ходе решения задач учениками, указания и подсказки, поддерживающие учеников, поощрение к вербализации процесса мышления, поддержка в сопоставлении результатов, полученных разными учениками, и, наконец, поощрение к

поиску и презентации, а также решению собственных проблем (А. Collins і М. Карур 2006, 2014, стр. 112).

Конструктивистский подход к учению требует от учителя других умений и навыков, чем в случае трансляционного образования (когда содержание транслируется учителем, а ученик должен возможно верно воспроизвести его). Он требует от учителя, чтобы тот перестал быть знаниемателем, а стал интеллектуальным организатором, поддерживающим самостоятельный опыт учеников. Все-таки сложно уловить те компетенции, которые кажутся ключевыми для конструктивистской модели обучения математике младших школьников. Некоторые из них могут быть связаны с пониманием процесса исследования, совершения учениками, возможно ошибочных, попыток и использованию собранных таким образом знаний. Возникает вопрос, каким образом развивать эти компетенции, особенно в случае преподавателей раннего образования, которые не любят и не совсем хорошо разбираются в математике (М. Czajkowska, *op. Cit.*). Теоретические указания и методы действия, которым будущие учителя обучаются во время университетской учебы, если они оторваны от практики, кажутся недостаточными. Студенты и учителя раннего образования не умеют перенести этих знаний на умение сконструировать сценарий урока, опирающийся на самостоятельные исследования учениками новых значений (D. Klus-Stańska 2005). Математические понятия – это особенно сложный материал, с точки зрения выстраивания конструктивистских компетенций, поскольку практика в области совершается традиционным способом. Кроме того, широко распространены устоявшиеся модели и процедуры, опирающиеся на готовые схемы и проверку, на сколько правильно они были воспроизведены (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005; M. Dąbrowski 2013). Введение студентов в область ранней школьной дидактики математики предполагает, что математические знания студентов на этом уровне достаточны. К

сожалению, часто эти знания сводятся к набору схем и процедур, и не обозначают понимания отношений между математическими объектами. Сложность в создании конструктивистских математических компетенций студентов касаются, с одной стороны, отсутствия личного школьного опыта в плане создания математических понятий. С другой стороны, их сопровождает страх, касательно столкновения младших школьников с математическими сложностями. Широко распространено убеждение, что дети в этом возрасте не обладают математическими знаниями (что верно в плане содержания, но не обязательно в плане возможности думать) и не должны заниматься математическими проблемами потому, что они обречены на неудачу. Считается, что более полезной для детей есть ситуация, когда они решают задания на основе известной им математической модели, чем тогда, когда они стараются выработать новую. Студенты раннего образования не замечают необходимости развивать свои собственные математические компетенции так, как их ожидания в отношении своих дидактических знаний более совпадают с лозунгом «как передать детям знания», а на много реже они заинтересованы в том «как организовать исследования математических проблем детьми».

Академический способ преподавания дидактики математики часто является недостаточным для изменения образовательных концепций будущей учителей раннего образования. Создание конструктивистских дидактических компетенций в области математики на стадии раннего образования должно получать поддержку через организацию для студентов возможности проводить математические исследования и делать математические открытия. Студенты должны получать опыт создания математических гипотез, проверять их, практиковать навыки предоставления ученикам указаний или создавать спонтанные объяснения и обосновывать новые математические проблемы.

Подготовка студентов раннего образования к преподаванию математики для младших школьников должно быть, прежде всего, опытом изменения в плане того, как заниматься математикой. Новые, проблемные ситуации, анализ способов решения, осознание математических принципов и их обобщение может стать путем к пониманию конструктивистских дидактических компетенций лучше, чем пассивный анализ разных теоретических методов преподавания математики. Только на основе такого опыта станет возможным восприятие студентами значения самостоятельных познавательных усилий ради конструкции математических понятий. Ошибочные гипотезы и опыт их значения для конструирования правильных стратегий будут создавать умение одобрять ошибки учеников и понимать необходимость их появления в процессе конструирования знаний.

ЛИТЕРАТУРА

Bruner J., Poza dostarczone informacje. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.

Collins A., Kapur M., Cognitive Apprenticeship. W: *R. K. Sawyer* (red.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Second Edition. Cambridge University Press 2006, 2014.

Czajkowska M., Jasińska A., Sitek M., Kształcenie nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M 2008. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 2010.

Dąbrowski M., Za trudne, bo trzeba myśleć. Warszawa 2013.

Dumont H., Instance D., Benavides F., Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA, 2013.

Dylak S., Architektura wiedzy w szkole. Warszawa: Difin SA, 2013.

Gołębniak B., Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, 1(1).

Klus-Stańska D., Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość? „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, 1(1).

Klus-Stańska D., *Nowicka M.*, Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa: WSiP, 2005.

Kopciewicz L., Matematyka i problem gender. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, 2(12).

EARLY EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF MATHEMATICAL DIDACTIC COMPETENCE

Alina Kalinowska, Ph.D., Faculty of Social Science, University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Olsztyn, Poland, e-mail: alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Didactic competences of early education students are the basis of their professional development. Teaching mathematics in junior classes according to the new teaching concept, i.e. constructivism, requires from the future teachers new didactic measures and an understanding of their essence. Therefore, academic education faces a need to reorganize classes with students so that they allow themselves to explore mathematical relations and substantiate personal mathematical concepts.

Keywords: mathematical education, constructivist competences of students.

УДК 373.21

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

М.Г. Корнакова, магистрант

Тверской государственный университет,
Россия, Тверь, e-mail: marina-baltika@mail.ru

Предложена методика построения индивидуального образовательного маршрута, ориентированная на развитие музыкальных способностей дошкольников на основе новых форм взаимодействия педагогов и воспитанников в рамках интегрированного процесса обучения.

Ключевые слова: дошкольное образование, индивидуальный образовательный маршрут, интеграция, музыкальные способности, музицирование.

В Федеральном государственном образовательном стандарте заложен принцип индивидуализации дошкольного образования (ФГОС 2013, с. 34). Под индивидуализацией понимается процесс создания индивидом собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели.

Значимость индивидуализированного подхода к ребенку отмечена в работах, основанных на концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (Фролова 2009, с. 132). Индивидуализация формирует культуру личности ребенка, способствует целостному развитию психических, физических, моральных и нравственных качеств (Ветлугина, 1983, с. 30). Принцип индивидуализации дошкольного образования заложен в современных программах «От рождения до школы» (Комарова, Васильева, 2015), «Березка» (Загвоздкина, Трубицына, 2015), «Вдохновение» (Федосова

2015), «Детский сад — Дом радости» (Крылова, Иванова 2014), «Детство» (Бабаева, Гогоберидзе, Солнцева 2014). Педагоги-практики А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская предлагают практические пути его реализации в виде индивидуального образовательного маршрута развития интереса к музыке у детей раннего дошкольного возраста.

Анализ исследований по проблемам индивидуального подхода и индивидуализации дошкольного образования позволил нам разработать методику построения индивидуального образовательного маршрута дошкольника для развития его музыкальных способностей, состоящую из нескольких этапов:

I — психологическая диагностика возможных слабых психоэмоциональных нарушений ребенка (агрессивности, тревожности, негативизма);

II — взаимодействие педагогов с родителями для определения сферы интересов и потребностей ребенка и семьи;

III — диагностика музыкальных способностей дошкольника;

IV — определение целей и задач, которые будут решаться в педагогическом процессе;

V — составление индивидуальной карты ребенка, основанной на образовательной программе дошкольного образовательного учреждения с учетом интеграции образовательных областей;

VI — выбор форм, методов и содержания индивидуального образовательного маршрута обучающегося;

VII — контроль за результатами и динамикой развития музыкальных способностей дошкольника.

Психолого-педагогические условия основаны на лично-ориентированном и индивидуальном подходах и опираются на присущие им формы и методы педагогического воздействия: метод прямого воздействия (наглядно-слуховой, словесный, художественно-практический); метод

опосредованного педагогического воздействия (игра, наглядность, развлекательность); метод поисково-творческого воспитания (стимулирование детской фантазии, проектная деятельность).

Индивидуальный образовательный маршрут дошкольника по развитию музыкальных способностей проходит по основным видам музыкальной деятельности.

Слушание музыки. Задача педагога — приучить ребенка вслушиваться в музыку, быть внимательным к средствам музыкальной выразительности. Эти цели решаются в игровой ситуации («Поход в театр», «На концерте»). Некоторые дети в силу своих психических особенностей не могут сосредоточиться на слушании музыки, в этом случае педагог предлагает ребенку быть редактором газеты и нарисовать свои впечатления от слушания музыки, наиболее активной группе детей педагог предлагает передать настроение музыки через движение рук. Для развития сенсорных способностей, музыкального слуха и чувства ритма во время слушания музыки используются музыкально-дидактические игры.

Пение. В пении формируются все музыкальные способности: мелодический слух, ладовый слух, чувство ритма, эмоциональная отзывчивость на музыку. Сложности возникают у застенчивых и тревожных детей. В этом случае педагог выбирает песни игрового характера и предлагает их инсценировать. Дети, которые не решаются петь, включаются в общее исполнение игрой на музыкальных инструментах, а затем начинают подпевать. Песня исполняется не только на занятиях, но и в самостоятельной игровой деятельности, которую организует педагог.

Музыкально-ритмические движения направлены на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку и чувство ритма. Основные методические приемы — предварительная беседа о характере музыки, постановка задачи, выразительное исполнение музыки, наглядный показ движений, словес-

ное объяснение, создание игровой ситуации. Детям предлагается музыкальная сюжетно-ролевая игра, в которой есть возможность для индивидуализации, т. е. для выбора роли и средств выразительности.

Игра на детских музыкальных инструментах. В процессе обучения детей игре на детских музыкальных инструментах совершенствуются чувство ритма и слуховые представления. Педагог предваряет занятие рассказом об инструменте, демонстрирует слайды и картинки, записи выступлений профессиональных музыкантов. Ребенок самостоятельно выбирает инструмент для участия в оркестре.

Возможность выбора для ребенка достигается также при помощи сквозного приема освоения музыкального материала. В этом случае одно произведение используется на занятии сразу во всех видах музыкальной деятельности: слушании, игре-драматизации, музыкально-ритмических движениях, вокально-хоровой деятельности, игре на музыкальных инструментах.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут как средство индивидуализации дошкольного образования является эффективной педагогической технологией развития музыкальных способностей дошкольников, наиболее полно отвечающей его потребностям, интересам и наклонностям.

ЛИТЕРАТУРА

Березка: Образовательная программа дошкольного образования / под ред. В.К. Загвоздкина, С.А. Трубицыной. М.: Содружество вальдорфских садов, 2015.

Вдохновение: Основная образовательная программа дошкольного образования / под ред. И.Е. Федосовой. М.: Национальное образование, 2015.

Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983.

Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. М.: Детство-Пресс, 2013.

Детский сад — Дом радости: Примерная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.М. Крыловой, В.Т. Ивановой. М.: ТЦ Сфера, 2014.

От рождения до школы: Примерная образовательная программа ДО / под ред. Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, Н.Е. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2015.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN TERMS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE

M.G. Kornakova, undergraduate, Tver State University,
Russia, Tver, e-mail: marina-baltika@mail.ru

The method of construction of individual educational route of development of musical abilities of preschool children on the basis of new forms of interaction between teachers and students in an integrated learning process is offered.

Keywords: preschool education, individual educational route, integration, musical abilities, music playing.

УДК 373.3

**ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Е.Г. Милюгина, доктор филологических наук, профессор
кафедры русского языка с методикой начального обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
Россия, Тверь, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Проанализированы возможности интегративного подхода в процессе формирования музыкальной культуры младших школьников. Предложена методика построения интегрированного процесса преподавания дисциплин эстетического цикла, ориентированная на формирование музыкальной культуры личности в широком культурном контексте.

Ключевые слова: культууроориентированная образовательная парадигма, начальное общее образование, интеграция, музыкальная культура.

К основным педагогическим условиям формирования музыкальной культуры обучающихся сегодня относят построение культурно-образовательной среды, интеграцию учебных предметов и проблематизацию содержания образования, направленную на формирование мышления и инициативной самостоятельности школьников (Левит, 2013). Анализ перечисленных факторов позволяет утверждать, что некоторые из них носят частный, дополнительный характер: построение культурно-образовательной среды вне активности педагога и учащихся не может обеспечить успешности образовательного процесса; проблематизация содержания образования непродуктивна вне использования разных источников информации, т. е. средового и интегративного подходов.

Таким образом, ключевым фактором в формировании музыкальной культуры обучающихся является интеграция. Научное понятие интеграции описано в трудах Б.А. Ахлибинского, Б.М. Кедрова, А.А. Королькова, Б.Г. Юдина. Механизмы интеграции, используемые в искусстве, и основанные на них интегративные характеристики художественного образования рассмотрены в исследованиях В.В. Ванслова, И.И. Иоффе, М.С. Кагана, Б.С. Мейлаха. Интегрированному преподаванию предметов эстетического цикла посвящены работы Т.Г. Браже, В.П. Конева, О.Б. Локтевой, А.А. Мелик-Пашаева, Л.Г. Савенковой и др. На сегодня проанализированы теоретические основы интеграции знаний о разных видах искусства, выявлены прикладные аспекты интегрированного преподавания предметов эстетического цикла, показаны педагогические условия интеграции предметов эстетического цикла (музыки, литературы, изобразительного искусства) в средних и старших классах.

Проанализируем возможности интегративного подхода в процессе формирования музыкальной культуры младших школьников. Поскольку интеграция эстетических дисциплин в школьном преподавании направлена на развитие индивидуальной культуры обучающихся в постижении эстетических ценностей искусства и способствует формированию знаний о культурном опыте прошлого (Пайгусов, 2009), она самым непосредственным образом ориентирована на решение поставленных в ФГОС НОО задач формирования художественной (в том числе музыкальной) культуры обучающихся. Тем самым интегрированное обучение способствует реализации актуальной сегодня культууроориентированной образовательной парадигмы, пришедшей на смену предметоцентрированному обучению.

Интегрирующими факторами в организации учебного материала по эстетическим дисциплинам принято считать тематические блоки. Однако ФГОС НОО и соответствующие

программы позволяют построить более перспективную модель интегрированного обучения, используя и другие интегрирующие факторы. Так, в рамках ООП НОО по учебным предметам, входящим в эстетический цикл (музыка, литературное чтение, изобразительное искусство), целесообразно выделить три проблемно-тематических блока, в каждом из которых актуализируется один из основных компонентов художественной (в том числе музыкальной) культуры: «Искусство в жизни человека» (социокультурный компонент), «Азбука искусства» (художественно-эстетический компонент), «Художественная картина мира» (культуроведческий компонент). Органичным продолжением этой работы в свете деятельностного подхода является учебно-просветительская и культуротворческая деятельность обучающихся, ориентированная на реализацию полученных ими знаний о художественной (в том числе музыкальной) культуре мира (проектная и концертная деятельность). Эта форма работы может сопровождать основные уроки или быть выделена в отдельный блок, завершающий этап обучения (триместр, учебный год).

В рамках интегрированного модуля в целом и составляющих его блоков интегрирующими факторами следует выбрать дидактические компоненты, которые также можно идентифицировать как социокультурный, художественно-эстетический, культуроведческий. Эти интегрирующие факторы мы считаем базовыми для формирования музыкальной культуры обучающихся в процессе интегрированного преподавания предметов эстетического цикла.

К организационным условиям интеграции предметов эстетического цикла относится также координация урочной, внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся. Поскольку образовательная деятельность обучающихся на уроке сочетается в начальном общем образовании с внеурочной, продолжением которой является самообразование школьни-

ков, их культурный досуг, а для некоторых и занятия искусством (в том числе музыкой) в условиях дополнительного образования, это единство разных форм активности требует использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы полихудожественного подхода. Идеи полихудожественного образования реализуются в общеобразовательных учреждениях путем внедрения соответствующих программ, осваивая которые учащиеся приобретают не только базовые представления о разных областях искусства, но и навыки художественной деятельности (Юсов, 1997). Полихудожественный подход позволяет осуществлять комплексное полихудожественное воспитание школьников в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Для нас актуальны в этом процессе ценности культуры (трансляция опыта поколений), ценности искусства (приобретение эмоционального опыта), ценности развития (личностный рост ребенка как поступательное, непрерывное, устойчивое движение к высшим ценностям), ценности диалога (реализация принятия и оправдания другой реальности: человека, музыки, мира эмоций, мира значимостей и т.д.), ценности сотворчества (самоактуализация участников воспитательного процесса) (Фадеева, 2007).

Разномасштабность осваиваемых культурных ценностей и формируемых свойств личности требуют уровневого построения процесса интегрированного преподавания предметов эстетического цикла. Применительно к нашему исследованию внутрипредметная интеграция в рамках предмета «Музыка» выражается в соединении на уроке основных аспектов разных музыкальных дисциплин: теории и истории музыки, практического музицирования, музыкальной драматизации и др. Оптимальной для современной начальной школы является триадная межпредметная интеграция уроков музыки, литературного чтения и изобразительного искусства (с включением дополнительно культуроориентированных

представлений, формируемых на уроке русского языка). Транспредметная интеграция требует соотнесения урочной и внеурочной деятельности обучающихся в условиях общего образования, а также координации компонентов общего и дополнительного образования, что не только возможно, но и целесообразно в условиях общеобразовательной школы, предоставляющей потребителям образовательные услуги дополнительного образования. В транспредметной интеграции необходимо координировать перечисленные компоненты и с другими формами познавательно-творческой активности учащихся (самообразование, организация культурного досуга и т. п.).

ЛИТЕРАТУРА

Левит Е.И. Педагогические условия формирования эстетической культуры личности младшего школьника в музыкальном дополнительном образовании // Современные проблемы науки и образования [электронный ресурс]. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru>. Дата обращения: 14.02.2017. Загл. с экрана.

Пайгусов А.И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического циклов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 2009. 40 с.

Фадеева С.А. Преемственность в процессах музыкального воспитания и образования (детский сад — школа — колледж — вуз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 47 с.

Юсов Б.П. Методология, теория, гуманитарное образование. Астрахань: б.и., 1997. 256 с.

INTEGRATING AS PEDAGOGICAL CONDITION FOR FORMING THE PUPILS' MUSICAL CULTURE

E.G. Milyugina, PhD (Philology), professor, Tver State University, Russia, Tver, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

The author analyzes the integrative approach in forming the musical culture of younger schoolboys. The author proposes a method of constructing an integrated process of teaching aesthetic cycle subjects.

Keywords: kultural educational paradigm, elementary general education, integration, music culture.

УДК 37.036

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛ- НИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Соколов, студент магистратуры,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
Россия, Тверь, e-mail: sokolov.an.88@yandex.ru

Уточнено содержание понятия музыкально-эстетический кругозор. Определены основные направления работы по формированию компонентов музыкально-эстетического кругозора в условиях дополнительного образования. Описана специфика организации и проведения занятий по расширению музыкально-эстетического кругозора обучающихся.

Ключевые слова: музыкально-эстетический кругозор, дополнительное образование, коллективное музицирование, интеграция, межпредметные связи, музыкальное искусство.

В научно-педагогической литературе термин *музыкально-эстетический кругозор* используется широко, но строгая дефиниция его не сложилась. В качестве компонентов понятия исследователи называют музыкальное знание, оценки

произведений искусства, музыкальный интерес, увлечения, склонности, потребность в самообразовании, самосовершенствовании (Давыдова, 2012; Попова, 1998; Стрихар, 2014).

Мы считаем, что музыкально-эстетический кругозор основан на определенном опыте культуры эстетического восприятия, эстетического переживания, эмоционально-образного мышления, художественной оценки музыкальных явлений. Этот опыт является показателем интеллектуального потенциала личности, образованности, творческой активности. В структуру музыкально-эстетического кругозора мы включили в качестве базовых компонентов теоретическую эрудированность в области музыкального искусства; музыкально-слуховую эрудированность; способность к художественной оценке музыкальных произведений; музыкально-эстетический интерес, увлечения, склонности. Наряду с перечисленными мы включаем в структуру понятия коммуникативный компонент, являющийся показателем развития личности, без которого невозможно успешное воспитание, социализация, комфортное пребывание человека в обществе. В результате мы определяем музыкально-эстетический кругозор как индивидуально-личностное образование, формирующееся на широкой базе знаний о музыкальном искусстве и предполагающее мотивацию к самообразованию и потребность в самосовершенствовании в сфере музыкальной культуры и активном общении с единомышленниками.

Задача формирования музыкально-эстетического кругозора обучающихся актуализирована в Федеральном государственном образовательном стандарте начального и основного общего образования и соответствующих образовательных программах. В условиях дополнительного образования, согласно требованиям «Программы развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы» (Программа, 2014), эта задача еще более важна.

Главным педагогическим ресурсом формирования музыкально-эстетического кругозора обучающихся мы считаем коллективное музицирование. Эта форма художественно-эстетического развития личности способствует раскрепощению обучающихся, стимулирует их творческое общение, активизирует развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, воли. Благодаря этому коллективное музицирование позволяет успешно формировать все компоненты музыкально-эстетического кругозора. Так, *теоретическая эрудированность в области музыкального искусства* формируется не только благодаря традиционному методу работы педагога — объяснительно-иллюстративному, но и закрепляется в процессе проигрывания изучаемых произведений, знакомства с разными инструментами оркестра, их устройством, особенностями звукоизвлечения, тембром. Формированию *музыкально-слуховой эрудированности* способствует ансамблевая игра, в процессе которой каждый должен слушать не только себя, но и других музыкантов и следить за ансамблевым звучанием. Это развивает слух лучше, чем сольное музицирование или пассивное слушание. *Способность к художественной оценке музыкальных произведений* обеспечивается непрерывным поступлением разнообразных впечатлений, переживаний, формирующих эмоциональную отзывчивость на музыку. *Музыкально-эстетический интерес, увлечения, склонности* формируются в контексте постоянно меняющегося репертуара, ознакомления с произведениями различных жанров и стилей, активного общения не только с педагогом, но и другими участниками коллектива. Вместе с ростом эрудированности расширяется круг музыкально-эстетических интересов воспитанника, возникает желание глубже изучить понравившийся стиль музыки или творчество определенного композитора, определяются склонности. Поскольку в оркестровом музицировании наиболее наглядно и активно действуют принципы педагогики сотрудничества,

оно успешно формирует и *коммуникативную компетенцию* личности. Оркестровая игра является педагогическим условием создания коллективного продукта в атмосфере сотрудничества, что восполняет недостатки традиционного индивидуального обучения.

Воспитательная работа в детском оркестровом коллективе осуществляется в следующих направлениях: создание нравственного климата; получение детьми удовольствия от музыкальных занятий; формирование вкусовых предпочтений, оценочных суждений, идеалов, взглядов, мировоззрения; взаимодействие с родителями, зрителями, учителями школы; участие в мероприятиях, конкурсах, фестивалях школьного, городского, регионального уровня. Реализуя полноценное эстетическое воспитание ребенка, педагог дополнительного образования обеспечивает в будущем становление личности, которая будет сочетать духовное богатство, истинные эстетические качества, нравственную чистоту и высокий интеллектуальный потенциал.

В целях формирования музыкально-эстетического кругозора юных духовиков мы разработали учебную программу, включающую специальные занятия по формированию названных выше компонентов музыкально-эстетического кругозора. Программа составлена таким образом, чтобы формирование музыкально-эстетического кругозора происходило поступенно, от простого к сложному, и получаемые знания были неразрывно связаны с практикой музицирования. Отличительная особенность программы состоит в том, что она разработана для детей, желающих обучаться музыкальному искусству, независимо от их способностей и возраста. Программа имеет художественно-эстетическую направленность и включает в себя художественное воспитание и общее музыкальное образование. Педагогическая целесообразность программы связана с направленностью образовательного процесса на развитие музыкально-эстетического

кругозора учащихся. Использование в тематическом плане межпредметных связей (музыка — история — литература) позволяет создать у обучаемых ассоциативный ряд, способствует осознанию связей между различными областями культурно-эстетического знания. Мы считаем, что коллективное музицирование способствует созданию мотивации для совершенствования развития таких качеств, как внимательность, ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, коллективизм. Структура занятий выстроена таким образом, что теоретические знания учащихся получает одновременно с выработкой практических умений и навыков, что является наиболее продуктивным и целесообразным для формирования музыкально-эстетического кругозора. Дидактические единицы, формируемые в традиционной системе занятий ДМШ и ДШИ как отдельные знания, умения и навыки (специальный инструмент, оркестровая подготовка, элементарная теория музыки, музыкальная литература), в данной программе интегрированы в единый образовательный комплекс.

ЛИТЕРАТУРА

Давыдова Г. Е. Развитие музыкально-эстетического кругозора у будущих драматических актеров на занятиях по дисциплине «вокальное искусство»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2012. 22 с.

Попова С. В. Формирование музыкального кругозора подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. 17 с.

Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы и план мероприятий по ее реализации (утв. Министерством культуры РФ 29.12.2014 г). [электронный ресурс]. URL: <http://mkrf.ru/ministerstvo/>. Дата обращения: 04.02.2017.

Стрихар О. И. Формирование музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки // Молодой ученый. 2014. № 11. С. 423-425.

FORMATION OF THE MUSICAL AND AESTHETIC OUTLOOK OF SCHOOL STUDENTS IN THE CONDI- TIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

A.N. Sokolov, undergraduate, Tver State University, Russia,
Tver, e-mail: sokolov.an.88@yandex.ru

The maintenance of a concept a musical and esthetic outlook is specified. The main areas of work are determined by formation of components of a musical and esthetic outlook in the conditions of additional education. Specifics of the organization and teaching expansion of a musical and esthetic outlook of students are described.

Keywords: musical and esthetic outlook, additional education, collective playing music, integration, intersubject communications, musical art.

УДК 373. 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ПРЕДМЕТУ ГЕОГРАФИЯ

А.А.Саипов, д.п.н., профессор кафедры физической
и экономической географии

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: Saipov1954@mail.ru

В статье дается краткое описание системы педагогических подходов к обучению по предмету географии, а также по другим предметам, которые являются основными ориентирами в построении принципиально новой структуры учеб-

ных программ в рамках обновления содержание среднего образования

Ключевые слова: педагогические подходы, учебная программа, географические знания.

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы, подчеркивается, что мир живет в период глобальных вызовов. Это новые технологические достижения и внедрение инноваций, ускоренное развитие IT- технологий и мобильность человеческих ресурсов. Современные социально-экономические преобразования в Республике Казахстан сопровождаются сложными процессами перемен в сознании людей и требуют научного, системного переосмысления фундаментальных и универсальных знаний, получаемых через систему образования. Особую роль в становлении национального самосознания, чувства патриотизма и гражданской ответственности играет общеобразовательная школа, в условиях, когда образовательная практика Казахстана направлена на интеграцию в мировое образовательное пространство (Государственная программа развития образования, 2016).

В связи с этим, учебные программы адекватно направляющие содержание предмета «География» в рамках обновления содержания среднего образования определяется мировоззренческим характером, направленным на формирование комплексного, системного и социально-ориентированного представления о Земле как о планете людей. Содержание предмета изначально научно обоснованно спроектированное в учебных программах играет большую роль в дальнейшем развитии географической культуры, географического мышления, навыков применения методов и языка географии, а также оказывает влияние на углубление познания современной географической картины мира. Географические знания необходимы для решения

многих объективно складывающихся экологических, политических, социальных, экономических проблем, возникающих на всех уровнях географического пространства – от локального до глобального. Противоречия, возникающие между растущими масштабами хозяйственной деятельности человечества и природной средой, интересами различных стран в географическом пространстве могут привести к необратимым нарушениям устойчивости природно-территориальных комплексов и территориальной организации общества. В этой связи в обновленное содержание учебных программ предмета обоснованно были введены разделы, изучающие геоинформатику, геоэкологию, геоэкономику, и геополитику, страны мира, глобальные проблемы человечества.

В новом поколении учебных программ в рамках обновления содержания среднего образования гармонично сочетаются традиционные функции учебно-нормативного документа с описаниями инновационных педагогических подходов к организации образовательного процесса в современной школе. Подходы к обучению по предмету география как и по другим предметам, являются основными ориентирами в построении принципиально новой структуры учебной программы по предмету. Ценностно-ориентированный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный подходы, как классические основы образования (Каратабанов, 2012).

Ценностно ориентированный подход в обучении - это способ организации и выполнения учебной деятельности, получения и использования ее результатов с позиций определенных ценностей. Ценностно ориентированный учебный процесс целенаправленно формирует систему ценностей личности учащегося. *Ценностные ориентации* - это способность (качество) личности выбрать в качестве ориентира в своей деятельности определенные ценности (способность

ориентироваться в ценностях), а также способность осознать и воспринять их как собственные социально значимые ценности. Реализация ценностей состоит в следовании требованиям, исходящем от ценностей и подчинять этим требованиям повседневную жизнь. Значение ценностей проявляется в сфере формирования норм, привычек, образа жизни, стиля поведения, необходимых для успешного функционирования определенного общества.

Идейной основой ценностей среднего образования являются ценности национальной идеи «Мәңгілік ел». Ценностями среднего образования определены: *казахстанский патриотизм и гражданская ответственность; уважение; сотрудничество; труд и творчество; открытость; образование в течение всей жизни.*

Системно-деятельностный подход в организации процесса обучения обеспечивает академическую подготовку учащихся и развитие их самостоятельности на основе сочетания учебной, проектной и исследовательской деятельности. При таком подходе учащийся не получает знания в готовом виде, а «добывает» их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности. Для этого учебные программы по предметам составлены на основе принципа «спиральности», согласно которой каждая цель обучения и каждая тема по истечении определенных академических периодов рассматриваются вновь с постепенным углублением, усложнением и наращиванием объема знаний и навыков по ним. Классификация и систематизация ожидаемых результатов по таксономическим уровням «знает», «понимает», «применяет», «анализирует», «синтезирует», «оценивает» обеспечивает единство исследовательского, познавательного, практического и эмоционально-эстетического способов познания мира. Кроме того, тесная межпредметная связь, практико-ориентированность, а также связь содержания учебных предметов с жизнью, способству-

ет формированию у учащихся целостного восприятия окружающей действительности и обеспечивает функциональность приобретаемых знаний и навыков.

Примером данного подхода может служить предложенные нами учебно- проектные подходы к изучению одной из аспектов социальной и экономической географии Казахстана, названные как системно-факторные подходы, представляющие собой разъяснение территориальной организации хозяйства любой страны с пониманием сущности и содержательного аспекта каждого фактора развития хозяйства на определенной территории, который по нашему убеждению даст импульс к активизации мыслительной деятельности обучающихся. Как правило, они основаны на конкретных примерах, например, фактором возникновения и развития старейшего в стране химико-фармацевтического предприятия в г. Шымкент, послужил один вид дикорастущей растительности этого региона - полынь цитварная (Саипов, Саипова, 2016).

Если брать в целом, предложенные в новых учебных программах по географии педагогические подходы, предлагающие изучение географии по- новому, то они с точки зрения функционального развития и практико-ориентированного усвоения способствуют более эффективному обучению учащихся. Кроме того, их внедрение и использование в учебном процессе, является эффективным путем развития географической культуры учащихся. При этом, учитываются все факторы способствующие или сдерживающие процессы территориальной организации хозяйства страны. Особой задачей было определение условий для: во-первых, систематизации этих факторов, во-вторых, их группировки по признакам, в-третьих, их характеристике по значимости и в четвертых, расширению понимания системы факторов в соответствии с изменяющимися реалиями в мирохозяйственной деятельности. Важнейшей особенностью

новой учебной программы является то, что использование вышеназванных подходов способствует реализации всех этих задач самими учащимися под руководством учителя. В учебных программах с обновленным содержанием географии изучение системы факторов, которые учащиеся должны «собрать», мы представляем в следующей системе, которая может быть универсальной при изучении социальной и экономической географии Республики Казахстан и других стран (рис1).



Рисунок 1 – Система факторов способствующих или сдерживающих процессы территориальной организации хозяйства различных стран мира и Республики Казахстан.

Данная система факторов включает 9 основных групп, каждая из которых соответственно состоит из определенных системообразующих компонентов. Например, предлагаемая

группа «Физико-географических факторов» (ФГФ), состоит из следующих системообразующих компонентов (Рис.2).



Рисунок 2- Группа физико-географических факторов способствующих и сдерживающих процессы организации хозяйства в странах.

Такое расположение факторов в общей систематизации, позволяет проследить определенные географические закономерности.

Опираясь на данные подходы в изучении географии своей и других стран мира, современный учитель разрабатывает и свои, индивидуальные методы в преподавании географии. Творческая деятельность учителей и учащихся предусмотрена в новых учебных программах по географии.

Педагогические и методические подходы к оцениванию учебных достижений по предмету.

Оценивание результатов изучения предмета «География» осуществляется с применением системы критериального оценивания.

Критериальное оценивание – процесс оценивания, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными заранее известными всем участникам учебного процесса (учащимся, администрации школы, педагогическому коллективу, родителям и иным законным представителям) критериями оценивания, соответствующими целям и содержанию основного среднего образования, способствующими формированию учебно-познавательных способностей учащихся.

Критериальное оценивание основано на взаимосвязи преподавания, обучения и оценивания.

Результаты критериального оценивания используются для эффективного планирования и организации образовательного процесса.

Система критериального оценивания в основной школе включает формативное оценивание и суммативное оценивание.

Формативное оценивание – оценивание, которое определяет уровень освоения знаний и сформированности навыков учащихся в повседневной работе на уроке и/или дома и осуществляет оперативную взаимосвязь между учащимся и учителем в ходе обучения, позволяет учащимся понимать, насколько правильно они выполняют задания в период изучения нового материала и достигают целей и ожидаемых результатов обучения.

Суммативное оценивание – оценивание, которое определяет уровень освоения знаний и сформированности навыков учащихся по завершении изучения разделов учебной программы за четверть, по завершении уровня образования.

ЛИТЕРАТУРА

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016-2019 годы, утвержденная Указом Президента Республики от 7 декабря 2016 года.

Каратабанов Р. «Қазіргі әлемдегі Қазақстан» пәні бойынша оқу-әдістемелік нұсқаулық. Назарбаев зияткерлік мектебінің баспасы, Астана, 2012. Б.61-65.

Саипов А.А., Саипова М.А. Системно-факторный подход в преподавании «Экономической и социальной географии Казахстана». Вестник ЕНУ им.Л.Н.Гумилева. Астана, №1(110), 2016. С.360-363.

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF TRAINING PROGRAMS ON SUBJECTS GEOGRAPHY

AA.Saipov, Ph.D., Professor, LN Gumilyov ENU, Kazakhstan,
Astana, e-mail: Saipov1954@mail.ru

The article is devoted pedagogical approaches to the implementation of training programs on the subject of geography

Keywords: pedagogical approaches, curriculum, geographic knowledge.

УДК 378

**IDIOMS AND THEIR EFFECT IN LEARNING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Souadkia Mounya, Bachelor's Degree,
MA Second Year Student,

RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia)
Russia, Moscow, e-mail: mounya.sdkia@gmail.com

Fityan Reema, Bachelor's Degree,
MA Second Year Student,

RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia)
Russia, Moscow, e-mail: weema92@hotmail.com

Language is very diverse and complicated in its nature. The need for analytic study of languages was necessary to decipher the ambiguous state of the existing languages. Thus, many attempts have been made to discover and explain the wonders of human languages. New studies were dedicated to studying and highlighting the different linguistic phenomena. These new sciences helped in the teaching and learning of any language, especially for non-native speakers. Specialists and linguists around the world started investigating in field works in order to create techniques to make the teaching and learning of languages easier and enjoyable. Moreover, English as becoming the language of global communication, made the learning of it as a second or foreign language a must. Teachers have found new ways for teaching English and for helping non-native learners achieve their goals of mastering language fluency. Therefore, this paper focuses on the importance of using English idioms as a new method to learn the language effectively.

Key words: psycholinguistics, non-native speakers, English as a Foreign Language (EFL), idioms for English language learners.

Introduction:

Psycholinguistics is the scientific study of the psychological and neurobiological aspects that enable humans to acquire, use, and comprehend language. There are several subdivisions within psycholinguistics; one very important subfield is Language Acquisition. Language Acquisition refers to the learning and development of a person's language and cognitive abilities to use that language, through following a predictable sequence. The learning of a native or first language is called first language acquisition, while second or foreign language learning is called second language acquisition.

Nowadays, there is no doubt that language is the fundamental tool in the communicative process. The use of language is constructive, giving the fact that through language, people are able to shape their social lives and improve social relationships. Furthermore, culture and language happen to be interrelated to a great extent, that is to say language cannot exist without culture and vice versa.

Additionally, Peterson and Coltrane (2003, as cited in Yağiz and Izadpanah, 2013) emphasized that to achieve desired communication, culturally appropriate language use appear to be a must. In other words, knowledge of linguistic features is not adequate for successful intercultural communication (Scarino, 2010, as cited in Yağiz and Izadpanah, 2013). This knowledge, in fact, must be supported by an awareness of sociocultural context, tendencies, conventions, and norms in which the communication takes place (Baker, 2012, as cited in Yağiz and Izadpanah, 2013). One of the clearest examples of this phenomenon is the use of idioms in speech.

In short, idioms are fixed expressions that are typically used in a figurative sense (Boers, 2008). They work as linguistic mirrors to reflect cultural values and history, thus, they are used as tools to help understand the cultural background and morals of the speaker. Idioms usually are taken for granted in speech; they

are used spontaneously by native speakers. In most of the cases, non-native speakers find it very difficult to comprehend the idea behind using such expressions and in worst cases this may result in what a communication breakdown between the interlocutors' in conversation. Hence, the present research paper would mainly focus on the use of different idioms that exist in the English language and their significance in learning English as a foreign language.

Theoretical part:

Nattinger De Carrico thinks of idioms as most important subcategory of lexical phenomenon of formulaic language (as cited in Tajali and Tehrani, 2009. Sridhar and Karunakaran, 2013). In argument, the ability to use formulaic language (including idioms) appropriately is a key to native like fluency. Furthermore, Fernando argues "No translator or language teacher can afford to ignore idioms or idiomaticity if a natural use of the target language is an aim" (as cited in Sridhar and Karunakaran, 2013). Wray who supported Fernando's claim adds that the absence of formulaic sequence in learners' speech results in unidiomatic sounding speech (as cited in Sridhar and Karunakaran, 2013).

The English language is widely famous for the diversity of its idiomatic expressions; it is a very flexible language that is constantly enriched in its vocabulary by speakers who invent or borrow these terms from other languages. The use of such expressions makes the language beautiful and colorful. Moreover, it is clear that in order for a non-native speaker of English to understand the lexicon of the language, he/she must be aware that it is not just knowing the denotative meaning of words but also comprehending the connotative meaning, in other words - an understanding of figurative language. In short, it is very crucial for any language learner to take into consideration the learning of idioms to master the language he/she is learning. However, learning idi-

oms is not so easy, it takes time and practice but they are certainly fun to master.

Practical part:

In the field of teaching and learning English as a foreign language, EFL students become interested in mastering English through the use of colorful language and powerful imagery that idioms offer. For instance, the idiomatic expression “it’s raining cats and dogs” is believed to be difficult to be exactly understood by non-native speakers. Hence, this learning process enables the students to know that it is like a decoding game, where they must learn that words in a phrase can be different in meaning and that they might hold figurative meaning.

In addition to that, teaching idioms does not necessarily mean teaching only the meaning of the expressions, but also teaching foreign students how to employ them correctly, due to the fact that by using the idiomatic expressions of that language, the non-native learner will sound fluent. Nevertheless, teaching idioms is not appropriate for all levels; preferably, learning idioms must be for intermediate to advanced EFL students and not for beginners or low-intermediate learners. Idioms are very hard to master, learning them must come in steps and planned wisely to ensure students’ success in mastering the language.

In the following lines, a list of five EFL idioms that are commonly used in English and that are worth knowing for effective language learning. Also, the meaning of each will be pointed out along side with some examples where these expressions can be used in order to prepare students for real life situations.

1. (to be) A fish out of water:

Meaning: to be awkward or uncomfortable, usually in a new situation.

Example: I went for the first time to my fiancé’s family house, I totally felt like **a fish out of water**.

2. To be broke:

Meaning: to be out of money, to have no money.

Example: I spent a lot of money buying new clothes, now **I am broke**.

3. (To be) head over heels (in love):

Meaning: to be really or completely in love with someone.

Example: I love him so much, I didn't know that I'd **fall head over heels** for him, it's very lovely.

4. (to be) up in the air:

Meaning: undecided or indefinite, usually because other matters should be decided first.

Example: I am sorry, I can't tell you now if I can make it to your party, I still don't know if I am free or not, **I am up in the air** and I have to see my timetable to decide.

5. (to) give someone the cold shoulder:

Meaning: to show no interest in someone or something, to ignore.

Example: I experienced something weird this morning, I met a friend I haven't seen for ages and was happy to see her, but she completely **gave me the cold shoulder** and went along.

Conclusion:

To sum up with, the use of idiomatic expressions in the teaching-learning process has become a very crucial and helpful strategy to help EFL students master the language and use it effectively and fluently. Idioms also are the key to explore the wonder of culture, discover the history of a nation, and enter the world of colorful meanings.

REFERENCES

Ambrose, J. *Why Idioms Are Important for English Language Learners*. Available at <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/7/37.pdf> (accessed 24 February 2017).

Boers, F. (2008). *Language Awareness: Understanding idioms*. The Monthly Webzine of the Macmillan English Dictionaries, Issue 49. Available at

<http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/February2008/49-LA-Idioms.htm> (accessed 23 February 2017).

Nash, L. *Easy as Pie: Everything You've Gotta Know to Teach English Idioms Effectively*. FluentU English Educator Blog. Available at <http://www.fluentu.com/english/educator/blog/teach-english-idioms/> (accessed 25 February 2017).

Psycholinguistics. Wikipedia, the Free Encyclopedia. Available at <https://www.sciencedaily.com/terms/psycholinguistics.htm> (accessed 21 February 2017).

Yağiz, O. (2013). *Language, Culture, Idioms, and Their Relationship with the Foreign Language*. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 5, pp. 953-957. Available at www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/05/07.pdf (accessed 21 February 2017).

УДК 372.8

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ "С НУЛЯ"

П.С. Фомина, студент магистратуры
по направлению "Лингвистика", филологический факультет,
Российский университет дружбы народов,
Россия, Москва, e-mail: p.s.fomina@mail.ru

Данное исследование посвящено проблемам, возникающим в процессе обучения взрослых иностранному языку. Актуальность выбранной темы определяется ростом потребности современного общества, в частности, всё большего числа взрослых, в изучении иностранных языков. Цель исследования – выявить некоторые трудности, с которыми сталкиваются взрослые обучающиеся при изучении ино-

странных языков. В качестве результатов исследования автор предлагает возможные пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: обучение взрослых, преподавание иностранных языков, проблемы обучения

В современном глобализованном мире всё чаще возникает потребность в изучении иностранных языков, в большинстве случаев речь идёт об английском языке. Данная тенденция связана со множеством факторов, например, с развитием и расширением сфер влияния некоторых компаний, сотрудничества различных организаций с иностранными партнёрами, выход высших учебных заведений на международный уровень, личное стремление выучить иностранный язык для расширения кругозора, повышения общего культурного уровня (Степин В. С., Гусейнов А. А., 2005, С. 27).

В большинстве государственных учебных заведений Российской Федерации изучение хотя бы одного иностранного языка обязательно, поэтому школьники и студенты, как правило, не испытывают недостатка в изучении иностранных языков. Что касается взрослых, которые, например, изучали в школе немецкий язык, но в настоящее время чувствуют необходимость выучить английский язык для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда или для путешествий за границу, дело обстоит сложнее.

В настоящее время существует множество возможностей для взрослых выучить иностранный язык: многие компании предлагают своим сотрудникам посетить оплачиваемые работодателем занятия, можно обратиться за помощью к частному педагогу, либо записаться на курсы иностранного языка. Однако в этом случае выражение "главное – начать, а там само пойдёт" неприменимо. В данном вопросе ключевая фраза "главное – не бросить". Действительно, некоторые трудности, возникающие при изучении иностранного языка,

могут воспрепятствовать продолжению обучения. Какие же это трудности?

Во-первых, изучение любого предмета "с нуля", то есть, чего-то абсолютно нового, незнакомого, непросто даётся не только взрослым, но и детям, особенно если предыдущий опыт изучения иностранных языков отсутствует или минимален. Широко бытует мнение, что детям гораздо легче даются иностранные языки из-за различий работы мозга ребёнка и взрослого, лучшей "усвояемости" знаний детьми, но это часто ошибочно и зависит от индивидуальных особенностей человека. Дети действительно быстрее запоминают новые слова и грамматические формы, но они с такой же лёгкостью их и забывают, если не занимаются языком регулярно (Мишина А. В., 2016, С. 290). Исключение составляют случаи, когда ребёнок, ранее освоивший родной язык, растёт в дальнейшем в иноязычной среде. Так, первая трудность, мешающая взрослому выучить иностранный язык, – убеждение в том, что он/она не успел выучить язык в детстве, и теперь это будет сложно или даже невозможно.

Следующая трудность – выбор неправильной методики изучения иностранного языка. Как известно, процесс обучения является двусторонним, включающим преподавателя и обучающегося, поэтому эффективность/неэффективность обучения зависит от обеих сторон данного процесса (Крысько В. Г., 2004, С. 301). Специалист, имеющий опыт преподавания иностранных языков взрослым, знает, что обучение взрослых изучается в рамках отдельной науки, "андрагогики". Так, обучение детей и взрослых должно быть различно, от этого напрямую зависит результативность занятий. Например, взрослому человеку вряд ли подойдут "игровые методики", хорошо воспринимаемые детьми. Отличия в обучении детей и взрослых определяются, прежде всего, возрастными особенностями (Ефимова Р.М., 2008, электронный ресурс):

1) Взрослый, как правило, обладает большей мотивацией, чем ребёнок, который считает, что его заставляют учить язык, поэтому педагогу необходимо направлять её "в нужное русло", акцентируя на ней внимание каждый раз, когда взрослый намеревается "отступить", однако здесь необходимо также соблюдать меру;

2) Взрослый имеет большой жизненный опыт, включая и учебный, поэтому задачей преподавателя является опираться на этот опыт (например, в выборе тем для обсуждения, заданий по составлению монологов и диалогов);

3) Взрослый более требователен к самому себе (равно как и к преподавателю), что гарантирует более качественный результат;

4) Ребёнок запоминает информацию часто посредством ассоциаций, что далеко не всегда гарантирует длительность её хранения в памяти, тогда как взрослый, чаще всего, подвергает учебный материал анализу и как бы встраивает его в свою логическую систему, что способствует "прочности" знаний.

Что касается непосредственно методики обучения взрослых, в последнее время всё более популярными становятся "интенсивные методики", характерными особенностями которых является подача материала в минимальные сроки (которые варьируются в зависимости от конкретной методики), и использование максимальных резервов личности (имеется в виду задействование всех органов чувств обучаемого при просмотре видеофильмов, изучении наглядных пособий, прослушивании аудиоматериала и т.п.) (Хамдамова Г., Ниязова М., Ишанкулова Г., 2014, С. 1). Данные методики являются хорошим вариантом для взрослых, так как гарантируют быстрый результат даже при обучении "с нуля" и требуют максимальной сконцентрированности, определяемой высокой мотивацией (чего не хватает детям).

Последняя выявленная нами проблема или трудность, казалось бы, очевидна, тем не менее, она может помешать в получении необходимого результата. Это осознание обучае-мым целей, которые ему хотелось бы достичь. Нередко возникает ситуация, когда взрослый человек приходит на занятия и чувствует, что ему преподают "не то". В таком случае, скорее всего, учащийся недостаточно чётко сформулировал свои задачи (если речь идёт об индивидуальных занятиях), либо выбрал не те курсы. Так, обучаемый обязательно должен осознать свои потребности – нужен ли ему/ей иностранный язык для деловой переписки, для делового устного общения, либо для туристических целей, в противном случае, его/её мотивация будет утрачена.

Таким образом, для избежания перечисленных выше трудностей необходимо, в первую очередь, исключить сомнение в собственных силах, во-вторых, серьёзно подойти к выбору педагога (с точки зрения обучаемого) и учитывать особенности обучения взрослых (со стороны преподавателя), и, в-третьих, ясно сформулировать цели, которые необходимо достичь.

ЛИТЕРАТУРА

Ефимова Р.М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку. – Пятигорск: ПГЛУ. 2008. URL: [http://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf]

Крысько В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. – М.: АСТ, 2004. С. 301

Мишина А.В. Раннее изучение иностранного языка как условие формирования межкультурной коммуникации личности // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции "Воспитание и обучение детей младшего возраста". 2016. №5. С. 290

Степин В. С., Гусейнов А. А. Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты. – М.: Наука, 2005. С. 2

Хамдамова Г., Ниязова М., Ишанкулова Г. Интенсивные методы преподавания иностранных языков // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. №6. С. 1

SOME PROBLEMS OF TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE "FROM ZERO"

P. S. Fomina, student at "Linguistics", Philological Faculty,
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
e-mail: p.s.fomina@mail.ru

The current research aims to reveal some problems related to teaching adults a foreign language "from zero". The importance of the topic under study is determined by the necessity of the modern society, adults in particular, of learning foreign languages. The objective of the research is to uncover some adults' difficulties in learning and teaching foreign languages. The author suggests some ways to solve the revealed problems as results of the research.

Key words: teaching adults, learning foreign languages, learning problems

УДК 74.01/.09

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРА

Н.Ю. Фролова, доцент кафедры дизайна
Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь, Минск, e-mail: frolovanu@bsu.by

В статье рассматривается становление дизайна как новой проектной деятельности человека. Анализируются основные причины и особенности возникновения дизайн как

профессиональной деятельности. Дается анализ современного положения в профессиональном пространстве дизайн-деятельности.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, профессиональная подготовка, дизайн-деятельность, проект, массовое производство.

Становление дизайна как культурного феномена совпало с профессиональной ориентацией современного общества. Это связано с ростом промышленности и усложнением форм и технологий производства.

Сначала из общего процесса промышленного производства выделилось промышленное проектирование, затем оно преобразовалось в художественное конструирование, а позже стало называться термином «дизайн-проектирование». Проектировщик уже задумывается не только над функциональным значением вещи, но и над эстетическими характеристиками. Те товары, которые были сконструированы с учетом эргономических и эстетических качеств, имели большую конкурентную способность, поэтому промышленные предприятия, оценив возможности художественного конструирования, организовывали конструкторские бюро, где работали в единой команде инженеры, конструкторы и художники.

Художники, работающие на предприятиях в конструкторских бюро, очень скоро доказали свою необходимость участия в производственном процессе, способствуя росту покупательского спроса. Сначала они назывались художниками-конструкторами, а затем дизайнерами. Дизайнеры использовали в своем арсенале принципы мобильности, модульности и комбинаторности, но, главное, придавали продуктам массового производства эстетический вид. Таким образом, художественное конструирование, которое позже стали называть «дизайном», стало неотъемлемой частью произ-

водства и специфическим профессиональным видом деятельности.

Усложнение процесса производства привело к появлению новых специализаций дизайна: графический дизайнер, дизайнер среды, web-дизайнер. Однако важнейшим фактором профессии остается фундаментальное образование и общий терминологический аппарат. Американский социолог Т. Парсонс четко выделяет критерии профессионализма в современном обществе как: «формальная техническая подготовка, особенно включающая интеллектуальный компонент, в рамках образовательных институтов, которые сертифицируют качество и компетентность, демонстрируемые умения в прагматическом применении полученной формальной подготовки институциональные механизмы, которые гарантируют, что данная компетентность и умения будут использованы социально значимым способом (Абрамов, 2005, с.58).

На процессы становления специальности дизайнера в первую очередь повлияло формирование системы профессионального образования: школы Баухауз в Германии и ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН в России. Эти школы дали не только оригинальные методики образования, но и создали модели комплексных программ в области дизайн-образования. Так, впервые стал возможен синтез знаний и умений, то есть «художественно-производственных дисциплин в общее художественное произведение – «большой дом» (Михайлов, 2004, с. 222). В обеих школах, несмотря на явную разницу социокультурных ситуаций, была единая цель – подготовка профессиональных кадров для промышленности. Еще одним общим моментом было то, что пропедевтические курсы преподавались на всех специальностях, закладывая тем самым мощный фундамент для глубокого и всестороннего освоения художественных средств в сфере формообразования студентами разных специализаций. Таким образом, дизайнер получал комплексное образование: сначала студент изучал тео-

рию и ознакомился с терминологической базой, затем ему давалась возможность воплощения проектных задач в материале через различные технологии по направлениям специализации. Система образования двух школ, немецкой и советской, выступила институтом для воспроизводства, трансляции и легитимации профессиональной подготовки дизайнеров.

Однако, несмотря на основательность подхода к подготовке специалистов в этих школах, профессия дизайнера приобрела завершенность только в США, где идеи Баухауза были развиты и усовершенствованы на отделениях художественного конструирования, созданных преподавателями Баухауза при различных высших учебных заведениях Америки.

Современное образование предполагает возможность выполнения профессиональных задач только дипломированными специалистами. Закрытость профессионального пространства является важным условием существования любой профессии, особое значение оно приобретает в творческих профессиях, к числу которых относится и дизайн. Пространство профессионального дизайна обладает определенными границами, собственными категориями и понятиями. И, хотя эти границы сегодня размываются такими феноменами как открытое образовательное пространство и дистанционное образование, черта, разделяющая дипломированных и не дипломированных специалистов, еще существует.

Важной особенностью специального образования дизайнера является умение решать конкретные задачи с использованием знаний из разных областей: психологии, социологии, экономики, эргономики, архитектоники, искусствоведения, умение моделировать, владеть знаниями в области технологии производства материалов и их физических свойств. Кроме того, дизайнер должен владеть композиционным мастерством, у него должно быть развито чувство цвета, формы, образное мышление, он должен обладать навыками

пластического формообразования. Но главным требованием к дизайнеру должно быть четкое понимание социальной значимости профессии, что предполагает ответственность за создаваемый им результат. К сожалению, дизайнеру не всегда удаётся проявить свой профессионализм в полной мере, так как он сегодня становится зависимым от требований и заказчика, и потребителя.

Развитие массового производства сформировало потребность в дизайне и, соответственно, в обществе появился заказ на дизайн-продукт. Предприятия используют возможности дизайна, прежде всего для придания привлекательного вида продуктам и услугам. В то же время потребитель предъявляет к продукту свои требования, которые основываются на моде, вкусах, традициях. Растет влияние общественного мнения, через которое общество активно навязывает дизайнеру, вторгаясь в его профессиональное поле, свои вкусы и предпочтения, обсуждая дизайнерские работы во всех средствах массовых коммуникаций.

Потребитель не только внедряется в профессиональное поле дизайна, но посредством выбора товара или услуги становится неким экспертом, обеспечивая механизм профессиональной легитимации. Это, конечно же, не единственная экспертная система профессионализма дизайнера. Существует культурная традиция, профессиональное общество, пространство конкурсов и выставок, где задаются критерии оценки профессионального уровня дизайна. Но в современном коммерчески-ориентированном обществе мнение массового потребителя приобретает все большее значение.

Можно сказать, что границы экспертной оценки дизайна все больше размываются. Это связано и с массовой увлеченностью дизайном и, как следствие, с нечеткостью границ профессионального поля. Сегодня появилось множество курсов по обучению различным видам дизайна, видео-уроков. Кроме того, в средствах массовых коммуникаций возникло

множество «экспертов», рассказывающих о дизайне, подчас подменяя дизайн ремесленным творчеством. Размытость границы профессионального поля дизайна усиливают специалисты других областей: культурологи, искусствоведы, критики, которые исследуют дизайн как явление культуры.

Кроме активного навязывания своей власти дизайну массовым потребителем существует и власть специализированных агентов, призванных продавать продукты дизайна и продвигать их на рынке товаров и услуг. Это консультанты, эксперты, менеджеры которые наделены особым правом профессионального суждения и способны навязать собственную оценку товару или услуге, как потребителю, так и проектанту. Эти агенты высказывают оценочное мнение о дизайне, тем самым дают продвижение или не продвижение продукта на рынке. Их оценочная характеристика основывается не на социальном или культурном значении дизайна, а на его функциональных или эстетических характеристиках и коэффициенте успешной продажи. Существование такого вида агентов заставляет поставить вопрос об отношении власти в профессиональном поле дизайна и о властном ресурсе профессионала-дизайнера. Сегодня можно сказать с уверенностью, что в пространстве профессиональной компетенции дизайнера существуют агенты, способные «раскрутить» продукт или услугу, и в то же время повлиять на процесс и результат работы дизайнера.

В заключение можно сказать, что дизайн сегодня переживает ряд проблем. Эти проблемы связаны с изменением границ профессионального пространства дизайна и с активным внедрением в него специалистов других областей знаний. Сегодня субъектом проектирования социокультурного пространства выступает не только профессионал-дизайнер, но и массовый потребитель, который активно включается в процесс художественно-образного конструирования собственно пространства по своим критериям и своему вкусу.

Однако гуманистические задачи дизайна, заложенные еще в начале XX века, дают надежду на то, что дизайн избежит от воли массовой культуры и станет действенным средством установления гармоничности существования современного человека и изменяющегося окружения, сняв напряженность и задавая ориентацию на гуманистические ценности.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамов Р.Н. Профессиональный комплекс в социальной структуре общества (по Парсонсу) // Социологические исследования. М.: Российская академия наук. 2005. № 1. С. 54-66.

Лазарев Е.Н. Внутренняя и внешняя междисциплинарность дизайна // Гуманитарий. Ежегодник. – Саранск: ООО ИнСтИту. 1995. С.205-216.

Лола Г. Н. Опыт метафизической транскрипции. М.: Изд-во МГУ. 1998. 264 С.

Михайлов С.М. История дизайна. Становление дизайна как самостоятельного вида проектно-художественной деятельности Т.1. М.: Союз дизайнеров России, 2004. 289 С.

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE DESIGNER

Natallya Frolova, Associate Professor at the Department of Design, Belarusian state university, Republic Belarus, Minsk, frolovanu@bsu.by

The formation of design as new project activities of the human is considered in the article. Basic reasons and features of origin design as professional activity are also analyzed. The analysis of a modern provision in professional space of design activities is given.

Keywords: design, design education, professional training, design activity, project, mass production.

УДК 37.016:78

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ
ВОКАЛИСТОВ В КИТАЕ К ИСПОЛНЕНИЮ
ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

Е Цюн, аспирант кафедры педагогики

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
Республика Беларусь, Минск, e-mail:yeqiongminsk@163.com

В данной статье рассматриваются методические аспекты подготовки будущих вокалистов к исполнению фольклорных произведений. Представлен опыт Центральной музыкальной консерватории по подготовке учебных пособий, включающих различные способы исполнения народных песен. Указано на необходимость в процессе подготовки вокалистов применять разнообразные методы и приемы обучения, привлекать певцов традиционного этнического вокала для практического обучения студентов.

Ключевые слова: подготовка вокалистов, фольклорные произведения, этнический вокал.

Современный Китай состоит из большого количества национальных меньшинств, что обуславливает существование многочисленных видов вокальной музыки. В настоящее время китайское вокальное искусство находится на стадии развития, несмотря на то, что уже сформировались четыре основные манеры исполнения: бельканто, национальный вокал, популярная музыка, фольклорное народное исполнение.

История национального этнического способа исполнения насчитывает почти 7000 лет. Пройдя такой долгий этап развития, народная вокальная музыка впитала в себя традиционную культуру Китая, характерные этнические особенности регионов страны и включена в содержание образования многих школ, обучающихся различным способам вокального

исполнения.

Фольклорный способ исполнения вокальных произведений сформировался в природных условиях в процессе жизнедеятельности простого народа. В его основе лежит естественный способ подачи звука, который непрерывно обогащается и совершенствуется. Вне зависимости от языка, содержания, формы или мастерства исполнения в нем четко прослеживаются отличительные черты местности и характерные национальные особенности. Под влиянием человеческой цивилизации и природных условий сформировалось разнообразие музыкальных стилей, ярко выраженная этническая принадлежность и индивидуальность вокального исполнения.

Благодаря техническому прогрессу, в настоящее время посредством современных мультимедийных устройств было распространено большое количество фольклорных произведений, что позволило обогатить знания о народных методах исполнения. Каждые два года в стране проводится конкурс молодых исполнителей, где представляется большое количество вокальных произведений исполнителями народной музыки. Все эти произведения содержат в себе особенности и колорит малых народностей, а также характерные черты местности и т.д. Например, существуют классические песни корейской малой народности, хоомей (горловое пение) монгольской малой народности, песни народности и национального меньшинства на юго-западе КНР, песни малой народности Дай, тибетские песни с ярко выраженным местным колоритом, своеобразное исполнение национальности НонЮ. Все они вызывают у слушателей эмоциональный отклик, обращая внимание на то, что кроме общей вокальной культуры есть и национальная – богатая, разнообразная, со своими особенностями.

Фольклорное произведение и стиль его исполнения – это источник бесценной культуры китайского народа. Из-

вестный вокальный педагогический деятель, профессор Ван Чанвэнь отмечал, что для того, чтобы хорошо исполнять произведения народного творчества, необходимо использовать бытующие в народе музыкальный стиль и манеру исполнения (Чжан Чэнвэй, 2010).

В состав Китайской народной республики входят 56 национальных меньшинств, каждое из которых имеет вокальные произведения, обладающие своими специфическими особенностями. В ходе становления цивилизации и общественной истории, китайское национальное вокальное искусство прошло процесс принятия теоретических основ и заимствования европейских методов вокального исполнения. Благодаря этому, развитие получили манера и стили исполнения вокальных произведений, формы представления, содержание музыкального вокального образования.

Количество произведений народного творчества в содержании учебного процесса в высших учебных заведениях Китая постоянно увеличивается, позволяя студентам, изучающим народную вокальную музыку, овладевать богатейшим наследием национальной культуры. Чтобы сохранить уникальные способы исполнения народной музыки необходимо осуществлять их распространение, открывая миру этот вид этнического вокального искусства.

Известный педагог Центральной музыкальной консерватории, профессор Цзинь Цэлинь подготовила «Учебное пособие по китайской народной вокальной музыке». Содержание данного пособия охватывает практически все аспекты исполнения народных песен. Оно отличается хорошей подборкой песен и вокальных произведений, образцов стилей и техник. Предложенные автором музыкальные произведения являются типичными образами народной музыки. Учебное пособие является также справочным изданием для преподавателей и студентов народного вокального отделения высших учебных заведений. В перечень учебных материалов

включено более 60 вокальных произведений, четыре из них являются старинными классическими поэмами, переложенными на музыку. Сюда также входят такие традиционные народные песни, адаптированные под вокальные произведения, как «Воспоминание», «Долгая дорога в Пекин», «Ода», «Уйти на Запад», «Быстрое течение реки» и др. Есть и адаптированные народные песни «Счастливого праздника факелов» (приуроченное к празднеству, которое сопровождается факельным шествием 24 числа 6-го месяца по лунному календарю у народностей И и Бай), «Идя по высокому хинганскому хребту», «Слава Пекину», «Моя родина – Северный Синьцзян», «Сани – люди красного солнца» (сани – малая народность в Китае) и многие другие. В пособие включены произведения китайской оперы и произведения из кино и телевидения: «Прозрачная чистая вода из синего неба», «Метель», «Серенада» и др. Представленные учебные материалы пользуются большой популярностью у музыкальных вокальных деятелей, поскольку позволяет эффективно организовать обучение народному вокальному искусству, содержат аккомпанемент, помогают определить сферу исследований в области народной музыки, характеризуются системностью, практичностью, современностью и национальным характером. Создание учебного пособия внесло огромный вклад в улучшение качества подготовки вокалистов в высших учебных заведениях.

С целью сохранения национального культурного наследия высшим учебным заведениям необходимо проводить исследования, связанные с изучением вопросов этнической вокальной музыки, разработкой теоретических основ обучения национальной вокальной музыке, формированием многогранной и множественной этнической музыкальной модели. В процессе подготовки вокалистов следует применять разнообразные методы и приемы обучения, привлекать певцов традиционного этнического вокала для практического

обучения студентов, чтобы разнообразить и наполнить процесс обучения содержанием народной музыки и примерами различных техник исполнения (Ван Цзонлин, 2015).

В настоящее время, китайское народное вокальное искусство продолжает свое развитие на основе использования европейского способа исполнения бельканто и китайских традиционных этнических манер и стилей. Только с помощью непрерывного поиска новых идей и путей совершенствования китайской национальной вокальной музыки и ее произведений можно добиться более полного понимания народного вокального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

Чжан Чэнвэй Развития народной вокальной музыки (J) // Большая сцена. 2010. №8. С. 20. (на китайском языке)

Ван Цзонлин Повышение уровня обучения народной вокальной музыке в высших учебных заведениях Китая. Три учебных пособия народной вокальной музыки // Chinese Journal of Educational Science. 2015. №4. С.3. (на китайском языке)

METHODICAL ASPECTS OF TRAINING OF VOCALISTS FOR THE PERFORMANCE OF FOLKLORE WORKS IN CHINA

YE QIONG, post-graduate student, School of pedagogy, Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank, e-mail: e-mail:yeqiongminsk@163.com

This article discusses methodical aspects of preparation of future vocalists to the folklore performance. It was shown the great experience of the Central music Conservatory in the preparation of textbooks and teaching materials, including different ways of performing folk songs. Underlined the importance of using different methods and techniques of teaching in the process of

training vocalists, necessity to involve traditional ethnic vocal singers for the practical training of students.

Key words: training of vocalists, folklore, ethnic vocals.

УДК 37.378

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В СИСТЕМЕ
БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАН-
НЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Е.В. Цытрон, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
заведующий кафедрой методики преподавания интегриро-
ванных школьных курсов;

Т.А. Бонина, кандидат химических наук, доцент кафедры
общей биологии и ботаники

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,

Республика Беларусь, Минск, e-mail: tsytron@tut.by

В статье рассматриваются вопросы, связанные с раз-
работкой и совершенствованием комплексов учебных мате-
риалов в системе биологического образования иностранных
студентов педагогического вуза

На протяжении многих лет в Белорусском государ-
ственном педагогическом университете имени Максима Тан-
ка в рамках интернационального образования ведется подго-
товка иностранных студентов на русском языке. С целью по-
лучения педагогического образования в Республику Беларусь
приезжают граждане Туркменистана, Таджикистана, Кыр-
гызстана, стран Балтии, Китая, Турции и др. Студенты-
иностранцы проходят обучение и на факультете естествозна-
ния, где осуществляется подготовка учителей биологии, гео-
графии, химии. Следует отметить, что данные студенты обу-

чаются вместе с гражданами Республики Беларусь по единым программам.

Русский язык обучения для иностранных студентов представляет определенные трудности, поскольку не является родным, а речевые компетенции, как правило, сформированы слабо и даже при хорошей подготовке по профильным предметам большая часть иностранных студентов не может показать на высоком уровне усвоение и владение программным биологическим материалом, что отрицательно сказывается на оценке их учебных достижений и возможности эффективно использовать полученные теоретические знания в дальнейшей профессиональной деятельности. Эффективность и результативность обучения прямо пропорциональны качеству методического обеспечения учебного процесса.

С целью повышения эффективности образовательного процесса, организации и систематизации использования учебного времени, выбора студентами оптимальных форм обучения по профильным учебным предметам биологического цикла, преподавателями БГПУ были разработаны и внедрены учебно-методические комплексы (УМК), которые представляют собой систему дидактических средств обучения по конкретным учебным предметам, создаваемую с целью выполнения требований образовательных стандартов высшего образования. Данные УМК в электронном виде размещены в свободном доступе в репозитории на официальном сайте университета.

Однако, следует отметить, что все разработанные УМК были ориентированы на русскоговорящую аудиторию и не всегда полноценно могут быть использованы студентами, для которых русский не является родным. Поэтому, совершенствование содержания и наполнения данных УМК, способствующих лучшему пониманию и усвоению иностранными студентами основных биологических понятий, законов, процессов и явлений, является актуальной проблемой.

Авторами статьи предлагаются некоторые дополнения и методические разработки для создания в качестве модельного варианта УМК, адаптированного для иностранных студентов, обучающихся на русском языке. В теоретическом разделе целесообразно основной содержательный материал дополнить схемами, блок-схемами, таблицами, отражающими логичность, последовательность, соподчиненность, взаимосвязь и взаимозависимость процессов и явлений, протекающих в живой природе, их системность, иерархичность построения. Это позволит устанавливать причинно-следственные связи, а тем самым, будет содействовать лучшему восприятию, осмыслению и пониманию учебного материала.

Вспомогательный раздел необходимо сопроводить кратким биологическим терминологическим словарем. Опыт преподавания показывает, что именно непонимание, неадекватное или неправильное понимание основных биологических терминов ведет к снижению качества образования. Особенно это касается тех разделов, в которых мало терминов латинского или греческого происхождения. Например, многие основополагающие термины различных разделов ботаники (корень, лист, стебель, побег, цветок, плод и др.), анатомии человека (сердце, легкие, почки, печень и др.) имеют совершенно иное звучание на туркменском или китайском языках. В то же время многие цитологические (цитоплазма, митохондрии, лизосомы и др.), экологические (биоценоз, экосистема, биогеоценоз, биосфера и др.), генетические (хромосомы, ген, кроссинговер, конъюгация и др.) термины, имеющие сходное звучание на разных языках воспринимаются, понимаются и усваиваются легче. Целесообразно к определению понятий прилагать краткое объяснение с примерами из живой природы.

В контрольно-измерительный раздел рекомендуется включить задания и вопросы, требующие развернутого устного ответа. Это содействует, с одной стороны, лучшему осмыслению биологического материала, с другой – развитию языковых (речевой и коммуникативной) компетенций. Опыт и анализ работы показывает, что студенты-иностранцы значительно лучше воспринимают печатную информацию, письменно отвечают на вопросы, выполняют тестовые задания, решают биологические (генетические, цитологические, экологические) задачи, но с трудом отвечают устно или объясняют выполненное ими задание, что не соответствует требованиям всесторонней высококачественной подготовки будущего учителя.

Таким образом, предложенные дополнения в действующие УМК по биологическим дисциплинам, после их реализации, могут быть использованы студентами-иностранцами, обучающимися на русском языке, для более полного и всестороннего овладения учебным программным материалом по биологическим дисциплинам, а также для выбора каждым обучающимся оптимального для него темпа обучения, видов и способов учебной деятельности, экономии времени, отводимого на овладение научной информацией.

SET OF TRAINING AND METHODOLOGICAL COMPLEX IN SYSTEM BIOLOGY EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

E. Tsytron, PhD in Agricultural Sciences, Associate Professor, the Head of the Department of Methodology of Teaching Integrated School Courses;

T. Bonina, PhD in Chemistry, Associate Professor, Associate Professor of General Biology and Botany
Educational Establishment “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Belarus, Minsk

The article considers the questions connected with the working out and improving the set of teaching materials in system biology education of foreign students of pedagogical high school

Keywords: set of training and methodical complex, biological disciplines, the efficiency of the educational process.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.

К 80-летию Александра Васильевича Иващенко.....3

Пленарные доклады

Асылбекова М.П., Аймагамбетова Р.Х. Проблема интеграции в мировое образовательное пространство современного Казахстана	7
Грэнвальд М. Решения вузовских преподавателей и связанный с ними риск	11
Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Дети с кохлеарными имплантами: перевод глухого ребенка на путь развития слышащего	20
Лельчицкий И.Д. Аксиостратегии для современного учителя: историко-педагогическая версия	26
Леонов Н. И. Образ «врага» в конфликте	31
Маноха И.П. Синтез индивидуального и социального в современных исследованиях: психология поколений	39
Невдах С.И. Технологические аспекты подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых .	45

Раздел 1. Актуальные направления современной психологии: теория и практика

Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. Влияние кажущегося движения расфокусированного изображения лица на распознавание базовых эмоций.....	50
Зубова Л.В., Валетов М.Р. Психологический анализ взаимосвязи самооценки и тревожности асоциальных подростков	55
Марусанова Г.И., Барабанщикова В.В. Теоретические предпосылки исследования феномена «активной» прокрастинации в профессиональной деятельности.....	60

Головей Л.А., Яценко Т.Т. Перфекционизм и стратегии совладающего поведения в связи с удовлетворенностью жизнью	65
Карабущенко Н.Б., Борисов В. Использование копинг-стратегий работниками аэропортов.....	70
Карпов А.В. Специфика взаимосвязи педагогического и психологического знания.....	73
Карпов А.А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности.....	95
Качаева М.А. Психические расстройства и психологические проблемы у женщин – жертв домашнего насилия...	99
Лупенко Е.А., Шунто А.С. Семантическое исследование восприятия лица человека, представленного на фотографическом и портретном изображениях.....	102
Мельничук А.С., Парамонова А.Ю. Позитивные и негативные функции прокрастинации в представлениях студентов.....	107
Новикова И.А. Системно-функциональные свойства личности как факторы академической успешности студентов.....	112
Савина А.К. Психологический подход к процессу социализации личности в исследованиях З. Фрейда и Ж. Пиаже	117
Степнова Л.А. Актуальные проблемы исследования психологии управления конфликтами в поликультурном пространстве образования.....	123
Сунгурова Н.Л. Вариативность индивидуально-личностных характеристик студентов в сетевом взаимодействии.....	130
Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Личностные характеристики учителя, проявляющиеся при профессиональной дезадаптации.....	137

**Раздел 2. Психология в современном мире:
проблемы и перспективы**

Анашкина А.О. Зарубежные подходы к анализу проблемы влияния Интернета на развитие когнитивных функций.....	142
Аптикиева Л.Р., Апткиев А.Х., Бурсакова М.С. Психолого-педагогическая профилактика склонности к асоциальному поведению подростков в школе.....	147
Бабаджанова-Павлова А.В. Эмоциональное отношение отцов к детям 7-9 лет.....	152
Бабаев Т.М. Стимулирование у студентов интереса к изучению психологических дисциплин.....	158
Басинская И.В. Эвристическая надежность и психофизиологическая устойчивость руководителя.....	163
Беляева Е.Н. Динамика личностных изменений больных алкоголизмом	167
Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Образование в пожилом возрасте как фактор сохранения здоровья.....	174
Богуславская Д.Г. Психологический анализ проблемы исследования установок личности по отношению к Интернету.....	179
Ветрова А. О. Проблема развития внимания, стресса и эмпатии у студентов-стоматологов.....	184
Вишняков А.И., Карымова О.С. Психологические особенности удовлетворенности трудом работников умственной и физической сфер.....	189
Гурова А.В. Проблема адаптации российских студентов в Китае.....	194
Длимбетова Г.К., Молдабекова С.К. Психологические особенности овладения вторым языком в контексте подготовки поликультурной личности	199
Квон Ки Хун Половые особенности адаптации личности осужденных к условиям лишения свободы.....	204

Кучина Т.И. Личностные особенности конформных подростков.....	210
Лазарев А.И. Базисные убеждения личности студентов в контексте проблемы информационно-психологической безопасности.....	214
Магомедова Е.А. Этапы аккультурации личности.....	219
Машарский З.В. Авиационная иллюзиология, как актуальное направление современной психологии.....	224
Михайлова Д.А. Психологические характеристики сетевого поведения студентов в связи с учебными стилями и стилями мышления.....	230
Мороз Т.С. Психологические особенности благополучия в браке	234
Назаренко Е.В., Кириенко А.А. Субъективное благополучие как психологическая категория	240
Пилишвили Т.С., Шабданбекова З.Ш. Мотивационные особенности российских и китайских студентов.....	244
Радюк О.М., Чернявская А.Л. О необходимости оценки мотивации социального одобрения при интерпретации результатов пятифакторного личностного опросника NEO-PI-R.....	249
Сактаганова А.Б., Кунанбаева А.Ж. Некоторые особенности детской психологии.....	252
Тимошенко Е.А., Епанчинцева Г.А. Моделирование дизайна исследования феномена отчуждения.....	265
Трубакова Д.И. Особенности развития социального интеллекта младших школьников на уроках английского языка.....	270
Хворова Е.М. О культурно-интеллектуальных особенностях распознавания эмоций студентами из России и стран Азии.....	275
Хоменко Н.В. Проблема исследования психологического благополучия производственного персонала.....	280

Чижова К.И. Исследование самооценки подростка в контексте детско-родительских отношений.....	284
Щербинина О.А. Преморбид асоциального поведения у подростков	292

Раздел 3. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья

Гайченко С.В., Иванова А.В. Подготовка педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	297
Козловская Т.Н., Служаева В.Ю. Динамика психологического благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья.....	302
Кукушкин И.И. Электронная библиотека «культурно-историческая дефектология»: уникальный массив публикаций и система смысловой ориентировки.....	311
Люкина А.С., Красильникова О.А. Коммуникативные умения детей с кохлеарными имплантами, не прошедших реабилитацию: результаты исследования.....	316
Сатаева А.И. Дети с кохлеарными имплантами: перестройка взаимодействия с близкими на новой сенсорной основе.....	321
Слюсарская Т В, Кулакова П.Г. Оптимизация взаимоотношений родителей и детей с ОВЗ в совместной творческой деятельности.....	326
Хайдарпашич М.Р. Варианты развития детей с кохлеарными имплантами.....	332
Шевелева Д. Е. Современные тенденции в развитии психодиагностики детей с ОВЗ (психолого-педагогические позиции в России и за рубежом).....	336

Раздел 4. Методология, теория и практика современной педагогики и образования

Абдыхалыкова Ж.Е. Особенности организации индивидуальной образовательной траектории студентов в условиях кредитной технологии обучения.....	342
Абибулаева А.Б., Жилгильдинова М.Ж. Теоретические основы формирования мотивации в контексте профессионально-личностного саморазвития.....	347
Абибулаева А.Б., Ниязбекова А.М. Теоретические предпосылки проблемы адаптации социальных педагогов к профессиональной деятельности в Республике Казахстан.....	358
Алисов Е.А. Взаимодействие личности и среды в образовательно-педагогическом дискурсе.....	2
Астапенко Е.В. О некоторых преимуществах педагога-интроверта.....	357
Асылбекова М.П., Шалгынбаева К.К. Проблемы профилактики социального сиротства в современном Казахстане.....	362
Длимбетова Г.К., Карлқызы Г. Стратегические задачи развития полиязычия в Республике Казахстан	368
Афанасьева Т.С. Формирование профессиональной идентичности специалиста геронтологического профиля в вузе.....	374
Бабинский М.Б. XXI век: цивилизация и общеобразовательная школа.....	379
Гагарин А.В. Инновационные модели обучения в высшей школе: об интегративном содержании учебных дисциплин.....	384
Герашенко И.Г. Современная государственная образовательная политика Республики Беларусь и Российской Федерации в области личностного развития детей дошкольного возраста.....	395
	400

Golovchiner M.D. The problem of international students' "identity crisis" under the circumstances of living in China...	405
Голубева Т.А., Голубев К.А. Образовательная среда как фактор профессионального становления личности обучающегося.....	408
Гуртовая Е.Ю., Курбыко З.С., Макаренко Э.Н. Механизмы самооценки эффективности деятельности университета	413
Дудко С.А. Междисциплинарный подход к теории и практике обучения во франкоязычных странах.....	418
Зеленов В.И. Использование возможностей воспитательной работы при формировании этнокультурных ценностей студентов в ВУЗе.....	426
Иванова Г.П. Этнокультурное воспитание обучающихся как предмет исследования в современной педагогической науке.....	430
Иванова О.А. Современные технологии в образовании взрослых	438
Клюс-Станьска Д. Стандартизация развития ребенка. Научная практика или тупик ошибочных предпосылок?...	442
Копкова Д.К. Формирование личности подростка-сироты в условиях закрытого учреждения.....	450
Куканова Е.В. Труд, занятость и вторичная занятость работников социальной сферы.....	456
Лабуза А.В. Семантический анализ понятия "семья" в испанском языке в контексте современных проблем воспитания.....	468
Лашманова Е. И. Дополнительное образование как педагогический ресурс формирования культуры досуга школьников.....	473
Логвинова О.К., Стецевич М.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов вуза во внеучебной деятельности.....	478

Makowska S. Theoretical context of defensive strategies related to emotion of shame.....	483
Менлибекова Г.Ж., Базарбаев Д.О. Образование как фактор улучшения качества человеческого капитала.....	489
Мухтарова Ш.М. Компетентностный подход к образованию будущего педагога в контексте культуры.....	495
Повshedная Ф.В., Лебедева О.В. Формирование ценностных ориентаций современной студенческой молодежи.....	502
Сламбекова Т.С., Албытова Н.П. Проблемы функциональной грамотности родителей.....	510
Соловьева Н.В. Понятийный аппарат педагогики в системе гуманитарного знания.....	515
Урунтаева Г.А., Гошева Е.Н. Проблемы педагогической диагностики ребенка в деятельности воспитателя детского сада.....	521
Федоров О.Г. Зависимость воспитательного процесса от социальных условий и факторов современности.....	526
Шайденкова Т.Н. Социальное партнёрство школы и семьи в сфере воспитания.....	531
Шалгынбаева К.К., Абдыхалыкова Ж.Е. Роль академического эдвайзера в построении индивидуальной образовательной траектории студентов.....	537
Шилинг Г. Агентивное столкновение учеников раннего образование с информацией, содержащейся в учительской оценке. Исследование случая.....	545
Ширкова Н.Н. Критерии оценки эффективности формирования толерантной личности студентов в поликультурной образовательной среде.....	554
Шмаков Е.С. Дополнительное образование как педагогический ресурс формирования гражданской идентичности школьников.....	561
Шустова И.Ю. Коллективное воспитание: от коллектива к детско-взрослой общности.....	567

Раздел 5. Современные педагогические технологии

Аристова М.А. Общекультурная компетенция и читательская грамотность в школьном литературном образовании	573
Баранова А.С. Роль искусства в формировании эстетической культуры личности	578
Бервальд И.Ш., Гончарова В.В. К вопросу о методике изучения иноязычных заимствований.....	585
Завадская О.А., Кузнецова Ю.В. Психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с использованием дистанционных технологий.....	591
Калиновска А. Студенты раннего образования в контексте математических дидактических компетенций.....	596
Корнакова М.Г. Развитие музыкальных способностей дошкольников в условиях индивидуального образовательного маршрута.....	604
Милюгина Е.Г. Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников.....	609
Соколов А.Н. Формирование музыкально-эстетического кругозора школьников в условиях дополнительного образования.....	614
Саипов А.А. Педагогические подходы к реализации учебных программ по предмету география.....	619
Souadkia M., Fityan R. Idioms and Their Effect in Learning English as a Foreign Language.....	628
Фомина П.С. Проблемы обучения взрослых иностранному языку "с нуля".....	633
Фролова Н.Ю. Особенности формирования профессиональной подготовки дизайнера.....	638
Цюн Е. Методические аспекты подготовки вокалистов в Китае к исполнению фольклорных произведений	645
Цытрон Е.В., Бонина Т.А. Учебно-методический комплекс в системе биологического образования иностранных студентов педагогического вуза.....	650

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки Ю.Н. Ефремова

Подписано в печать 23.03.2017 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 38,6. Тираж 110 экз. Заказ 396.

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